THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS
UFR de sciences humaines et arts
Groupe de Recherche et d'Etudes Sociologique du Centre Ouest (Poitiers)
(Diplôme National - Arrêté du 25 mai 2016)

École doctorale : Sociétés et organisations - SORG (Limoges)
Secteur de recherche : Sociologie

Présentée par :
Fabienne Montmasson-Michel

Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée

Directeur(s) de Thèse :
Gilles Moreau, Mathias Millet

Soutenue le 23 novembre 2018 devant le jury

Jury :

Président	**Sandrine Garcia**	Professeure en sciences de l'éducation - Université de Bourgogne
Rapporteur	**Sylvia Faure**	Professeure de sociologie - Université Lyon 2
Rapporteur	**Stéphane Bonnery**	Professeur en sciences de l'éducation - Université Paris 8 Saint-Denis
Membre	**Gilles Moreau**	Professeur de sociologie - Université de Tours
Membre	**Mathias Millet**	Professeur de sociologie - Université de Tours
Membre	**Wilfried Lignier**	Chargé de recherche en sociologie, HDR - C.N.R.S

Pour citer cette thèse :
Fabienne Montmasson-Michel. *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée* [En ligne]. Thèse Sociologie. Poitiers : Université de Poitiers, 2018. Disponible sur Internet <http://theses.univ-poitiers.fr>

Université de Poitiers

UFR Sciences humaines et arts

École doctorale Sociétés et Organisations

Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines

GRESCO EA 3815

Section CNU : 19

ENFANCES DU LANGAGE ET LANGAGES DE L'ENFANCE

Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée

Thèse pour l'obtention du grade de docteure en sociologie présentée par :

Fabienne MONTMASSON-MICHEL

Soutenue le 23 novembre 2018

Composition du jury :

Stéphane BONNÉRY. Professeur en sciences de l'éducation, université Paris 8 Saint-Denis. Rapporteur

Sylvia FAURE. Professeure de sociologie, université Lyon 2. Rapporteure

Sandrine GARCIA. Professeure en sciences de l'éducation, université de Bourgogne. Examinatrice

Wilfried LIGNIER. Chargé de recherches en sociologie habilité à diriger les recherches, CNRS. Examinateur

Mathias MILLET. Professeur de sociologie, université François Rabelais Tours. Directeur de thèse

Gilles MOREAU. Professeur de sociologie, université de Poitiers. Directeur de thèse

RÉSUMÉ

ENFANCES DU LANGAGE ET LANGAGES DE L'ENFANCE. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée

À la fin du XXe siècle, l'école maternelle française est devenue l'école du langage pour toute une tranche d'âge, la petite enfance scolaire, afin de réduire les inégalités scolaires devant l'école. Or le langage, tout comme l'enfance, ne sont pas uniques et uniformes car ils sont socialement variables. La thèse interroge le primat du langage à l'école maternelle d'un double point de vue. Comment des enfances socialement différenciées sont-elles saisies par la norme du langage scolaire, un langage inscrit dans la culture écrite ? Quels sont les langages de l'enfance et quels rapports entretiennent-ils ? En prenant pour objet les primes socialisations langagières, la thèse étudie la socialisation plurielle et la différenciation sociale de la petite enfance scolarisée. L'analyse socio-historique montre que le primat du langage à l'école maternelle vient d'une attention sociale au jeune enfant. Après s'être portée sur son corps fragile, elle a investi ses productions symboliques, révélées par une « science de l'enfant » ethnocentrique. Progressivement, le jeune enfant devient un « objet culturel ». Au XIXe siècle, ce processus se situe dans les fractions instruites et dominantes de la bourgeoisie et de l'aristocratie, et les femmes de ces milieux investissent la petite enfance. Une première pédagogie du langage s'invente, au moins idéalement, dans l'école maternelle de la IIIe République qui voulait former un citoyen raisonnable. Mais c'est dans la deuxième moitié du XXe siècle que le langage devient une question scolaire, quand le problème social de l'« échec scolaire » surgit avec la massification. Un champ d'intervention professionnelle se constitue et impose des contenus et des pratiques légitimes. Entrepreneur de la littératie précoce, il véhicule les normes pédagogiques et les attentes de la bourgeoisie cultivée autour d'un « client idéal » : une définition élitiste du jeune enfant, qui présuppose son autonomie politique et cognitive. L'enquête ethnographique décrit des primes socialisations plurielles à la rencontre de plusieurs instances et leurs produits socialement différenciés : l'acculturation scolaire, la socialisation entre pairs, les socialisations familiales, la culture matérielle et symbolique de l'enfance (*i. e.* culture ludique et fictionnelle, culture graphique, alphabétique et lectorale, « traditions scolaires », culture légitime). Elle dévoile comment l'inégale distribution de ces produits langagiers structure des rapports sociaux (de classe et de genre) entre enfants au croisement de l'acculturation scolaire et d'un langage entre pairs. Elle reproduit la structure sociale. L'enquête conclut à une reconfiguration des fonctions différentielles de l'école maternelle : autour d'un *curriculum* réel, duquel une partie des milieux populaires est proche, et d'un *curriculum* caché, secondarisé, présupposant la réflexivité. Celui-ci est l'apanage des milieux dotés en ressources scolaires et l'objet légitime du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce. Finalement, la thèse montre que la priorité accordée au langage à l'école maternelle au nom de la réduction des inégalités scolaires perpétue la domination scolaire. Elle se réalise par la domination pédagogique que les entrepreneurs et les entrepreneuses de normes exercent sur les agents des primes socialisations.

Mots clés : langage, socialisation, scolarisation, petite enfance, école maternelle, corps, littératie, culture matérielle de l'enfance, pratiques pédagogiques, culture des pairs, éducations familiales, inégalités scolaires, rapports sociaux, genre, classe sociale, intersectionnalité.

ABSTRACT

LANGUAGE'S CHILDHOODS AND CHILDHOOD'S LANGUAGES. Plural socialization and social differenciation in schooled early childhood.

At the end of the 20th century, the French nursery school has become the school of language for a whole age group, early childhood, in order to reduce school inequalities. However, both language and childhood are not unique and uniform because both of them are socially variable. This thesis questions the primacy of language in the nursery school from a double point of view: how do norms of school language, *i.e.* early literacy, affect children from socially different backgrounds? What are childhood's languages and how are they connected? By taking language socialization as a research object, this thesis studies the plural socialization and social differentiation in schooled early childhood. The sociohistorical analysis shows that the primacy of language in nursery school came from social attention towards the young child. After having studied his fragile body, it invested his symbolic productions, revealed by an ethnocentric "science of the child". Gradually, the young child becomes a "cultural object". Over the 19th century, this process took place in the educated and dominant parts of the upper class and the aristocracy. Women from these social groups took a close interest in early childhood. A first pedagogy of language was invented, at least ideally, in the Third Republic's nursery school which aim was to bring up a reasonable citizen. But over the second half of the 20th century, language became a school issue, when the social problem of "school failure" appeared with mass schooling. A professional intervention field of early literacy was formed and imposed contents and norms for legitimate practices. Those early literacy entrepreneurs convey the educational standards and expectations of the cultivated middle class towards an "ideal customer": by the elitist definition of a young child as someone with presupposed political and cognitive autonomy. The ethnographic inquiry describes plural socialization involving several instances together and their socially differentiated products: school acculturation, socialization among peers, family socializations, children material and symbolic culture (*i.e.* playful, fictional, graphic, alphabetical and reading culture, "school traditions", legitimate culture). It reveals how the unequal distribution of these language products structures social relations (both class & gender) between children at nursery school, at the crossroads between school acculturation and peer language. It reproduces social structure. The study concludes that the differential functions of nursery school are structured around both a real *curriculum*, (which part of the working class is comfortable with), and a hidden reflexive *curriculum*, (*i. e.* as a principal of extended literacy). This latter one belongs to social groups with education resources (*i. e.* middle class) and is the legitimate object of the professional intervention field in early literacy. Finally, the thesis shows that language established as a priority in order to reduce school inequalities actually perpetuates school domination. It happens through the pedagogical domination imposed by the norms entrepreneurs on the early language socialization's agents.

Key words: language, socialization, schooling, early childhood, nursery school, body, literacy, childhood's material culture, pedagogical practices, peer culture, family education, school inequalities, social relationships, gender, social class, intersectionality.

REMERCIEMENTS

Si j'ai pu parvenir au bout de ce long travail solitaire, c'est, justement, parce que je n'étais pas seule.

Merci à mes proches pour leur compréhension, leur patience, leur soutien.

Merci à Mathias Millet et Gilles Moreau qui ont dirigé ce travail. Leur disponibilité et la très grande qualité de leur accompagnement scientifique ont été un point d'appui considérable.

Merci à Mathias Millet qui m'a plus d'une fois sorti la tête de l'eau quand je buvais la tasse.

Merci à Fanny Renard qui a accompagné cette recherche depuis ses débuts, en tant qu'enseignante sur le master SHE, en venant assister à mes communications et jusqu'aux relectures de fin d'écriture. Ses encouragements, critiques et suggestions m'ont beaucoup aidée. Elle m'a ouvert les yeux sur des aspects à explorer et sur des points à clarifier. Elle m'a donné de précieux conseils pour la rédaction.

Merci au GRESCO et à ses membres pour la qualité de ses séminaires et de ses journées d'étude, pour la valeur accordée dans ce laboratoire aux recherches doctorales, pour son soutien aux activités doctorales, pour m'avoir financé des déplacements à l'occasion de communications dans d'autres universités.

Merci aux doctorants et aux doctorantes du GRESCO pour nos activités scientifiques et conviviales et tout ce que cela nous a permis d'apprendre ensemble.

Merci aux chercheuses et aux chercheurs qui m'ont invitée à présenter des communications sur cette recherche lors de séminaires ou de manifestations scientifiques. Marie-Hélène Jacques pour des journées d'étude Espé et GRESCO *Les transitions en contexte scolaire* à Poitiers. Jean-Noël Retière pour le séminaire *Chantiers de recherche* du CENS à Nantes. Sandrine Garcia et Géraldine Farges pour le colloque de l'IREDU *Nouvelle Gestion Publique et évolution des conditions de travail des professeurs des écoles, quels liens* ? à Dijon. Séverine Kakpo et Stéphane Bonnéry pour le séminaire Escol *Classes populaires et scolarisation* à Saint-Denis. Ces communications, les questions et les remarques qui m'ont été faites, ont été des moments charnière et décisifs dans l'avancée de la recherche.

Merci aux personnels des services communs de documentation et des bibliothèques universitaires pour la qualité des services proposés (mise à disposition des collections et de la documentation numérique, formations), pour leur accueil, leur disponibilité et l'aide qu'ils m'ont apportée : BU droit et lettres, BU Foucault, Espé de Poitiers, de Niort et d'Angoulême ; BU et UFR de sociologie de Nantes ; BU et UFR des sciences psychologiques et sciences de l'éducation de Paris-Nanterre. L'enquête documentaire de cette recherche doit beaucoup à leur travail.

Merci aux composantes et aux enseignants-chercheurs qui m'ont recrutée sur des postes d'ATER : l'UFR de sociologie de l'université de Nantes et le département de sciences de l'éducation de l'université Paris-Nanterre.

Merci à leurs personnels administratifs pour leur accueil et pour leur précieux travail d'organisation au service des enseignants et des étudiants.

Merci aux doctorants, doctorantes et ATER de ces universités pour leur accueil et leur aide. À Nantes : Mary David, Margot Delon, Juliette Mengneau, Anna Mesclon, Matéo Sorin, Marie Szarlej. À Nanterre : Konstantinos Markakis, Alice Olivier.

Merci au directeur académique des services de l'Éducation nationale qui a autorisé mon détachement dans l'enseignement supérieur pour occuper des fonctions d'ATER.

Merci à celles et ceux qui développent les logiciels libres, les mettent à disposition de la collectivité et les font vivre. En particulier, cette thèse a utilisé : https://inkscape.org/en/ ; http://www.iramuteq.org/ ; https://www.r-project.org/ ; https://www.zotero.org/

Merci pour leur assistance technique sur la liste de diffusion du logiciel Iramuteq à : Lucie Loubère, , J.-F. Plateau, Pierre Ratinaud.

Merci à Simon Michel pour le codage des graphes dans le logiciel R.

Merci à Isabelle Godeau, Simon Michel et Muriel Treharne pour leur aide à la traduction du résumé.

Merci aux inspecteurs et inspectrices de l'Éducation nationale et aux responsables, élues et élus de collectivités locales qui m'ont autorisée à réaliser cette enquête.

Merci à mes collègues, amis et amies, qui m'ont permis de trouver ces terrains de recherche, d'y entrer et d'y rester un moment.

Merci aux enquêtés et aux enquêtées, enfants, parents, enseignants, Atsem, qui m'ont acceptée et accueillie à leurs côtés et qui ont livré un morceau de leur vie pour cette enquête.

Merci, enfin, à celles et ceux, sociologues ou non-spécialistes, qui ont passé de nombreuses heures et mis beaucoup de soin à la relecture de longs morceaux de ce texte : Joachim Benet, Séverine Depoilly, Isabelle Godeau, Élie Michel, Frank Michel, Zoé Michel, Roland Montmasson, Fanny Renard. Leurs remarques et leurs suggestions ont beaucoup compté pour améliorer et finaliser l'écriture.

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

L'INVENTION DU JEUNE ENFANT LANGAGIER

Chapitre I : Cultiver la petite enfance

Chapitre II : Scolariser la petite enfance

DEUXIÈME PARTIE

À L'ÉCOLE DU LANGAGE : UNE DOUBLE SOCIALISATION

Chapitre III : L'acculturation scolaire

Chapitre IV : Le langage entre pairs

TROISIÈME PARTIE

PRIMES SOCIALISATIONS LANGAGIÈRES ET RAPPORTS SOCIAUX

Chapitre V : Les fabriques familiales du jeune enfant langagier

Chapitre VI : La domination pédagogique

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières 1

INTRODUCTION 5

1. Construction de l'objet, cadre théorique 12
2. Présentation de l'enquête 16
3. La thèse et le plan 21

NOTE MÉTHODOLOGIQUE 25

1. L'enquête sur documents 26
2. L'enquête ethnographique 26

PREMIÈRE PARTIE 39

L'INVENTION DU JEUNE ENFANT LANGAGIER

Introduction 40

CHAPITRE I. CULTIVER LA PETITE ENFANCE 43

I. 1. LA DÉMOGRAPHIE, UNE HISTOIRE SOCIALE DES CORPS ENFANTINS 43
I. 1. 1. La grande faucheuse d'enfants et la révolution démographique 44
I. 1. 2. De la conservation des enfants à leur sacralisation 47

I. 2. DE LA SECONDE ENFANCE AU JEUNE ENFANT SUJET, ÊTRE DE LANGAGE 51
I. 2. 1. Vers l'enfant naturel de la science de l'enfant 51
I. 2. 2. La psychanalyse, savoir de référence 58
I. 2. 3. Les métamorphoses de la contrainte 62

I. 3. UNE CULTURE MATÉRIELLE ET SYMBOLIQUE DE L'ENFANCE 69
I. 3. 1. Les espaces contraints de l'autonomie enfantine 69
I. 3. 2. Jouets et jeu : entre divertissement et idéologies éducatives 70
I. 3. 3. Les livres pour enfants, la bibliothécaire et le psychanalyste 76

Conclusion du premier chapitre 87

CHAPITRE II. SCOLARISER LA PETITE ENFANCE 89

II. 1. LA SALLE D'ASILE : FORMER L'OUVRIER MODÈLE 91
II. 1. 1. L'ordonnancement des corps 93
II. 1. 2. Un contrôle disputé et une tutelle partagée 95
II. 1. 3. Le laboratoire pédagogique de Marie Pape-Carpantier (1815-1878) 99

II. 2. L'ÉCOLE MATERNELLE RÉPUBLICAINE : PRÉPARER L'ÉCOLIER-CITOYEN 104
II. 2. 1. Pauline Kergomard (1835-1927), la mère, la culture, et la République 106

II. 2. 2. La discipline libérale et le régime de l'activité contenue *110*
II. 2. 3. Une pédagogie du langage socialement située *117*
II. 2. 4. La réalité des écoles et la constitution du corps professionnel *121*

II. 3. L'ÉCOLE MATERNELLE MASSIFIÉE : UN ENFANT AUTONOME, EXPRESSIF, LITTÉRATIÉ 126
II. 3. 1. Une massification à contre-courant *128*
II. 3. 2. Le régime de l'activité contenue *130*
II. 3. 3. Le modèle expressif : une pédagogie invisible et totale *133*
II. 3. 4. L'autre science de l'enfant : les spécialistes du langage scolarisé *138*
II. 3. 5. Le curriculum : l'enfant au centre et l'écrit au cœur *150*

Conclusion du deuxième chapitre 163

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE 165

DEUXIÈME PARTIE 169
À L'ÉCOLE DU LANGAGE : UNE DOUBLE SOCIALISATION

Introduction 170

CHAPITRE III. L'ACCULTURATION SCOLAIRE 173

III. 1. LE GOUVERNEMENT SCOLAIRE DES JEUNES ENFANTS 175
III. 1. 1. Gouverner par les structures *175*
III. 1. 2. Gouverner par la présence *182*

III. 2. LA SOCIALISATION GRAPHIQUE : UNE INSCRIPTION CORPORELLE 191
III. 2. 1. Une structuration graphique *192*
III. 2. 2. Des techniques scolaires du corps *197*

III. 3. LA SOCIALISATION ALPHABÉTIQUE : TENIR LE LANGAGE DEVANT SOI 203
III. 3. 1. Le découpage graphique du langage alphabétique *205*
III. 3. 2. Le découpage phonique du langage alphabétique *209*
III. 3. 3. L'incorporation du code alphabétique *215*

III. 4. LA SOCIALISATION DE LA PAROLE : INTÉRIORISER LE PARLER-PENSER DE L'ÉCRIT 221
III. 4. 1. Le bien parler et les maîtres et maîtresses du langage *224*
III. 4. 2. La parole libre comme espace concurrentiel *232*
III. 4. 3. Le récit et la description scolaires *240*
III. 4. 4. Des arrangements pratiques et moraux *253*

Conclusion du troisième chapitre 259

CHAPITRE IV. LE LANGAGE ENTRE PAIRS 262

IV. 1. UN LANGAGE PRATIQUE 265
IV. 1. 1. Entrer dans le langage entre pairs et le produire *265*

IV. 1. 2. Les évocations et les prouesses *271*

IV. 2. UN LANGAGE PERMÉABLE AUX INCORPORATIONS 279

IV. 2. 1. Les objets détournés *279*

IV. 2. 2. La culture ludique et fictionnelle et ses effets de genre *280*

IV. 2. 3. Les recyclages de la culture scolaire *289*

IV. 3. UN LANGAGE ENTRE PAIRS AU CŒUR DE LA SCÈNE SCOLAIRE 300

IV. 3. 1. Zones grises, glissements, et bascules pratiques *301*

IV. 3. 2. Bonheurs et malheurs d'école maternelle : des parcours socialisateurs pluriels et différenciés *310*

1. L'excellence scolaire au masculin : dispositions scolaires et ressources agonistiques 310

2. La double disqualification d'un enfant peu prédisposé 311

3. Des héritiers mal à l'aise dans les groupes masculins 312

4. Une héritière désappariée dans une école populaire 315

5. Un héritier qui s'y retrouve dans une école populaire : modestie et amitiés circonscrites 318

6. L'excellence scolaire au féminin : les ressources plurielles des héritières 319

7. Les conquêtes scolaires dominées des filles de milieux populaires 322

8. Une double disqualification féminine en milieu populaire 326

Conclusion du quatrième chapitre 329

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE 332

TROISIÈME PARTIE 337

PRIMES SOCIALISATIONS LANGAGIÈRES ET RAPPORTS SOCIAUX

Introduction 338

CHAPITRE V. LES FABRIQUES FAMILIALES DU JEUNE ENFANT LANGAGIER 343

V. 1. DES JEUNES ENFANTS CULTIVÉS EN LIBERTÉS SURVEILLÉES 346

V. 1. 1. Ni totalement dépourvues, ni exceptionnellement dotées, des familles inscrites dans l'espace local *347*

V. 1. 2. Le travail relationnel et organisationnel des mères *353*

V. 1. 3. L'orchestration de la demande et de ses limites *360*

V. 1. 4. Une libre exploration ordonnée *369*

V. 2. PAROLES ET ACTIVITÉS PARTAGÉES : OBJETS ET FORMES DU GUIDAGE PARENTAL 382

V. 2. 1. Le travail familial de la parole *382*

V. 2. 2. Livres, lectures partagées et autres imprimés *398*

V. 2. 3. Les activités manuelles et les traditions de la petite enfance scolaire *413*

V. 2. 4. L'alphabétisation précoce *419*

V. 2. 5. L'exemple des cahiers de vie : entre curriculum réel et curriculum secondarisé *430*

Conclusion du cinquième chapitre 441

CHAPITRE VI. LA DOMINATION PÉDAGOGIQUE 445

VI. 1. DE QUOI LA « PRIMARISATION » EST-ELLE LE NOM ? 447

VI. 1. 1. Contours d'un problème social *451*

VI. 1. 2. D'un programme à l'autre : quand déprimariser c'est secondariser *463*

VI. 2. L'ÉCRITURE INVENTÉE : UNE IDÉOLOGIE DE CLASSE POUR UNE PÉDAGOGIE DE CLASSE 477

VI. 2. 1. Une théorie psychogénétique de l'alphabétisation et ses appropriations pédagogiques *479*

VI. 2. 2. L'écriture autonome : de l'idéologie aux pratiques *488*

VI. 3. DES LOGIQUES PÉDAGOGIQUES ÉGALISATRICES EMPÊCHÉES 495

VI. 3. 1. Une alphabétisation proximale et explicite qui ne dit pas son nom *495*

VI. 3. 2. La socialisation proximale des Atsem : l'incarnation d'une culture scolaire dominée *501*

Conclusion du sixième chapitre 508

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE 510

CONCLUSION 513

1. Le corps dans le langage et le langage dans le corps 514
2. Une histoire institutionnelle 516
3. La différenciation sociale de l'enfance 520
4. Les inégalités scolaires et le projet démocratique 525
5. Des espaces sociaux, des groupes professionnels, des mondes sociaux à explorer 528

Bibliographie 531

Liste des encadrés méthodologiques 577

Liste des figures 578

Liste des tableaux 582

ANNEXES 585

DU DOCUMENT PRINCIPAL

Annexe A - Chronologie 587

Annexe B - Index alphabétique des enquêtés et des enquêtées 599

Annexe C - Index des sigles et acronymes 607

INTRODUCTION

Le 27 mars 2018, en ouverture des *Assises de la maternelle*, le président de la République Emmanuel Macron annonçait l'obligation scolaire à 3 ans « pour lutter contre la fabrique ou la reproduction des inégalités », « éliminer (…) l'inégalité devant le langage », « prévenir le décrochage, permettre la réussite », tout en relevant le « défi » de « faire de l'école maternelle le lieu de constitution de la sécurité émotionnelle et de l'épanouissement affectif » (Élysée, 2018). Quelques semaines avant, son ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, annonçait ainsi l'événement : « permettre de penser l'école maternelle de demain pour en faire véritablement l'école de l'épanouissement et du langage »[1]. De nombreux experts et savants, des responsables politiques, syndicaux et associatifs, et des cadres de l'éducation nationale, se sont rassemblés pendant 2 jours (les 27 et 28 mars), pour conduire cette réflexion placée sous l'égide des neurosciences, à propos desquelles le ministre semble nourrir beaucoup d'espoirs. Ils ne le savent peut-être pas, mais ils n'inventent rien. Cette cérémonie n'est ni plus ni moins que l'expression d'un état institutionnel de l'école maternelle et d'un état des savoirs et des conceptions légitimes à partir desquels elle est pensée. Car « chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. » (Durkheim, 2009/1922, p. 45) S'enticher de savoirs savants (en ce moment : les neurosciences) qui révèlent une vie cognitive et affective précoce, pleine de perspectives éducatives prometteuses ; généraliser l'école maternelle en lui assignant la réduction des inégalités sociales devant l'école ; définir son *curriculum* autour du diptyque « épanouissement » et « langage » ; rien de tout cela ne semble nouveau au regard de cette recherche.

Car, comme cette recherche le montrera, l'école maternelle n'a pas attendu ces déclarations pour se saisir passionnément des productions symboliques enfantines : dès le XIXe siècle, la « science de l'enfant », psychologique, a beaucoup intéressé certains acteurs – actrices surtout – historiques de cette institution. Elle ne les a pas attendues non plus pour se généraliser : sa massification s'amorce après la Seconde Guerre mondiale et s'achève pour les 3-6 ans au milieu des années 1990 (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2012, p. 83). Elle n'a pas plus attendu ces slogans pour s'identifier en tant qu'école de l'épanouissement et être proclamée école du langage. Sur le registre de l'épanouissement, un « modèle expressif » identitaire s'est élaboré au cœur du XXe siècle pour atteindre son apogée dans les années 1970. Et peu après, le

[1] Propos rapportés par le Café pédagogique. [Consulté le 01/08/2018]. Disponible à : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/01/08012018Article636509921667912467.aspx

langage est devenu sa priorité : pour prévenir l'« échec scolaire », une nouvelle « science de l'enfant » s'est saisie de son langage à partir des années 1960. Elle a forgé un modèle linguistique de l'école maternelle, coexistant avec le modèle expressif. Il a pénétré dans le *curriculum* à la fin du XXe siècle pour y prendre la première place au début du XXIe. Si bien que l'assignation de l'école maternelle à la réduction des inégalités scolaires, progressivement cristallisée sur le travail langagier, remonte à loin : elle jalonne les discours ministériels depuis la fin des années 1960. Ainsi, dans ce processus, ponctué d'événements rituels tels ces *Assises de la maternelle*, l'école maternelle est devenue l'école du langage, afin, dit-on, de prévenir les inégalités socioscolaires. C'est le point de départ de la thèse : comment cela est-il advenu ? Quels en sont les effets concrets ? Quelles en sont les logiques et les significations sociales ?

Dans sa genèse, c'est un questionnement professionnel banal, en tant qu'enseignante en maternelle destinataire de ces normes. L'approche sociologique a donné de l'intelligibilité à ce qui apparaissait le plus souvent comme des « énigmes » récurrentes et insolubles.

Encadré 1 : Des insatisfactions professionnelles repensées par l'approche sociologique

J'adhérais *grosso modo* à ce discours normatif, ses justifications et son ambition, mais, en même temps, je devais faire face aux difficultés de sa mise en œuvre et à des résultats décevants. En particulier, le temps et l'énergie à préparer tout ce travail pédagogique sur le langage et à le mettre en œuvre, en regard des résultats obtenus, posait question. Avec mes collègues, nous remarquions ses bénéfices sur de nombreux élèves et, de ce point de vue, c'était gratifiant et intéressant, mais ces résultats n'étaient pas homogènes sur tous les contenus, et surtout, il y avait toujours, dans toutes les classes, des élèves récalcitrants : ils ne mémorisaient pas les mots à l'oral, par exemple les noms des couleurs, des personnages des livres, des jours de la semaine ; ils ne mémorisaient pas les formes et les noms des lettres ; ils ne parvenaient pas, à la fin de la grande section, à raconter « une petite histoire simple » ; ils pouvaient encore « oublier » dans quel sens on « regarde » de l'écrit et on le trace ; ils regardaient l'image quand il fallait regarder le texte d'un support écrit ; ils semblaient irrémédiablement hermétiques à la phonologie. En faisant de la sociologie, quand je me suis mise à examiner systématiquement les origines sociales des enfants, j'ai constaté ce qu'on sentait de manière floue entre collègues. Ces enfants avaient des profils sociaux caractéristiques : beaucoup d'enfants de milieux populaires, surtout des garçons, presque tous les enfants des familles précarisées. *A posteriori*, je peux mettre ces éléments en rapport avec d'autres questionnements, qui prennent sens ensemble au regard de cette recherche, ce qui n'était pas le cas à l'époque. Par exemple, je devais m'occuper, en tant que formatrice de terrain, d'enseignants en apprentissage du métier aux prises avec leur confrontation rude à la responsabilité des classes. Deux difficultés envahissaient leur travail et gênaient leur formation pratique : d'une part, « tenir » la classe et, d'autre part, répondre aux exigences institutionnelles en matière de préparation écrite (*i. e.* toute la mise en œuvre doit être écrite et chaque moment ou activité doit faire l'objet d'un « apprentissage » objectivé dans les catégories

du *curriculum* formel). D'autre part, une question lancinante revenait, que des collègues plus chevronnés m'ont également souvent posée pendant l'enquête : on fait comment, on fait faire quoi, dans les « ateliers autonomes », pour que « ça tourne » ? J'avais les mêmes difficultés qu'eux et je n'avais pas de réponse satisfaisante. Je voyais aussi des malentendus récurrents dans la façon de faire des enseignants qui apprenaient le métier. Par exemple leur propension à proposer à ces très jeunes élèves une littérature de jeunesse à la fois très exigeante culturellement (sans le percevoir) et en même temps très (trop) subversive pour « faire apprendre l'école ». Un jour, une jeune collègue a proposé pour la rentrée, dans l'intention de faire apprendre les rituels scolaires (ses activités, ses règles), un album qui ridiculise la maîtresse de bout en bout, ce qui a provoqué une agitation qu'elle n'a pas réussi à « récupérer ». J'ai plusieurs fois assisté à des séances autour de ces albums qui faisaient peu apprendre les récits et la littérature, mais qui étaient souvent l'occasion de rires et d'agitation et se finissaient presque toujours par la punition injuste d'un enfant pris dans l'agitation générale. Et finalement, on n'avait jamais le temps pendant ces stages sur le terrain de réfléchir et travailler à ce que je concevais comme « le cœur du métier » : enseigner, faire apprendre et, autant que possible, à tout le monde. Ces contraintes rendaient très difficiles la réflexion et le travail sur la manière de choisir, de préparer et de présenter un support pédagogique, la manière de formuler les consignes, d'accompagner verbalement les enfants dans leurs activités, etc. D'autres constats me sont venus plus tard, quand j'ai commencé à étudier la sociologie. Par exemple, de longue date, j'avais remarqué, comme tous mes collègues, que les garçons sont nettement plus « pénibles » que les filles, et ce, quelles que soient leurs origines sociales. La sociologie du genre m'a aidée à comprendre que, dans le fonctionnement mis en place pour gouverner les enfants dans la classe, je m'appuyais sur les filles pour « tenir » les garçons. Par exemple, je demandais systématiquement de faire des paires mixtes dans les rangs (ce que les garçons détestaient et certains m'en ont beaucoup voulu) et d'alterner un garçon et une fille sur les bancs (ce que les filles n'aimaient pas, mais elles s'y résignaient). *A posteriori*, je comprends que toutes ces difficultés renvoient à la définition légitime du jeune enfant langagier qui impose de transposer dans la collectivité de jeunes enfants de toutes conditions sociales des principes et des idéaux éducatifs des classes sociales dominantes culturellement. On demande aux enseignants une pédagogie impossible dans les conditions qui leur sont faites si l'objectif reste toujours, comme nous étions nombreux et nombreuses à le croire, de faire apprendre tout le monde en réduisant les inégalités. Quant aux garçons des milieux cultivés qui génèrent du désordre en classe tout en y devenant d'excellents élèves, tandis que les filles travaillent à les discipliner, c'est l'une des marques de cette construction inégalitaire : dans cette école qui a été fondée par des femmes, les garçons des classes dominantes apprennent à rester le groupe dominant, quand leurs pairs des milieux populaires y vivent souvent une expérience toute différente.

Si l'on revient à la montée du langage dans les discours et dans le *curriculum* de l'école maternelle, une première interrogation surgit : le singulier avec lequel l'institution scolaire désigne et pense le langage des jeunes enfants. Par exemple, le programme 2002 de l'école maternelle proclame « *Le* langage au cœur des apprentissages » (MEN, 2002, souligné par nous). Celui de 2008 prescrit de « s'approprier *le* langage », ajoute que « *le* langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle » et précise cet objectif : « l'enfant s'exprime et se fait comprendre par *le*

langage. » (MEN, 2008, p. 12, idem) Or de très nombreux travaux en sciences humaines et sociales ont montré la variabilité sociale du langage, à la fois entre individus, mais également pour un même individu : variabilité selon les dispositions sociales (dispositions de classe, de genre) et variabilité selon les contextes d'usage (*e. g.* Bernstein, 1975 ; Labov, 1976/1972 ; 1978/1972 ; Gumperz, 1982 ; Thorne et al., 1983 ; Schieffelin, Gilmore, 1986 ; Philips et al., 1987 ; Bautier et al., 1992 ; Lahire, 1993a ; Street, 1993 ; West, Zimmerman, 2000 ; Duranti, 2009/2004). Ceux qui se sont penchés sur les primes socialisations ont révélé que le langage s'apprend et se façonne dans et par le langage du groupe social d'appartenance : il s'inscrit dans sa logique sociale et cognitive, il en a les caractéristiques (Bernstein, 1975 ; Heath, 1982 ; Miller, 1982 ; Ochs, Schieffelin, 1984 ; Miller, Moore, 1989 ; Wiley et al., 1998 ; Duranti et al., 2014). Scientifiquement, l'idée d'un langage au singulier ne tient donc pas. Appréhender le langage sociologiquement, c'est l'appréhender au pluriel : des langages, des locuteurs, des contextes, socialement variables.

Mais pour comprendre le point de vue et la logique scolaires, il faut prendre au sérieux l'idée d'un langage au singulier comme discours de l'institution sur elle-même : pour l'école, il n'y a qu'un langage, le langage scolaire, un langage institué. Des recherches en ont objectivé les caractéristiques : il est inscrit dans les logiques de l'écrit, même quand il recourt au canal oral et même sans les symboles linguistiques, quand il façonne une « raison graphique » (Goody, 1979/1977) (Lahire, 1993a ; 2008 ; Bautier, 1995 ; 2002 ; 2017 ; Ramognino et al., 2005 ; Michaels, 2006 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier, Rochex, 2007 ; Joigneaux, 2009b ; Rochex, Crinon, 2011). Et dès la maternelle, cette enquête le confirme après d'autres : le langage scolaire est, avant même que le *curriculum* prescrive explicitement l'apprentissage du code alphabétique (en CP), un langage qui a les propriétés de l'écrit (Gachet-Delaborde, 2009 ; Joigneaux, 2009a ; Joigneaux et al., 2012 ; Richard-Bossez, 2015 ; Mourot, 2016). S'apprenant à l'école, il est en affinité avec les pratiques langagières des familles dotées en ressources scolaires, qui y préparent et accompagnent leurs enfants dès leurs premières expériences socialisatrices, c'est-à-dire depuis le début de leur vie. Là se trouve un ressort déterminant des inégalités sociales devant l'école. Tous les enfants n'arrivent pas également prédisposés à pratiquer son langage : à leur entrée à l'école maternelle, certains sont des « initiés » du langage scolaire par leur héritage culturel familial, d'autres sont des « tard-venus » dont l'acculturation est plus dépendante de la socialisation scolaire (Suaud, 1989 ; Renard, 2011). Et pourtant, les recherches empiriques indiquent qu'à différents niveaux du système éducatif, l'école n'enseigne pas des prérequis langagiers et co-

gnitifs sur lesquels elle fonde sa pédagogie (*e. g.* Bonnéry, 2007 ; Bautier, Rayou, 2009 ; Renard, 2011 ; Garcia, Oller, 2015). Et l'école maternelle ne fait pas exception (Bautier, ESCOL, 2008/2006 ; Joigneaux, 2009a ; 2009b ; Rochex, Crinon, 2011 ; Richard-Bossez, 2015 ; Millet, Croizet, 2016 ; Mourot, 2016). Aussi, interroger la priorité du langage à l'école maternelle en décryptant le discours normatif et en décrivant ses effets sociaux amène à penser le langage d'un double point de vue. D'une part, le langage est une norme instituée : le langage de l'école, façonné dans l'écrit, et légitime. D'autre part, le langage s'inscrit dans des pratiques sociales, qui prennent forme dans des contextes (des formes sociales, des situations, des interactions), et qui sont socialement variables : des pratiques langagières, des pratiques socialisatrices, plus ou moins légitimes. Enfin, ces pratiques et ces normes s'articulent à travers des rapports sociaux.

Or en réponse à ce premier questionnement, la recherche montre que la montée du primat langagier à l'école maternelle produit des inégalités sociales à l'opposé des effets attendus, selon un processus socialisateur différenciateur, mais complexe, parce que pluriel. Ces inégalités sociales sont produites par les effets conjugués d'instances socialisatrices dont l'école n'est qu'une parmi d'autres, mais en position légitime. Les axes de cette recherche se dessinent donc autour d'un triptyque : une étude des normes (leur sociogenèse, leur état contemporain) ; une étude des pratiques (saisies dans des contextes sociaux et culturels situés) ; l'analyse de leur articulation dans un espace social hiérarchisé, de leurs effets et de leurs produits.

D'autres travaux de recherche ont déjà remis en cause, depuis les années 70, le caractère égalisateur de l'école maternelle (Garnier, 2012b). De premières études, à l'apogée du modèle expressif, soulignent la proximité de ces normes montantes avec celles des couches cultivées des classes intermédiaires et supérieures et montrent qu'elle met à distance les milieux populaires qui furent pourtant son premier public (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 2007a/1975 ; Plaisance, 1986). À la même époque, des enquêtes dans les classes dévoilent l'écart important entre les idéaux pédagogiques prescrits et les difficultés concrètes de leur mise en œuvre (Lurçat, 1976 ; Dannepond, 1979). Par ailleurs, des études quantitatives soulignent de longue date des écarts sociaux entre enfants à l'entrée au CP (Garnier, 2012b ; Mingat, 1984 ; Jeantheau, Murat, 1998 ; Colmant et al., 2002 ; Caille, Rosenwald, 2006 ; Goigoux, Ifé, 2015) et on commence à se demander s'ils ne s'amplifieraient pas dès la maternelle. Une nouvelle génération de recherches se penche sur la question en examinant la relation pédagogique comme relation sociale, cognitive, langagière,

poursuivant ainsi le sillon tracé par B. Bernstein (1975). Ces recherches montrent la construction des inégalités scolaires dans la manière dont les enfants sont perçus, dont les savoirs en jeu sont (im)pensés et dont les activités scolaires sont mises en œuvre (Bautier, ESCOL, 2008 /2006 ; Joigneaux, 2009a ; Rochex, Crinon, 2011 ; Richard-Bossez, 2015 ; Millet, Croizet, 2016 ; Mourot, 2016).

À la lumière de l'enquête, il semble pourtant que ces résultats scientifiques pénètrent peu dans l'institution et que, de toute façon, ils ne parviennent pas à la majorité des enseignants. Mais au plus haut sommet de l'institution, des discours plus circonspects pointent : un « modèle quasi mythique » de l'école maternelle serait en train de se fissurer si bien qu'on passerait « de l'assurance au doute » (Bouysse, 2006b ; 2006a). Cela dit, jamais l'institution scolaire ne s'est frontalement interrogée sur le sens et la pertinence de sa croisade pour le langage à l'école maternelle. Bien au contraire, l'idée générale est qu'il faut toujours renforcer la priorité mise sur le langage. Avec constance, l'institution produit des discours confortant cette évidence, avec une force d'imposition chargée moralement : le langage est une priorité, car ce serait un patrimoine commun, un rempart contre les exclusions scolaires et sociales, et l'école maternelle serait sa première fabrique. Ainsi s'exprime le ministre Jack Lang dans la préface du programme 2002 pour la maternelle, qui a placé pour la première fois le langage en première place :

> « Je le répéterai toujours : la langue nationale nous construit et nous réunit. Chaque enfant doit pouvoir entrer dans cette maison commune, s'y sentir à l'aise, chez lui. Un enfant qui ne peut y accéder, ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu [...] Ces programmes accordent une place beaucoup plus grande à l'apprentissage de la langue. À l'école maternelle d'enseigner d'abord l'expression orale, puis, en grande section, de préparer à la lecture et à l'écriture. » (Jack Lang dans : MEN, 2002b, p. 8)

Comment donc ces normes se sont-elles édifiées ? Quelles ont été et quelles sont à présent les forces sociales qui les portent ? De quelles manières se réfractent-elles sur le terrain, dans les pratiques pédagogiques, auprès des jeunes enfants de toutes conditions sociales ? Avec quelles ressources entrent-ils dans cette socialisation scolaire et comment celle-ci les travaille-t-elle ? Et si l'école reproduit bien les inégalités sociales, alors quelle est la contribution de la socialisation langagière à ce processus ? En réponse à ces questions, la recherche montre que ces normes se sont édifiées dans les catégories dominantes, à l'aune de leur enfant idéal, et qu'elles s'imposent à toute une tranche d'âge socialement différenciée en accroissant ces différences. Elle montre aussi que ces normes exercent une domination symbolique sur toutes les catégories d'acteurs et d'actrices de l'école maternelle : les enfants et celles et ceux qui les socialisent.

1. Construction de l'objet, cadre théorique

Pour montrer comment l'école du langage différencie l'enfance alors qu'à ce titre elle prétend justement réduire les inégalités sociales, la recherche adopte trois focales : une historicisation du phénomène étudié ; l'analyse des pratiques (enfantines et socialisatrices) à partir d'une sociologie de la socialisation ; et l'analyse du travail pédagogique. Pour ce faire, elle s'appuie sur une définition extensive du langage. Enfin, elle s'inscrit dans un périmètre délimité (population, périodes, zone géographique, objets de l'analyse, etc.).

1. 1. Une histoire sociale à reconstituer

L'analyse s'attache d'abord à reconstituer l'histoire sociale de la production des normes et de la pédagogie de l'école maternelle. Ce détour historique montre comment le primat du langage dans l'institution contemporaine est un problème social construit par des forces sociales, en l'occurrence des groupes sociaux dominants culturellement. Sans situer *a priori* ce phénomène dans l'école, la recherche montre comment il est devenu un problème scolaire, par l'entremise du processus de massification et d'allongement des scolarités, qui a également affecté l'école maternelle. Avec une approche sociohistorique, les catégories à travers lesquelles l'école maternelle se pense et pense les enfants (Millet, Croizet, 2013 ; 2016) sont historicisées et donc déconstruites en tant qu'évidences ou comme catégories pertinentes de l'analyse.

1. 2. Des enfants destinataires et acteurs d'une socialisation plurielle

Le cadre théorique d'une sociologie de la socialisation (Darmon, 2010 ; Lahire, 2001c/1998 ; 2012 ; 2013) permet d'appréhender la fabrication sociale des dispositions langagières enfantines en s'intéressant aux pratiques sociales qui les façonnent et aux contextes de leur production et de leur activation. Comme l'indique B. Lahire, «[l]e contexte présent de l'action peut (…) être étudié de deux points de vue différents : en tant que cadre déclencheur de dispositions déjà incorporées, ou bien en tant que cadre socialisateur des acteurs. Lorsque les acteurs en question sont des enfants, on n'a pas de peine à imaginer que les contextes d'action sont aussi des contextes de socialisation, c'est-à-dire des cadres où se forment les appétences et compétences, dispositions mentales et comportementales. » (2013, p. 138) De fait, l'enquête montre que les jeunes enfants sont travaillés par quatre instances socialisatrices aux effets conjugués qui constituent des configurations socialisatrices variées et complexes : 1) leurs socialisations familiales ; 2) et 3) une double socialisation dans l'école où s'articulent l'acculturation scolaire, légitime, et la socialisation parmi

les pairs, qui lui résiste avec des variations sociales entre enfants ; 4) la production, surabondante et multiforme, de l'industrie culturelle pour amuser, cultiver et instruire la petite enfance.

Effectivement, dans l'école maternelle, il y a plusieurs catégories d'agents : des enseignants, mais aussi des Atsem[2], très présentes auprès des enfants tout au long de la journée. Il y a aussi et surtout un entre-soi enfantin dont l'intense activité sociale a été mise au jour dans de précédentes enquêtes sur l'enfance (Corsaro, 1985 ; Delalande, 2001). Cette recherche confirme ces résultats. Mais la perspective est différente : elle ne considère pas que le groupe enfantin existe en soi et qu'on pourrait le trouver, par exemple, dans les cours d'écoles maternelles. Bien au contraire, le groupe de pairs est envisagé comme un produit de l'institution : il est rendu possible par la forme pédagogique, il est une dimension de la socialisation scolaire, et la socialisation entre pairs coexiste avec l'acculturation scolaire. L'entre-soi enfantin se manifeste dans de très nombreux contextes : certains sont spécialement pensés pour son déploiement (*e. g.* la récréation), d'autres ne le tolèrent que dans certaines limites (*e. g.* le « travail » sur tables). Il hiérarchise aussi les enfants. C'est donc une instance socialisatrice à prendre en compte dans son articulation avec la socialisation scolaire et les socialisations familiales. Enfin, l'école et les familles ne sont pas autonomes des autres investissements sociaux sur les enfants et ne sont pas les seules instances majeures de la socialisation « verticale » de l'enfance (définie comme : produite et transmise par des adultes). Toute une culture matérielle et symbolique produite et contrôlée par l'industrie culturelle et ses techniques marchandes, imprègne très fortement les primes socialisations (Brougère, 2003 ; 2008 ; Garnier, 2012a ; Brougère, Dauphragne, 2017). L'école la filtre, sélectionnant une culture légitime, qu'elle trouve par exemple dans un segment consacré de la littérature de jeunesse (Bonnéry, 2014b). Les parents la sélectionnent et l'interprètent pour l'enfant, orientant les appropriations et les effets socialisateurs, de manière variable selon leurs ressources et leurs perspectives éducatives. Les enfants l'incorporent dans leurs pratiques entre pairs, avec des effets performatifs importants, en particulier des effets genrés, socialement très différenciateurs. Ainsi, ces très jeunes individus, dont les dispositions sociales sont en construction, élaborent leur(s) langage(s) à travers des expériences sociales qui ont lieu avant, à côté, et dans l'école : elles sont multiples, et les principes différenciateurs sont

[2] Agente Territoriale Spécialisée des Écoles Maternelles. Fonctionnaire territoriale de catégorie C recrutée sur concours avec le CAP petite enfance. Sur le terrain, plusieurs d'entre elles font fonction sur d'autres supports de poste. La profession est très féminisée : 99,7 % pour les Atsem fonctionnaires (De Carlos, 2017, p. 8). Toutes les Atsem enquêtées sont des femmes. Elles seront toujours désignées au féminin dans ce texte.

variés et s'entrecroisent. Selon ce point de vue, l'école est une instance socialisatrice qui détient la légitimité culturelle, mais on ne présuppose ni son unicité ni sa valeur en soi. Et même si elle pense son langage au singulier, la recherche montre qu'il prend place parmi un univers de langages diversifiés. Plusieurs instances, tout aussi différenciatrices, produisent des formes et des ressources langagières qui entretiennent entre elles et avec le langage scolaire des rapports allant de l'antagonisme à l'amplification, en passant par la complémentarité.

Il y a donc une enfance, en tant que groupe social défini par sa catégorie d'âge, justiciable d'une acculturation au langage comme norme instituée. Mais il y a également des enfances, socialement différenciées (Lareau, 2003 ; Lignier et al., 2012 ; Court, 2017), qui apprennent des langages dans des contextes socialisateurs pluriels. Le point de vue ouvre des perspectives qui vont au-delà de l'espace circonscrit de l'école maternelle (sociologie de l'enfance, sociologie du langage, sociologie institutionnelle, sociologie du *curriculum*, sociologie de la culture, etc.). En sortant de l'école (de ses espaces dédiés, de ses catégories, de son *illusio*), cette recherche apporte un nouvel éclairage à la question de départ, aux inégalités sociales dans l'école maternelle et à la domination scolaire : d'une part, le langage scolaire n'est pas le seul et l'acculturation scolaire coexiste de manière dialectique avec d'autres influences pour produire des effets sociaux différenciateurs ; d'autre part, la perpétuation des inégalités scolaires dans l'école maternelle résulte de sa secondarisation, dans le sens où ses exigences se sont arrimées à celles de la scolarisation longue telle que la construisent et l'ambitionnent les catégories dominantes culturellement.

1. 3. Les pratiques socialisatrices comme travail

Enfin, pour analyser les effets de domination des normes qui s'imposent aux primes socialisations langagières, les pratiques socialisatrices sont appréhendées en tant que travail : travail enseignant, travail des Atsem, travail parental et travail de l'appareil normatif qui les surplombe. La notion met les différentes pratiques des travailleurs du jeune enfant langagier sur un même plan et les passe au crible des mêmes catégories de l'analyse, ce qui garantit le principe d'homogénéité des explications sociologiques (Lemieux, 2012, p. 40-41), sans adhérer à leur plus ou moins grande valeur sociale. La perspective de la sociologie du travail permet d'envisager une division sociale du travail pédagogique hiérarchisée, qui évolue et se reconfigure au cours du temps, au travers des rapports sociaux qui se tissent entre ces différentes catégories de travailleurs et les entrepreneurs de normes (Hughes, 1996 ; Cartier, 2005).

1. 4. Une définition extensive du langage

Le langage est considéré de manière extensive en s'inspirant de l'ethnographie de la communication (Gumperz, Hymes, 1986 ; Heath, 1983), d'où la prise en compte des diverses manifestations du langage dans les situations sociales. Il est défini comme : pratique sociale par laquelle les individus communiquent et signifient entre eux et pour eux-mêmes, avec ou sans la médiation d'artéfacts.

De manière générale, on constate que les travaux de recherche en sciences sociales qui prennent le langage pour objet d'étude ne le définissent pas toujours. Mais surtout, le périmètre de ce qui peut être langage peut varier considérablement. À un pôle, une acception très large du langage, par exemple, comme « construction émanant de la co-présence des individus dans leur environnement, et liée à leurs capacités cognitives et physiologiques de gérer l'espace-temps interactif. » (Guaïtella, 2013, p. 13). À un autre, une définition restrictive, tel le langage de la linguistique saussurienne : un système formel de signes linguistiques ayant sa logique propre. Plusieurs auteurs ont critiqué cette autonomisation du langage des situations sociales où il est produit, et B. Lahire montre qu'il est l'idéal-type du langage scolaire réifié (Volochinov, 1977 ; Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1993 ; 2001c/1998). La définition retenue est donc plus proche de la première. Elle ouvre le langage aux interactions les plus diverses ou encore aux significations non linguistiques et donc au corps dans le langage. Elle appréhende aussi les objets pris dans les pratiques langagières (*e. g.* objets de la culture écrite, objets de la culture ludique et fictionnelle de l'enfance). L'enquête a donc appréhendé les productions langagières en saisissant les paroles, mais aussi les productions signifiantes du corps et toutes les interactions faisant intervenir des objets (matériels et symboliques) influençant le langage (*e. g.* les dessins animés, les jeux symboliques, les devinettes, les musées), parmi lesquels de nombreux supports d'écrits (*e. g.* les livres, les cahiers d'activités, les jeux de lettres, les cartes de géographie). Enfin, partir de cette définition large du langage permet de définir les primes socialisations langagières en s'inspirant des travaux et des réflexions du courant des *Language Socialization Studies* (Schieffelin, Ochs, 1986 ; Duranti et al., 2014). La prime socialisation langagière est définie comme : processus par lequel les jeunes individus sont socialisés au langage et par le langage dans diverses sphères du monde social, afin d'en acquérir les savoir-faire et les dispositions qui y sont socialement définis. L'enquête a donc cherché à saisir les quatre instances socialisatrices à la fois d'un point de vue synchronique (observer les in-

fluences conjointes) et diachronique (observer une évolution pour décrire une socialisation en train de se faire).

1. 5. Le périmètre de la recherche

La population au cœur de l'enquête est constituée par les enfants en âge d'être scolarisés à l'école maternelle (de 2 à 6 ans). Mais pour appréhender leur socialisation langagière, il a aussi fallu enquêter auprès des agents de leur socialisation verticale : directement auprès des agents scolaires et des parents ; indirectement à travers leurs pratiques et les récits enfantins et parentaux pour saisir l'influence de l'industrie culturelle. En arrière-plan, il a fallu identifier les groupes sociaux qui façonnent les normes de la pédagogie et de l'acculturation langagière à l'école maternelle, les situer et les caractériser socialement, et collecter leurs discours pour l'analyse. La recherche se limite au cas français, à la différence de nombreuses recherches étudiant les institutions éducatives de la petite enfance (*e. g.* Plaisance, Rayna, 1997 ; Rayna, Brougère, 2010 ; Garnier, 2016). L'exploration sociohistorique se concentre sur les XIXe et XXe siècles, période où se forgent les institutions et les formes sociales qui socialisent aujourd'hui la petite enfance (famille resserrée, école, puériculture, industries culturelles, etc.), et où prennent racine les définitions du jeune enfant langagier qui se cristalliseront au XXe siècle. Pour la période contemporaine, la recherche prend en compte des enfants utilisant la même langue (le français) dans les divers contextes de leur socialisation. L'analyse des socialisations familiales se centre sur les agents les plus influents dans les familles (en général la famille du foyer : mère, père, enfants). La famille plus élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins cousines, parrains marraines, etc.) est prise en compte quand elle a un rôle central, mais elle est plus souvent évoquée sur des cas et des situations ponctuels sans faire l'objet d'une analyse en tant que telle. Enfin, la recherche appréhende les variations sociales entre enfants, entre familles, entre groupes sociaux et professionnels, mais les variations entre individus et pratiques au sein du groupe enseignant ou du groupe Atsem ne sont pas au centre de l'analyse et ne font pas l'objet d'un développement en tant que telles.

2. Présentation de l'enquête

Pour mettre au jour les résultats de cette recherche, l'enquête s'est déroulée sur plusieurs scènes sociales : une scène historique, qui reconstitue l'invention du jeune enfant langagier ; la scène scolaire, où se déroulent une socialisation verticale plurielle et une socialisation horizon-

tale entre enfants ; enfin, les familles de diverses conditions sociales, instances primordiales des primes socialisations. Deux enquêtes ont été conduites parallèlement : une enquête sur documents et une enquête ethnographique. Cette section fait une présentation générale de l'enquête ethnographique : sa structure et les matériaux collectés. La méthode de collecte et de traitement du matériau de ces deux enquêtes, documentaire et ethnographique, est détaillée dans la note méthodologique présentée à la suite de l'introduction.

L'enquête a porté sur : 5 écoles et 15 classes enquêtées pendant 1 à 4 années scolaires ; 270 heures, sur 57 jours d'observations ; l'observation de 153 enfants, 12 enseignants et enseignantes, 15 Atsem et 2 intervenantes ; 62 entretiens auprès de 58 enfants ; 34 entretiens auprès de 30 agents scolaires (19 enseignants et enseignantes, 9 Atsem, 2 intervenantes) ; 35 entretiens aux domiciles de 23 familles ; collecte de documents scolaires (travaux d'enfants, documents d'enseignants, listes, matériel, affichages, etc.), représentant environ 5000 photographies et quelques dizaines de photocopies. Deux temps composent cette enquête, reliés par une même perspective de recherche : une préenquête et une enquête longitudinale. Le Tableau 1, p. 18 et le Tableau 2, p. 19 détaillent les terrains et les matériaux recueillis.

La préenquête, antérieure à la recherche doctorale, a été réalisée en 2010 et 2011 dans le cadre d'un mémoire de master (Montmasson-Michel, 2011 ; 2016). Elle était centrée sur la socialisation scolaire et celle-ci se focalisait sur les enseignants. Elle portait sur 3 classes, situées dans 3 écoles à recrutements sociaux diversifiés. Elle décrivait le langage entre pairs, hétérodoxe au langage scolaire, et étudiait leur rapport antagoniste, générateur de différenciation et d'inégalités sociales. À l'issue de cette première enquête, des perspectives se sont dessinées pour prolonger cette recherche dans le cadre d'une thèse appréhendant les primes socialisations langagières plurielles : comparer des écoles aux configurations sociales différentes ; approfondir l'examen de la socialisation scolaire (recueillir plus de matériau, le diversifier pour éclairer plus d'aspects, prendre en compte la contribution des Atsem) ; porter une attention plus grande aux formes féminines du langage entre pairs et au rapport social de sexe dans l'entre-soi enfantin ; examiner si des formes écrites ou des logiques du langage scolaire circulent et s'apprennent entre pairs ; enquêter dans les familles pour appréhender la construction familiale des ressources langagières ; inscrire l'enquête dans une approche longitudinale pour saisir les dispositions en construction (Darmon, 2013).

	Terrains	Enquêtés	Matériaux bruts
Préenquête	**École des vergers** **Année 2009-2010, mars 2010** Aubigné, commune rurale de 611 habitants au recensement 2009* RPI (regroupement pédagogique intercommunal) à 3 classes Recrutement social diversifié, plutôt populaire	**Observations** 1 classe (GS-CP) 16 enfants de GS 1 enseignante 1 Atsem **Entretiens** 1 enseignante 7 enfants	90 pages de notes 118 photographies** 17 séquences sonores*** 8 entretiens enregistrés
	École Lamartine **Année 2009-2010, avril 2010** Amberre, commune de 5150 habitants au recensement 2009*, située dans l'espace métropolitain de la ville de Malmon École maternelle à 2 classes Recrutement social diversifié	**Observations** 1 classe (PS-MS) 12 enfants de MS 1 enseignante 1 Atsem **Entretiens** 1 enseignante 5 enfants	69 pages de notes 112 photographies** 8 séquences sonores*** 6 entretiens enregistrés
	École Jules Vernes **Année 2010-2011, nov-déc 2010** Rochevent, commune de bourg rural de 1933 habitants au recensement 2009* École primaire (maternelle + élémentaire) à 5 classes dont 2 maternelles Recrutement social diversifié	**Observations** 1 classe (GS) 19 enfants de GS 1 enseignante 1 Atsem **Entretiens** 2 enseignantes 16 enfants	247 pages de notes 1767 photographies** 28 séquences sonores*** 18 entretiens enregistrés
Enquête longitudinale	**École Louise Michel** **Années 2011-2015, 4 années scolaires** Malmon, ville moyenne de 60 484 habitants au recensement 2009* École maternelle à 3 classes Recrutement très majoritairement populaire (éducation prioritaire)	**Observations** 5 classes (de la TPS à la GS) 52 enfants de la TPS à la GS 10 « enquêtés privilégiés » 3 enseignantes 6 Atsem 1 intervenante **Entretiens** 8 enseignantes 4 Atsem 2 intervenantes 15 enfants 9 familles	427 pages de notes 5768 photographies** 144 séquences sonores*** 45 entretiens enregistrés
	École de la vallée **Années 2012-2015, 3 années scolaires** Beaulieu, bourg rural périurbain (20 km de Malmon) de 5379 habitants au recensement 2009* École maternelle à 7 classes dans le groupe scolaire unique de la commune Recrutement social diversifié, tendanciellement bourgeois (cat. int. et sup. surreprésentées)	**Observations** 7 classes (de la PS à la GS) 54 enfants de la TPS à la GS 15 « enquêtés privilégiés » 6 enseignantes et enseignants 6 Atsem **Entretiens** 7 enseignants et enseignantes 5 Atsem 15 enfants 14 familles	388 pages de notes 9681 photographies** 165 séquences sonores*** 54 entretiens enregistrés
Ensemble	**5 écoles à recrutement social diversifié** **(2 rurales, 2 urbaines, 1 périurbaine)** **Préenquête en 2010 et 2011** **(2 années scolaires, 3 écoles)** **Enquête longitudinale de 2011 à 2015** **(3 et 4 années scolaires, 2 écoles)**	**Observations** 15 classes (de la TPS à la GS) 153 enfants de la TPS à la GS 25 « enquêtés privilégiés » 12 enseignantes et enseignants 15 Atsem **Entretiens** 19 enseignants et enseignantes 9 Atsem 2 intervenantes 58 enfants (MS et surtout GS) 23 familles	1221 pages de notes 15 679 photographies** 362 séquences sonores*** 131 entretiens enregistrés

Tableau 1 : Terrains et matériaux de l'enquête ethnographique.
TPS : toute petite section (2 - 3 ans) ; PS : petite section (3 - 4 ans) ; MS : moyenne section (4 - 5 ans), GS : grande section (5 - 6 ans)
* Données Insee. ** scènes scolaires (environ 2/3), documents (environ 1/3), photographies lors des entretiens (environ 300 au total) *** enregistrées en conditions « naturelles » pendant l'observation.

	Étendue de l'enquête (en années scolaires)	Observations				Entretiens				
		Classes (enfants)*	Enseignants	Atsem	Durée en heures ; *en jours*	Enseignants** (nb entretiens)	Atsem (nb entretiens)	Intervenantes langage*** (nb entretiens)	Enfants (nb entretiens)	Familles (nb entretiens)
Préenquête (écoles des vergers, Lamatine, Jules Vernes)	1 an	3 (47)	3	3	93 *14*	4 (4)	/	/	28 (28)	
Enquête longitudinale École Louise Michel	4 ans	5 (52)	3	6	85 *21*	8 (10)	4 (4)	2 (2)	15 (19)	9 (10)
Enquête longitudinale École de la vallée	3 ans	7 (54)	6	6	92 *22*	7 (8)	5 (6)	/	15 (15)	14 (25)
Total	**1 à 4 ans**	**15 (153)**	**12**	**15**	**270** ***57***	**19 (22)**	**9 (10)**	**2 (2)**	**58 (62)**	**23 (35)**

Tableau 2 : Observations et entretiens de l'enquête ethnographique.
* Nombre total d'enfants saisis par l'enquête dans ces classes : un groupe dans les classes de l'école des vergers et de l'école Lamartine, toute la classe dans les autres classes, sachant que les enfants fréquentent successivement plusieurs classes à l'école Louise Michel et à l'école de la vallée. ** Enseignants et enseignantes des classes observées, et parfois d'autres classes, ainsi que « soutien langage », « plus de maîtres que de classe », spécialisées (maîtresses E du RASED, Réseau d'aide et de suivi pour les enfants en difficulté). *** Dispositif « Coup de pouce langage », financé par la Ville sur le temps périscolaire.

La deuxième phase de l'enquête, réalisée dans le temps de la thèse, est donc une ethnographie longitudinale (on observe les enfants de leur première à leur dernière année d'école) dans deux écoles maternelles à recrutements sociaux contrastés : pendant 4 ans à l'école Louise Michel, située en éducation prioritaire dans la ville de Malmon (environ 60 000 habitants), à recrutement très majoritairement populaire ; pendant 3 ans à l'école de la vallée, sur le même territoire, dans le bourg de Beaulieu (environ 5 500 habitants), où les catégories intermédiaires et supérieures sont surreprésentées alors que les catégories populaires sont sous-représentées (environ 1/3 de familles de chaque catégorie : populaire, intermédiaire, supérieure). Dans l'optique d'une enquête longitudinale, l'entrée sur le terrain s'est faite dans chaque école dans la classe des plus jeunes enfants, puis le groupe a été suivi dans la classe suivante et ainsi de suite. Mais dans les faits, rares sont les enfants qui ont pu être suivis sur tout leur cursus : les groupes classes ne sont pas stables d'une année à l'autre et peuvent se scinder ; certains enfants s'absentent, déménagent et d'autres arrivent ; et les autorisations d'enquêter peuvent varier pour une même famille d'une année à l'autre. Si bien que la longitudinalité n'est pas systématique ni régulière : il ne s'agit pas d'un suivi de cohorte sur le modèle des enquêtes quantita-

tives. Mais la durée, le caractère intensif de l'enquête et la multiplication des points de vue et des matériaux (Olivier de Sardan, 1995), constituent une « mosaïque scientifique » (Becker, 1986), qui, à l'analyse, donnent beaucoup de matériel permettant de retracer des morceaux de vie et de saisir une évolution dans le temps, c'est-à-dire une socialisation. Pour consolider ce travail empirique, des enfants dits « enquêtés privilégiés » ont été identifiés. En veillant à diversifier autant que possible leurs caractéristiques sociales et leurs profils à l'école et dans le groupe de pairs, un groupe de 26 enfants a été plus finement et plus précisément suivi dans cette enquête : 13 filles, 13 garçons ; 13 enfants de familles populaires, 6 des catégories intermédiaires, 7 des catégories supérieures. Grâce à eux on peut appréhender une configuration socialisatrice autour d'un même individu (Lahire, 1995) et saisir ensemble les effets conjugués des quatre instances, dans une perspective évolutive. Pour autant, là encore, il ne s'agissait pas de choix préétablis dans un « protocole » sélectionnant les enquêtés en amont. Ces choix se sont faits en situation, progressivement, en s'adaptant aux contraintes et aux circonstances du terrain : par exemple, des enfants sur lesquels l'enquête avait beaucoup investi ont été ensuite malades sur des périodes clés de l'observation ou encore ont quitté l'école avant la fin de l'enquête ; *a contrario*, des enfants découverts plus tardivement dans l'enquête (*e. g.* pas observés en petite section parce qu'ils étaient absents, dans une autre classe ou dans une autre école) se sont révélés d'intéressants enquêtés : répondant aux critères de diversification, présents pendant les périodes d'observation et, condition indispensable, leurs parents avaient donné toutes les autorisations pour l'enquête (observation, photographies, entretiens avec l'enfant et accord pour l'entretien dans la famille). Certains sont devenus des enquêtés privilégiés. Dans le texte, ces enquêtés privilégiés se distinguent des autres parce qu'ils sont désignés par un prénom et un nom, alors que les enfants enquêtés « secondaires » ne le sont que par leur prénom. Cela dit, bien d'autres enfants documentent cette enquête. Tout d'abord, certains enquêtés de la préenquête, sans être « privilégiés » (pas d'observation longitudinale, pas d'approche des familles), ont fait l'objet d'une étude approfondie et seront partie prenante dans la présentation des résultats. De plus, les enquêtés privilégiés interagissent avec de nombreux enfants qui sont, dès lors, placés au centre de l'enquête. Ces enquêtés (plus ou moins) secondaires sont identifiés, autant que possible (presque toujours), par leurs caractéristiques sociales. L'annexe 6 récapitule les enquêtés principaux (privéligiés, tous les enfants, enseignants, Atsem, familles rencontrées), par catégories et terrains, avec des données sur leurs caractéristiques sociales.

Pour l'aide à la lecture, l'annexe B[3] (p. 599) est un index alphabétique situant tous les enquêtés évoqués dans le texte : enfants et agents scolaires (les parents sont désignés en tant que père ou mère de tel enfant) ; précisions sur leurs caractéristiques sociales ; matériaux recueillis.

3. La thèse et le plan

La thèse interroge le primat scolaire du langage d'un double point de vue. **Enfances du langage :** les enfants doivent apprendre un langage scolaire pensé au singulier, mais vivent des enfances différenciées. Comment ces enfances sont-elles saisies par la norme du langage scolaire ? **Langages de l'enfance :** un langage institué est destiné à tout un groupe d'âge, la petite enfance, mais il n'est pas leur seul langage, car d'autres coexistent. Quels sont les langages de l'enfance et quels rapports entretiennent-ils ? **Enfances du langage et langages de l'enfance :** en prenant pour objet les primes socialisations langagières, la thèse étudie la socialisation plurielle et la différenciation sociale de la petite enfance scolarisée.

L'analyse sociohistorique montre que le primat du langage à l'école maternelle vient d'une attention sociale au jeune enfant qui, après s'être portée sur son corps fragile, a investi ses productions symboliques, révélées par une « science de l'enfant » ethnocentrique. Progressivement, le jeune enfant devient un « objet culturel » (Chamboredon, Prévot, 1973). Au XIXe siècle, ce processus se situe dans les fractions instruites et dominantes de la bourgeoisie et de l'aristocratie, et les femmes de ces milieux investissent la petite enfance. Une première pédagogie du langage s'invente, au moins idéalement, dans l'école maternelle de la IIIe République, qui voulait former un citoyen raisonnable. Mais c'est dans la deuxième moitié du XXe siècle que le langage devient une question scolaire, quand le problème social de l'« échec scolaire » surgit avec la massification. Un champ d'intervention professionnelle (Morel, 2010) se constitue et impose des contenus et des pratiques légitimes. Entrepreneur de la littératie précoce, il véhicule les normes pédagogiques et les attentes de la bourgeoisie cultivée autour d'un « client idéal » (Becker, 1997/1952) : une définition élitiste du jeune enfant, qui présuppose son autonomie politique et cognitive (Lahire, 2007a/2005). L'enquête ethnographique décrit des primes socialisations plurielles à la rencontre de plusieurs instances et leurs produits socialement différenciés : l'acculturation scolaire, la socialisation entre pairs, les sociali-

[3] Les annexes A, B, C appartiennent au document principal (respectivement : chronologie, index des enquêtés, index des sigles), elles accompagnent la lecture du texte. Les annexes numérotées (1 à 15) dans le document à part présentent les pièces complémentaires à l'appui du travail de la recherche.

sations familiales, la culture matérielle et symbolique de l'enfance (*i. e.* culture ludique et fictionnelle, culture graphique, alphabétique et lectorale, « traditions scolaires », culture légitime). Elle dévoile comment l'inégale distribution de ces produits langagiers structure des rapports sociaux (de classe, de genre) entre enfants dans l'école maternelle au croisement de l'acculturation scolaire et d'un langage entre pairs. L'enquête conclut à la reconfiguration des fonctions différentielles de l'école maternelle (Chamboredon, Prévot, 1973) autour d'un *curriculum* réel, duquel une partie des milieux populaires est proche, et d'un *curriculum* caché, secondarisé (Goigoux, Bautier, 2004). Celui-ci est l'apanage des milieux dotés en ressources scolaires et l'objet légitime du champ d'intervention professionnelle. Finalement, la thèse montre que la priorité accordée au langage à l'école maternelle au nom de la réduction des inégalités scolaires perpétue la domination scolaire. Elle se réalise par la domination pédagogique que les entrepreneurs et entrepreneuses de normes exercent sur les agents des primes socialisations.

Le propos s'organise donc autour du triptyque normes – pratiques – rapports sociaux, dont les trois composantes seront toujours saisies ensemble, en privilégiant l'une ou l'autre dans l'analyse. Le texte se compose de trois parties et de six chapitres. La première partie est une sociohistoire qui s'appuie sur l'enquête documentaire. Dans le triptyque, elle prend les normes comme objet privilégié de l'analyse et montre **L'invention du jeune enfant langagier** dans les fractions dominantes et cultivées de la société et la manière dont elle s'est réfractée dans l'école. Dans le chapitre I, elle examine d'abord comment la société s'est préoccupée de ***Cultiver la petite enfance***, au sens de maintenir les enfants en vie puis de faire du jeune enfant un sujet, objet culturel et être de langage. Puis le chapitre II étudie la transposition de cette définition sociale dans l'institution scolaire quand la société s'est préoccupée de ***Scolariser la petite enfance***. De la salle d'asile à la IIIe République qui a institué l'école maternelle, jusqu'à l'école maternelle secondarisée d'aujourd'hui, l'analyse retrace ce processus au travers des groupes sociaux et des acteurs – principalement des actrices – qui ont fondé l'institution et ses normes. La deuxième partie se focalise plus spécifiquement sur les pratiques, et plonge dans l'enquête ethnographique en examinant la socialisation scolaire : **À l'école du langage. Une double socialisation**. Le chapitre III est consacré à ***L'acculturation scolaire***, décrite dans ses différentes dimensions, avec ses acteurs et actrices multiples (enfants de toutes conditions sociales, enseignants, enseignantes, Atsem). Puis le chapitre IV

décrit ***Le langage entre pairs***. Il montre comment il s'apprend dans et par la pratique et en décrit les propriétés sociales et cognitives, les variations, et son articulation socialement différenciée à l'acculturation scolaire. Enfin, la troisième partie prend l'entrée des rapports sociaux pour examiner les pratiques et les normes, en croisant des apports de l'enquête documentaire et de l'enquête ethnographique : **Primes socialisations langagières et rapports sociaux**. Dans un premier temps, le chapitre V sort de l'école et poursuit l'exploration ethnographique en décrivant ***Les fabriques familiales du jeune enfant langagier***, jusque dans les milieux populaires : l'école maternelle externalise son *curriculum* mais elle ne le voit pas. Mais des pratiques relevant d'un *curriculum* caché, secondarisé, font également la différence au bénéfice des familles dominantes culturellement. Enfin, le chapitre VI montre en quoi le travail du jeune enfant langagier est pris dans ***La domination pédagogique*** exercée par des entrepreneurs et des entrepreneuses de la littératie précoce sur les acteurs et les actrices des primes socialisations langagières.

NOTE MÉTHODOLOGIQUE

1. L'enquête sur documents

La sociohistoire du jeune enfant langagier est reconstruite à partir d'une exploration bibliographique large (historique et sociohistorique) portant sur : l'enfance et la petite enfance ; leurs institutions, leur éducation ; le langage, les productions symboliques et le corps des enfants ; la culture matérielle et symbolique de l'enfance ; les sciences qui les ont étudiés ; etc. Pour les personnages ayant joué un rôle important dans cette histoire, les recherches documentaires ont porté sur : leurs discours, leurs actions, leurs positions et leurs ressources sociales et, autant que possible, les expériences qui les ont fondées et des éléments de leur trajectoire sociale. Les normes sont approchées à partir des discours issus du monde social, historiques et contemporains, repérés dans l'exploration bibliographique et dans l'actualité éducative. Une annexe récapitule les principaux discours pris en compte dans cette analyse sociohistorique par période et catégorie (annexe 1). L'enquête s'appuie également sur un corpus photographique historique issu du musée de l'éducation de Rouen sur les écoles maternelles (annexe 2, N=555). De plus, pour la période de l'après-Seconde Guerre mondiale, une extraction effectuée sur la base du SUDOC (catalogue collectif des bibliothèques de l'enseignement supérieur) liste les ouvrages les plus fréquents portant sur le langage enfantin (petite enfance, maternelle) dans les bibliothèques de formation des maîtres (annexe 5, N=71) et sert de toile de fond à l'enquête. Enfin, des corpus homogènes de discours contemporains sont traités à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicographique : logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009) ; programmes de l'école maternelle de 1977 à 2015 (annexes 12, N=6 ; 14, N=1 ; 15, N=1) ; articles du Café pédagogiques (web média éducatif) sur la maternelle et la petite enfance de 2012 à 2016 (annexe 13, N=221). Des encadrés méthodologiques précisent au fil du texte le travail réalisé sur ces matériaux (constitution des corpus et mode de traitement et d'analyse des données).

Pour la période contemporaine, la recherche documentaire a été croisée avec des informations recueillies en entretiens avec les agents de l'école qui, pour une bonne part, étaient en fin de carrière et avaient vécu les 3 ou 4 dernières décennies de cette histoire (la plus ancienne enseignante a été formée à l'École normale en 1974-1976, la plus ancienne Atsem est entrée dans le métier, sur un remplacement, en 1980).

Enfin deux longs entretiens réalisés avec un(e) inspecteur (trice) général(e) de l'Éducation nationale dans l'été 2013 sont également venus en appui de l'enquête documentaire sur les 30 dernières années de cette histoire, en orientant et précisant les recherches et en donnant des indications sur un point de vue haut placé et bien informé dans l'institution.

2. L'enquête ethnographique

2. 1. Critères retenus et procédure d'anonymisation des terrains

Dans le cadre d'une recherche sur la différenciation sociale de l'enfance souhaitant appréhender plusieurs instances socialisatrices, le choix le plus approprié a été une enquête ethnographique intensive sur un terrain contextualisé où vivent ces enfants et où interviennent ces instances, dans un milieu d'interconnaissance (Olivier de Sardan, 1995 ; Beaud, Weber, 2008). Il permet de saisir à propos des enfants enquêtés : leurs pratiques, des conditions d'existence, des configurations sociales, des structures matérielles et leurs objets, des pratiques et des discours entrecroisés de leurs divers agents socialisateurs. Le premier impératif a été de trouver des enquêtés aux caractéristiques sociales variées (classe sociale, sexe), et de se donner les moyens d'accéder, pour un même enquêté, aux quatre instances socialisatrices envisagées. Le choix de l'unité territoriale et sociale s'imposait : centrée sur une école, avec ses familles installées dans leur espace local (le quartier dans la ville, le village ou le bourg sur un territoire rural plus

ou moins proche de la ville). En effet, l'école est en soi un espace à enquêter avec deux instances coexistantes, elle détient des données administratives sur les enfants et elle est un intermédiaire pratique pour accéder aux familles. Par ailleurs, être une enseignante de maternelle était un atout important pour entrer sur ce terrain : cette qualité est susceptible d'abolir la méfiance qui entoure toute approche des enfants. Se présenter aux parents par l'école a néanmoins l'inconvénient d'associer l'enquêtrice à l'institution, ce qui peut être préjudiciable pour approcher les enquêtés en mauvais termes avec elle, situation qui s'est effectivement présentée pour une catégorie d'enquêtées comme on le verra. Le choix a également été fait de faire varier les configurations sociales des écoles entre elles. Par exemple, être enfant de milieu populaire dans une école à recrutement populaire ou dans une école bourgeoise change le contexte socialisateur : la manière d'enseigner peut différer et donc aussi ses effets d'acculturation ; et se retrouver avec des pairs du même milieu n'est pas la même expérience sociale que se retrouver parmi des enfants aux ressources plus légitimes et aux manières d'être et de jouer probablement inhabituelles. Dans la perspective d'une analyse qualitative par comparaison, on a donc cherché des écoles aux recrutements sociaux diversifiés avec des compositions sociales variables d'une école à l'autre. Les configurations identifiées ont été : 3 écoles à recrutement diversifié à la distribution proche de celle de la population générale[4] (*i. e.* la moitié des élèves ou un peu plus de milieux populaires et, le reste partagé entre catégories intermédiaires et supérieures) ; une école où les catégories populaires sont présentes, mais sous-représentées ; une école où les catégories populaires sont surreprésentées avec un petit nombre d'enfants des catégories intermédiaires et supérieures.

Pour obtenir les caractéristiques sociales des enfants, il a fallu s'assurer que les professions des parents seraient accessibles (en principe au moyen de fiches de renseignements). L'enquête dans l'école a permis d'observer et de réaliser des entretiens avec les agents scolaires et les enfants. L'enquête dans les familles s'est déroulée par entretiens au domicile : des notes ethnographiques pour documenter les espaces domestiques et leurs objets ; les entretiens pour les descriptions de pratiques enfantines, des pratiques et des conceptions parentales et les informations biographiques. L'influence de la culture matérielle et symbolique a été appréhendée au travers des pratiques enfantines observées à l'école et d'échanges informels, d'entretiens avec les enfants et aux domiciles des parents, également destinés à observer les pratiques.

Pour une bonne partie (la classe, l'acculturation scolaire), c'est une enquête par « distanciation », car elle se déroule dans un milieu connu (Beaud, Weber, 2008). Mais certaines de ses facettes relèvent plus du « dépaysement » (*ibid.*), c'est-à-dire d'une rencontre avec des logiques sociales peu familières de l'enquêtrice (*e. g.* le groupe de pairs vu « de l'intérieur » ; certains styles de vie ou certaines pratiques familiales). Conformément à l'éthique de l'enquête, une procédure d'anonymisation a été mise en place.

Encadré 2 : Anonymisation du terrain

Toutes les personnes, les lieux et les entités sociales désignées par un nom (communes, quartiers, écoles, associations, espaces culturels, magasins, etc.) sont anonymisés par l'emploi de

[4] Par comparaison dans la population générale, l'Insee donne la composition suivante pour 2008 : 3 % d'agriculteurs exploitants ; 7 % d'artisans commerçants chefs d'entreprise ; 14 % de cadres et professions intellectuelles supérieures ; 22 % de professions intermédiaires ; 30 % d'employés et 25 % d'ouvriers (données recalculées en enlevant la catégorie des « inactifs » n'ayant jamais occupé un emploi, en faisant l'approximation qu'elle ne fait pas partie de la population des parents de jeunes enfants, et en redistribuant les retraités ayant occupé un emploi dans la catégorie d'actifs de la même PCS).

pseudonymes. Certains traits distinctifs des personnes ou des lieux, susceptibles de les identifier, ont été effacés chaque fois que cela n'affectait pas la description sociologique.

Les enfants sont tous dotés d'un prénom. Les prénoms des enfants ne se distribuent pas de manière socialement homogène (Coulmont, 2014/2006). Il y a des prénoms de classe (sociale). Par exemple : Stephen a de fortes chances d'être attribué à un enfant de milieu populaire, alors que Théodore a de fortes chances d'être attribué à un enfant des catégories supérieures. De même, pour anonymiser des enfants appartenant à certains groupes linguistiques et culturels (*e. g.* les enfants guyanais, les enfants issus de familles d'Afrique subsaharienne ou centrale, les enfants du voyage), on a choisi les pseudonymes parmi d'autres enfants des mêmes groupes (en recherchant au besoin dans des listes d'autres classes). Les pseudonymes des prénoms d'enfants ont été choisis avec les critères suivants : homogénéité sociale (toujours) et, autant que possible, proximité phonique, nombre de lettres proche, identité de l'initiale (car les jeunes enfants travaillent souvent l'écrit avec leur propre prénom).

Les enfants dits « enquêtés privilégiés » (plus amplement et finement saisis par l'enquête) disposent en plus d'un nom de famille : ce sont les enfants de l'enquête longitudinale sur lesquels l'attention s'est plus particulièrement portée, cela concerne tous les enfants pour lesquels au moins un entretien a été réalisé avec les parents, plus 3 autres enfants.

Les parents des enfants sont désignés comme mère ou père de tel enfant. Les autres adultes (principalement : enseignants et Atsem) sont tous dotés d'un prénom et d'un nom.

2. 2. Recherche des terrains, présentation de l'enquête et présentation de soi

Cette enquête s'appuie sur les ressources d'une position indigène, en tant qu'enseignante de maternelle résidant sur le territoire et travaillant dans une école entre 20 km et 50 km des écoles enquêtées : bon nombre des lieux et des acteurs sont connus. L'arrière-plan géographique, sociologique, institutionnel et leurs historiques sont connus. Le langage indigène est parfaitement maîtrisé. Par surcroit, cette position a facilité la pénétration du terrain et permis de s'y maintenir durablement, ce qu'exigeait la phase longitudinale de l'enquête.

On n'approche pas facilement l'enfant choyé contemporain (Chartier, Geneix, 2006 ; Lignier, 2008 ; Gavarini, 2002 ; 2006). Le spectre de la pédophilie cristallise des peurs sociales construites autour de l'atteinte à son intégrité corporelle. Le terrain ne se négocie donc pas directement avec les enquêtés, mais auprès d'intermédiaires : les adultes responsables (Danic et al., 2006 ; Lignier, 2008). Être identifiée sur le versant scolaire de l'enquête ethnographique comme enseignante de maternelle a permis, comme je l'avais escompté, de neutraliser ces peurs : me laisser approcher les enfants dans tous les moments de leur quotidien, me les confier pour les accompagner aux toilettes, me laisser longtemps en tête à tête avec eux dans une salle fermée pour un entretien, rien de tout cela n'a jamais semblé inquiéter les agents scolaires.

Les écoles ont été contactées par l'intermédiaire de mon réseau de relation professionnel et amical, en veillant à ne pas choisir d'écoles fréquentées par des connaissances trop proches (enseignants, Atsem, enfants et leurs familles). Dans cette phase exploratoire, je suis restée discrète, je n'ai pas multiplié les intermédiaires et je leur ai demandé de rester dans la confidence pour l'anonymat des terrains. Les contacts se sont faits au cours de rendez-vous successifs. Il s'agissait d'obtenir l'autorisation d'enquêter sur des bases explicites afin de garantir les meilleures conditions pour l'enquête : expliquer mes intentions de recherche dans des termes clairs pour les enquêtés (en dire le plus possible sans dévoiler tous les ressorts de l'objectivation) ; donner le plus d'indications sur les conditions et les be-

soins de l'enquête. Une liste établissait tout ce qu'il fallait aborder : qui je suis, ce que je veux faire et dans quel cadre, et à quoi ça les engage. C'est-à-dire, précisément : gérer la circulation des demandes d'autorisation auprès des parents ; être observé plusieurs jours dans sa classe par quelqu'un qui prend des notes, des photos et des enregistrements sonores, mais qui n'est (presque) pas disponible pour donner un coup de main ; réaliser un long entretien portant sur « les enfants et le travail concret, ainsi que quelques informations sur le parcours scolaire et professionnel » ; accepter de bousculer l'organisation de la classe et de me trouver un lieu pour les entretiens avec les enfants sur quelques demi-journées ; me livrer tous les documents administratifs nécessaires et me laisser accéder à toutes les productions d'enfants.

Une fois la question de l'anonymisation précisée, deux principales inquiétudes se sont exprimées. D'une part, s'assurer des autorisations pour être en conformité avec l'institution. J'ai expliqué que je le prenais en charge et de quelle manière. D'autre part, plusieurs enseignants ou enseignantes se sont inquiétés de ce que je voulais voir dans la classe. J'ai dit : « la classe ordinaire, comme elle se passe tous les jours, la vraie vie des enfants à l'école maternelle ». Cette réponse a semblé donner satisfaction.

Pour la préenquête, j'ai sollicité directement l'enseignante de la classe pressentie, en demandant un premier rendez-vous qui ne l'engageait pas pour présenter ma demande. À partir de son accord, et de celui de la directrice, nous nous sommes revues pour les aspects pratiques, et j'ai engagé les demandes d'autorisation d'enquêter (annexe 7 pour toutes les demandes d'autorisation). Les 3 enseignantes contactées ont toutes donné leur accord et joué le jeu de l'enquête.

Pour l'enquête longitudinale, la demande était plus exigeante. Il fallait trouver une équipe d'école entière disposée à m'accueillir pour plusieurs années. J'ai donc d'abord sollicité les directrices pour leur expliquer les grandes lignes de ma requête et demander s'il était possible de venir la présenter à l'équipe, sans que cela engage qui que ce soit dans cette première phase. Sur cette base, la directrice sondait les enseignants et, avec leur accord, je venais leur expliquer. J'ai d'abord essuyé un refus. La directrice était partante, mais l'équipe enseignante a refusé de me recevoir et j'en ai été informée par un e-mail laconique. J'ai redoublé de précautions pour les contacts à l'école de la vallée et à l'école Louise Michel, pour amener ma demande sans trop « faire peur ». Par exemple, la demande d'une présence sur plusieurs années était euphémisée par l'humour : « vous vous engagez à m'avoir sur le dos pour quelques années, c'est pas rien ! » Les équipes ont donné leur accord.

Sur tous ces terrains, les motifs qui ont poussé les enseignants et les enseignantes à accepter ma présence sont récurrents : l'intérêt de participer à une recherche ; l'envie de me rendre service. Ma double appartenance (collègue, universitaire) a été une ressource décisive. Elle a rendu possible le recueil d'un grand nombre de matériaux et a permis une recherche approfondie. Ayant conscience de la violence constitutive de l'objectivation sociologique, j'ai le sentiment d'avoir à leur endroit une dette impossible à honorer.

Ensuite, j'ai également rencontré l'équipe d'Atsem. Pour la préenquête, je ne l'avais pas fait : je ne m'étais pas préoccupée d'elles à ce stade de la recherche et je n'avais rien anticipé les concernant. De fait, je me suis imposée à elles le premier jour de terrain, tentant d'expliquer « en deux mots » les raisons de ma présence pendant qu'elles accueillaient les enfants. Cette « maladresse » m'a sauté aux yeux quand une Atsem s'est livrée à l'enseignante qui me l'a rapporté : « elle écrit tout le temps, c'est stressant, j'ai l'impression de passer un examen ». J'ai compris *a posteriori* cette imposition d'enquête que j'ai interprétée comme l'expression d'un rapport social asymétrique avec ces enquêtées, reflétant un rapport social au travail. Je m'en suis servie pour travailler ma présentation dans l'enquête longitudinale, d'autant plus que, cette fois, je voulais explicitement enquêter sur le travail des Atsem. Dans

cette deuxième enquête, les Atsem n'avaient pas plus le choix de ma présence, celle-ci leur était imposée par le fait accompli puisque les enseignants avaient déjà donné leur accord. Mais là n'est pas le problème de leur point de vue, tant elles ont intériorisé cette relation subordonnée. En revanche, j'ai pu leur expliquer la place que j'envisageais pour elles dans l'enquête et je me suis appuyée sur ce que je connaissais déjà de leur travail : « vous passez beaucoup de temps avec les enfants, vous les connaissez très bien, je suis intéressée par ce que vous pourrez m'en dire » ; « quand vous travaillez auprès des enfants, vous faites bien plus de choses que ce qui est dit dans les textes ; ça m'intéresse de voir tout ça et d'en discuter avec vous ». Elles se sont montrées toutes disposées à jouer le jeu. À cette phase de l'enquête, leur plus grande inquiétude portait sur les entretiens. Plusieurs se demandaient si elles seraient « capables de répondre aux questions ». Comme aux enseignants ou enseignantes, plus rares, qui exprimaient ces inquiétudes, j'ai toujours répondu quelque chose comme : « ça c'est mon problème et pas le vôtre, si vous ne pouvez pas répondre à une question, c'est que ma question est mauvaise ». Formule qui s'est avérée efficace pour atténuer ces premières appréhensions. De fait, les Atsem ont semblé apprécier les entretiens et s'y sont montrées très loquaces.

Les parents ont été contactés par l'intermédiaire de l'école. La demande d'autorisation écrite est passée par les cahiers de correspondance aux familles. Elle leur permettait de donner leur accord pour divers aspects de l'enquête et les sollicitait pour un entretien : autorisations d'observer, photographier, échanger avec l'enfant ; accord pour un éventuel entretien au domicile et, le cas échéant, donner des coordonnées pour être contactés (annexe 7). La majorité des réponses étaient favorables, avec toutefois plus de refus pour les photographies. Les contacts pour les entretiens ont été pris par téléphone ou directement à l'école, auprès des parents qui avaient donné leur préaccord. La grande majorité des contacts ont débouché sur des rendez-vous puis des entretiens. Pour quelques-uns, il n'a pas été possible de s'accorder sur un moment. Et 5 refus ont des caractéristiques communes (4 mères de l'école Louise Michel et 1 de l'école de la vallée). Ils viennent de mères cumulant certains de ces traits : situations sociales précaires (séparation, emploi précaire, chômage, hébergement temporaire ou déménagements répétés) ; suivis par les services sociaux ou difficultés avec la justice ; enfants disqualifiés scolairement ; etc. J'ai très probablement été perçue comme une alliée des enseignants ou une représentante d'une des institutions de contrôle social auxquelles elles doivent faire face (l'une d'entre elles avait d'ailleurs compris « psychologue » pour « sociologue » ; une autre a pensé que j'enquêtais sur une « information préoccupante » faite par l'école aux autorités alors que j'avais bien pris soin de ne pas prononcer le mot « enquête »). Leurs téléphones portables et les digicodes de leurs immeubles ont été d'efficaces filtres pour refuser l'entretien sans le dire frontalement, par exemple : appels non répondus parfois suivis d'un SMS « c ki ? » puis une fois qu'on savait qui c'était, plus de réponse ; porte close au rendez-vous, puis plus jamais de réponse au téléphone.

Dans toutes les écoles, je me suis donc présentée aux agents scolaires comme une enseignante en reprise d'études, effectuant une recherche sur « les enfants, leur parcours à l'école maternelle, ce qu'ils apprennent à l'école, mais aussi à côté, ce qu'ils font avec leurs copains et en famille, etc. » J'ajoutais aussi m'intéresser tout particulièrement au langage « dans toutes ses formes », « dans toutes les situations ». On m'a souvent dit : « ah oui ! la communication ! » Et je précisais : « comme je m'intéresse aux enfants, je m'intéresse à ce que les adultes font avec eux et donc au travail des enseignants et au travail des Atsem ». Je soulignais mon indépendance envers les autorités : « c'est un travail pour l'université, pas pour l'éducation nationale, ni pour les collectivités » ; « je leur demande l'autorisation d'enquêter, mais je n'ai de comptes à rendre à personne, et je n'ai pas l'intention de leur en donner ».

En revanche, auprès des enfants et des familles j'étais une « chercheuse en sciences sociales (ou sociologue) de l'université de Poitiers ». Les agents scolaires étaient dans la confidence. Auprès des familles, j'ai veillé à me distinguer des personnels de l'école, j'ai fait attention à ne pas me laisser aller à mon parler professionnel. Je ne me suis présentée ni comme une étudiante ni comme une doctorante. Étant donné mon âge (44 ans en début d'enquête), j'ai laissé penser que j'avais toujours fait le métier de la recherche, ne voulant pas avoir à expliquer ce que j'avais fait avant. En revanche, je ne me suis pas cachée d'être du coin et, dans les conversations, nous avons parlé de lieux ou d'événements locaux comme le font les habitants d'un même territoire.

Concernant les enfants, en accord avec les enseignants et les enseignantes, je me suis présentée différemment selon les niveaux de classe. En toute petite et petite section (2 à 4 ans), je ne me suis pas présentée collectivement, je me suis insérée parmi eux dans la classe puis dans les récréations, je participais un peu (*e. g.* en les aidant à s'habiller), je les appelais dès que possible par leurs prénoms et j'engageais des échanges pour faire connaissance. Auprès des enfants de moyenne et grande section (4 à 6 ans), il y a eu une présentation collective le matin du premier jour dans chaque classe. Dans le « coin regroupement », à la « place de la maîtresse », je me suis présentée comme une chercheuse sur les enfants, les plaçant dans la position d'avoir des choses à m'apprendre, ressort que d'autres chercheurs utilisent avec les enfants, même assez jeunes (Danic et al., 2006). Voici la transcription de cette présentation effectuée en grande section, la dernière année de l'enquête, quand elle était bien rodée. Elle visait à préparer les observations, mais également la série d'entretiens.

> « En fait, je fais ce qu'on appelle de la recherche. Qu'est-ce que ça veut dire faire de la recherche ? Ça veut dire qu'on cherche comment les choses marchent. Alors y'a tout un tas de gens qui font de la recherche. Par exemple, y'a des gens qui font de la recherche sur les animaux : savoir comment sont les animaux, qu'est-ce qu'ils font, quels sont euh… comment marche leur corps, comment ils sont entre eux, qui mange qui, *et cetera*. Ça, c'est une façon de faire de la recherche. On peut aussi faire de la recherche sur les machines : se demander comment on fabrique des machines, comment ça marche, comment on peut mettre les choses ensemble, *et cetera*. Ou sur les planètes… on peut faire toutes sortes de recherches. Et puis y'a des gens euh, qui font de la recherche sur les gens. C'est ça les sociologues, les psychologues aussi, y'a des gens qui font ça. C'est se dire : ben les gens, comment ils font ce qu'ils font ? Pourquoi ils font ce qu'ils font ? Alors c'est mon travail, je fais de la recherche, et je fais de la recherche sur une catégorie particulière de gens : ce sont les enfants et les tout petits enfants. [...] Alors je regarde ce que vous faites, je regarde ce que font les enfants, je discute un petit peu avec eux, je parle avec les maîtresses, je parle avec les Atsem, je vais voir aussi dans les familles, les papas, les mamans, qui me racontent tout ce que font les enfants, *et cetera*. [...] j'ai des instruments, j'ai un cahier où j'écris plein de choses. Alors ça, on se demande toujours ce que j'écris. Ben j'écris ce que je vois, ce que vous faites, où est-ce que vous vous asseyez, à quoi vous jouez, qu'est-ce que vous êtes en train de raconter, c'est quoi le jeu que vous allez chercher, qui c'est le copain ou la copine qu'arrive, c'est tout ça que j'écris. [la liste continue et je présente de même le dictaphone et l'appareil photo] [...] Et puis y'a une autre chose, aussi, que je vais faire, à la fin, c'est que je vais demander à certains d'entre vous, si ils sont d'accord… et si vos parents sont d'accord, je leur ai posé la question [...], de venir discuter un peu avec moi. Je vous montrerai des photos que j'ai faites, je vous demanderai de m'expliquer un petit peu des trucs, à quoi vous vous intéressez, qui sont vos copains, à quoi vous aimez jouer, c'est le genre de questions que je pose. »
>
> Présentation de l'enquêtrice, mars 2015. Classe de grande section de Joséphine Sabourin, école de la vallée. Discours enregistré en situation et transcrit.

2. 3. Modalités de recueil et de traitement des matériaux

Pour réunir les données d'une telle enquête, croisant les pratiques et les discours d'un grand nombre d'enquêtés, il a fallu procéder à de nombreuses opérations de terrain, mais également trouver un moyen pour traiter ce corpus abondant et hétérogène afin d'en tirer le meilleur parti dans un temps raisonnable, dans l'idée de saisir à la fois une socialisation plurielle et les rapports sociaux où elle est prise. Le recueil et le traitement des données sont constitutifs de l'interprétation, car celle-ci est partie prenante de tout le processus de la recherche, dès les premières opérations scientifiques (Lahire, 1996b). Ces opérations du terrain, puis l'écriture qui en est faite, sont contrôlées scientifiquement par la « rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 1995) : réflexivité (objectiver le rapport à l'objet), triangulation (multiplier et croiser les points de vue), saturation (explorer tant qu'il y a du nouveau), itération (avancer par ajustements successifs, en articulation avec l'élaboration théorique) ; en réalisant des observations, des entretiens formels et informels, des recensions quantifiées, des collectes de documents produits par les enquêtés ou encadrant leurs activités.

Détermination des caractéristiques sociales des enfants

Établir le **sexe** d'un enfant ne nécessite en général pas de recourir aux documents scolaires tant la catégorie de sexe est prégnante, consensuelle et mise en scène dans la présentation de soi : les marques du genre sont saillantes sur le corps dès le plus jeune âge et dans les prénoms des enfants. Dans cette enquête, aucune ambiguïté ou difficulté sur ce plan n'a été relevée.

L'**âge** des enfants a été systématiquement recueilli à partir des dates de naissance répertoriées par les écoles. L'affichage des listes de classes avec la date de naissance des enfants est, par exemple, une obligation règlementaire, il est donc très facile d'accéder à ces données.

Préenquête. Les **origines sociales** ont été approchées par les professions déclarées des parents dans les fiches d'inscription ou de renseignements de l'école, complétées par des informations recueillies auprès d'enseignantes ou d'Atsem bien insérées dans les réseaux de connaissance locale. C'était indispensable à l'école Lamartine où ces données étaient lacunaires dans les documents de l'école. Et cela a permis de préciser les informations à l'école Jules Vernes, y compris sur certains capitaux scolaires.

Enquête longitudinale. Comme dans la préenquête, les **origines sociales** des enfants ont été approchées par la profession des parents indiquée dans les fiches de renseignements, et pour les 23 familles ayant fait l'objet d'un entretien elle a été précisée et complétée par les diplômes obtenus.

Catégorisation en familles populaires, intermédiaires et supérieures. Elle vise à hiérarchiser une proximité avec l'école. Elle s'appuie sur les classifications PCS de l'Insee (à partir des professions identifiées : ouvriers et employés dans les catégories populaires, professions intermédiaires dans les catégories intermédiaires, cadres et professions intellectuelles dans les catégories supérieures). Mais elle est modulée en privilégiant le capital culturel et la familiarité avec l'école, si bien qu'elle place tous les enseignants dans la catégorie supérieure[5]. Lorsque les parents ne se situent pas dans la même catégorie, la situation la plus élevée socialement a été prise en compte sauf lorsque le parent le plus diplômé ne participe pas à l'éducation des enfants. C'est le cas d'une enquêtée privilégiée, Surya Maboke, clas-

[5] De nombreux indicateurs sociologiques soulignent la supériorité scolaire des enfants d'enseignants tant parmi les catégories intermédiaires que supérieures (Letrait, Salane, 2015). Par exemple, en 2002, les enfants d'enseignants surpassaient ceux de toutes les autres catégories sociales (y compris les cadres supérieurs) dans leur taux accès à tous types de bac (90,6 % pour 87,6 % aux enfants de cadres supérieurs), au bac général et technologique (86,6 % pour 84,2 %) et talonnaient les enfants des cadres supérieurs pour le taux d'obtention du bac S (40,2 % pour 41 %) (Observatoire des inégalités, 2013).

sée d'origine populaire alors que son père est titulaire d'un master. Mais il n'a pas un emploi à son niveau de qualification (il est agent de sécurité) et surtout il ne transmet pas son capital culturel à ses filles, se consacrant à un projet professionnel au Congo (son pays d'origine) et laissant la prime éducation des enfants presque exclusivement à la mère (aide à domicile, CAP). Pour les artisans indépendants, chefs d'entreprise et agriculteurs (tous des pères), leur affectation dans l'une ou l'autre catégorie se fonde sur le capital scolaire et, quand il n'est pas connu, seule la PCS maternelle a été prise en compte.

Observations

L'observation des pratiques langagières *in situ* repose sur les données suivantes : organisation sociale et contexte matériel de l'interaction, paroles, sonorisations non ou paraverbales, mimiques, gestuelle, déplacements. La mise en mémoire agrège trois modalités d'observations : la prise de notes sur le journal de terrain, les enregistrements sonores, les photographies. Une section ci-dessous détaille la manière dont ce matériau brut composite et abondant a été traité. Pour quelques analyses réflexives sur l'usage de la photographie dans cette enquête : Montmasson-Michel, 2011 ; 2018.

Entretiens

Les entretiens, semi-directifs et enregistrés, ont été réalisés à l'aide de guides (annexe 8).

Entretiens avec les enseignants et les Atsem. Les contenus visés étaient : parcours scolaire, formation initiale ; parcours et socialisation professionnels ; pratiques pédagogiques et journées de travail ; commentaires sur les enfants (leurs apprentissages, leurs comportements) et relations avec les familles ; pratiques culturelles ; capital scolaire ; situation familiale ; caractéristiques sociales du conjoint ; scolarités (et suivi scolaire) et professions des enfants le cas échéant ; origines sociales. Les enquêtés choisissaient le lieu qui leur convenait. Les entretiens ont eu lieu dans des lieux variés pour les enseignants (à l'école, au café, même parfois chez eux, elles ou chez moi). Pour les Atsem, alors que j'ai plusieurs fois suggéré la possibilité de faire l'entretien hors du temps et du lieu de travail, cette proposition n'a jamais fait mouche : pour elles, il semblait évident que les entretiens appartenaient à la sphère professionnelle et qu'ils devaient se dérouler sur le lieu de travail. Ces éléments illustrent deux rapports au métier différents, socialement situés, dans la conception de la partition travail/vie personnelle, relevés de longue date en sociologie (*e. g.* Bernstein, 1975). Les entretiens avec les Atsem ont donc tous eu lieu à l'école, souvent après la journée de classe. J'ai vite vu qu'elles appréciaient ces moments, et nul doute qu'elles ont dû en parler entre elles. Elles s'organisaient et s'entraidaient pour qu'à tour de rôle chacune trouve le moment d'un entretien. À l'école de la vallée, par exemple, quand je faisais un entretien avec l'une d'entre elles, les collègues lui « faisaient sa classe » (le nettoyage de la classe). Appréhender les pratiques socialisatrices comme un travail a permis le recueil d'un matériau riche auprès de personnes qui étaient, dans l'ordinaire, des collègues ou des personnels en position subordonnée, mais collaborative, dans le travail (les Atsem) : parler du travail concret, en demander la description circonstanciée, s'intéresser à ses aspects les plus ordinaires et dès lors, leur donner de la valeur, en se montrant à la fois connaisseuse et curieuse, s'est révélé propice à l'observation longue et au recueil des discours sur les pratiques des unes et des autres. En moyenne, les entretiens ont duré 1 h 50 avec les Atsem et 2 h 30 avec les enseignants.

Entretiens avec les parents. Ils se déroulaient en fin d'année scolaire (entre avril et début juillet) afin que les parents aient en mémoire son déroulé de manière précise et pour pouvoir saisir sur le moment leur perception de l'année scolaire en train de se finir (éviter des « oublis », des reconstructions). Les contenus visés étaient : description de la famille ; de l'espace domestique, ses objets et les modes de

rangement ; biographie enfantine depuis la naissance ; pratiques enfantines et leurs objets ; occupation de l'espace ; aspirations enfantines ; langage enfantin depuis son émergence ; fréquentations ; activités partagées ; récit de la scolarisation ; rapport à l'école et à la scolarité ; rapport à l'autorité et transgressions ; capital scolaire, pratiques culturelles ; origines sociales des parents. Les entretiens se sont déroulés au domicile des familles, ce qui a permis le recueil de données ethnographiques sur les espaces, les objets, la manière de les ranger, etc. Dans l'optique longitudinale, plusieurs familles ont fait l'objet d'entretiens à 1 ou 2 années d'écart (11/23). Pour Siméon Bonneau, l'entretien avec la mère (seule avec son fils) a été complété par un entretien avec les grands-parents maternels, très présents dans l'éducation de leur petit-fils. Des photographies ont été prises lors de ces entretiens (lieux : *e. g.* la salle de jeu d'Igor Marquet, la grande bibliothèque des « livres des filles » dans le séjour d'Émy Guillon ; objets : *e. g.* livres favoris ; dessins, découpages, écritures réalisés en famille). La durée moyenne est d'1 h 40 min par entretien (1 h 30 dans les familles populaires et 1 h 50 dans les familles des catégories intermédiaires comme supérieures). La moyenne est de 2 h 30 au total par famille (car 11 familles ont fait 2 entretiens).

Entretiens avec les enfants. Les enfants avaient 4 à 6 ans (ils étaient en moyenne ou grande section). Les contenus visés étaient : parler sur sa famille ; raconter ses activités favorites (jeux, dessins animés, livres, etc.) ; parler de l'école, des activités scolaires, des règles et des transgressions, ainsi que des jeux dans la cour ; parler des copains (relations, activités, conflits, etc.) ; donner à voir quelques savoir-faire langagiers (chanter une chanson de l'école ou de la maison, raconter une histoire de l'école, une histoire vécue, un dessin animé, parler sur des écrits de l'école, etc.) ; décrire ses jouets favoris et les souvenirs de cadeaux, les fêtes rituelles (Noël, anniversaires). Des photographies prises dans la phase d'observation présentées sur un ordinateur portable venaient en appui d'une partie des questions (scènes scolaires, supports scolaires, entre-soi). Les entretiens avec les enfants s'obtiennent bien plus facilement si on se connait. Les difficultés rencontrées dans la préenquête pour obtenir l'accord des enfants (Montmasson-Michel, 2011) ne se sont pas retrouvées dans l'enquête longitudinale où les enfants ont été interrogés au bout d'au moins 2 ans de présence sur le terrain et ont tous accepté l'entretien.

Conduite des entretiens avec les enfants. Le comportement des jeunes enfants en entretien peut varier du tout au tout selon la manière dont chacun l'envisage et selon leurs dispositions langagières. Il y a de « bons clients » qui s'assoient à côté de l'enquêtrice, écoutent les questions « posément », ont toujours une réponse à donner pleine de contenus intéressants pour l'enquête, dans une parole relativement claire et concise. Mais, très souvent, les choses se passent (ou se prolongent) autrement. Tout d'abord, les enfants gigotent assez vite sur leur chaise et, lorsque l'entretien est un peu long, ils se lèvent. Certains demandent « poliment » l'autorisation de le faire, remettent « sagement » la chaise en place et continuent de parler en se « dégourdissant un peu ». D'autres, après avoir saisi que l'enquêtrice n'était pas regardante sur les règles de la conversation policée, ne s'embarrassent pas d'une « autorisation », se lèvent puis parlent en mimant, sautent, grimpent sur les meubles, courent (ce qui a été l'occasion de quelques frayeurs, car il allait de soi que je ne devais pas les laisser se blesser). Il faut aussi, par exemple, accepter d'entendre (dans plusieurs entretiens) chanter *in extenso* et à tue-tête la chanson vedette de la *Reine des Neiges* (prouesse langagière spécifiquement féminine). Très nombreux sont les enfants qui tombent de leur chaise en entretien, et certains plusieurs fois. Dans la relation, certains peuvent aussi être très intimidés, se sentant face à un adulte d'autorité, parlent peu et ne bougent pas, puis demandent quand c'est fini (de fait, ce sont des entretiens qui n'apportent pas beaucoup d'information pour l'enquête) ; d'autres voient l'enquêtrice comme une alliée et se confient vo-

lontiers (très favorable pour l'enquête) ; d'autres encore s'adressent à l'enquêtrice comme à leurs copains, et, passées les 5 premières minutes, gesticulent dans toute la pièce sans se préoccuper si leur voix passe bien à l'enregistrement (très favorable pour l'enquête, car ils donnent à voir un langage qui a les caractéristiques de leur langage entre pairs, avec beaucoup de contenus intéressants pour l'enquête, mais peu propice à la collecte par simple enregistrement : il faut prendre également des notes et des photographies). Pour réussir les entretiens, il faut donc s'attendre à tout, et s'efforcer de ne pas exiger ce que l'habitude et les contraintes de l'enquête pourraient commander, par exemple : demander aux enfants de rester sur leur chaise pour répondre aux questions ; faire répéter si on a mal compris ; pointer les formules « fautives ». Cette situation d'examen convient parfaitement à certains enfants qui sont familiers de ce type d'échange langagier, mais beaucoup d'enfants bougent, se déplacent ou ont des propos inaudibles et incompréhensibles et certains deviennent mutiques si on suggère qu'on n'a pas compris ce qu'ils viennent de dire.

De plus, le contexte matériel de l'entretien est très influent. Par exemple, les enfants s'intéressaient beaucoup à mes instruments et, ne souhaitant pas imposer une conversation disciplinée, j'ai laissé faire et, parfois, encouragé ces digressions. De fait, les laisser manipuler l'ordinateur qui projette les photos, leur montrer le fonctionnement du dictaphone ou les prendre en photo à leur demande furent de petites ficelles efficaces pour leur donner envie de rester un moment pour discuter avec moi. Mais l'influence du contexte peut aller plus loin : les enfants avisent les objets présents dans la salle où on est installés (la salle de projection, la bibliothèque, la salle de garderie), vont en chercher, les commentent, les manipulent. L'un d'entre eux s'est mis à faire longuement semblant d'appeler son père avec le téléphone factice de la dînette (nous étions dans la salle de garderie, à côté des jouets). Un autre s'est livré à la consultation d'un documentaire animalier, qu'il a commenté et expliqué pour moi (nous étions dans la bibliothèque). La carte de géographie de cette même bibliothèque a souvent suscité des commentaires (presque toujours des enfants issus des catégories intermédiaires et supérieures), qui ont aiguisé mon attention sur cet objet littératié, dont j'ai plus spécifiquement guetté les usages familiaux. Une autre fois, un enfant voit passer ses copains par la fenêtre, se rend compte que c'est la récréation, et ne veut plus continuer l'entretien. Il ne répond plus que par bribes et demande sans cesse quand c'est fini, si bien qu'il a fallu abréger. Bien sûr, la tolérance envers les pratiques langagières hétérodoxes des enfants peut devenir franchement préjudiciable à l'enquête, comme, par exemple, dans la préenquête, quand Yohann, leader du groupe de garçons et bien placé sur le plan scolaire, a littéralement pris le contrôle de l'ordinateur puis de l'entretien, sans jamais répondre à mes questions (Montmasson-Michel, 2011).

Un constat général se dégage de l'ensemble des entretiens : si on laisse de la latitude aux enfants dans l'usage de leur corps et la manière de s'exprimer, on peut avoir avec eux un entretien long (*i. e.* plus d'une heure). Mais l'entretien ne peut être appréhendé comme un simple discours à transcrire, transformant la parole en mots écrits, sur lequel on ferait des recherches sémantiques, énonciatives, lexicales, etc. (ci-dessous, les modalités de transcription retenues). Aussi, les transcriptions d'entretiens d'enfants sont chronophages, bien plus longues que celles des adultes (jusqu'à 10 heures pour 1 heure) et ce matériau ne peut pas faire l'objet de traitements lexicaux standardisés (comme, par exemple, une analyse assistée par ordinateur). Par ailleurs, les enfants n'ont pas une mémoire qui surplombe leur vécu, ils racontent « ce qui leur vient par la tête », c'est-à-dire, en général, un souvenir récent, souvent même de la veille ou du matin même. Et quand un souvenir plus ancien fait surface (parce qu'il les a marqués, donc important pour l'enquête), il est très difficile de le situer dans le temps. Seuls les événements rituels (anniversaires, Noël) font l'objet à la fois de souvenirs précis (ils ont beaucoup

d'importance dans la subjectivité des enfants) et d'une possibilité de les situer de manière fiable dans le temps. Les enfants ont du mal à donner des indications de contexte, même avec des questions, ils écorchent les mots et dans le flux de parole, ne font pas de liens logiques d'un propos à l'autre, comme c'est souvent le cas à l'oral, mais chez eux c'est très prononcé. Bref, les entretiens avec les jeunes enfants sont très instructifs, mais ils sont soumis à de nombreux aléas, ils sont coûteux en temps et ne peuvent, à eux seuls, suffire pour documenter les pratiques, le passé, les contextes de vie des jeunes enfants. Il faut interroger les adultes qui vivent et travaillent auprès d'eux.

Transcriptions. La transcription des entretiens est toujours une transformation de l'oral et tend à remanier la parole dans la norme de l'écrit. C'est nécessaire pour la lisibilité du texte. On peut tout de même choisir des formes de transcription plus fidèles à l'oral que d'autres, par exemple : transcription phonétique des prononciations hétérodoxes, transcription des hésitations, des mots répétés ou « écorchés », des silences, des sons non linguistiques, marques des émotions, etc. S'agissant d'une recherche visant à étudier le langage enfantin, dont rien ne permet de présupposer qu'il est conforme aux normes de l'écrit, la transcription tente d'être aussi fidèle aux manières de parler des enquêtés qu'il est possible, dans la limite de sa lisibilité (Lahire, 1996a). Ainsi le mode de transcription suivant a été retenu : elle est orthographique et linéaire ; les prononciations hétérodoxes sont transcrites quand elles sont saillantes ou récurrentes ; les onomatopées et les bruitages sont interprétés alphabétiquement ; la ponctuation et la casse soulignent et interprètent les marques non ou paraverbales (en particulier : les majuscules soulignent une forte intensité sonore), sans autre codification ; des indications d'expression et de contexte complètent l'ensemble entre parenthèses.

Collectes documentaires

De nombreux documents ont été recueillis par photographies (classeurs et cahiers d'élèves, « cahiers de vie », livrets d'évaluation, documents administratifs, etc.). Un corpus de « cahiers de vie » (document dans lequel l'école raconte ses activités et où les parents sont invités à raconter celles de leur enfant en famille) d'une classe de petite section a été collecté et a fait l'objet d'une analyse spécifique : un encadré méthodologique présentera ce travail (encadré 7, p. 430) et l'annexe 11 donne des données intermédiaires et complémentaires.

Traitement des matériaux bruts

Le journal de terrain est un ensemble de cahiers (un cahier = 1 année, 1 école) contenant principalement : des relevés d'observations (notes manuscrites et schémas, datés et horodatés, repères des enregistrements sonores et des séries de photographies dans la perspective de leur agrégation) ; des notes ethnographiques prises *a posteriori* ; et des notes ethnographiques relatives aux entretiens. Elles sont associées à des enregistrements sonores en conditions « naturelles » (dont une partie n'est pas exploitable, car inaudible) et des photographies. Lorsqu'elle est possible, l'agrégation des trois modalités de collecte (notes, enregistrements sonores et photographiques), toutes lacunaires, mais complémentaires, documente les pratiques et les interactions avec le plus de précision. Ces matériaux ne peuvent en aucun cas prétendre produire une image transparente des pratiques : ils en sont à la fois une interprétation sélective et une reconstitution. Ces limites étant établies, ils contribuent néanmoins à la description et la compréhension des pratiques observées (pratiques langagières, pratiques socialisatrices).

Les notes sont difficiles à lire (prises sur le vif dans une écriture peu lisible, raturée, surlignée, réécrite par-dessus, etc., un extrait en annexe 9) et nécessitent une transcription préalable au propre. C'est ce qui a été fait pour la préenquête : une transcription numérique (quasi) intégrale des notes d'observation, incorporant la transcription des séquences sonores utilisables et les photographies. Le

document peut ensuite être travaillé au traitement de texte (rechercher par mots-clés, découper, rapprocher, etc.). Par exemple, une analyse de ce matériau à partir des prénoms des enfants relevés dans les deux premières écoles enquêtées a montré la surreprésentation des garçons dans l'observation. C'était la manifestation d'une domination objective des garçons dans l'espace physique et sonore. Mais elle était renforcée par ma perception : un peu fascinée par le terrain et ce que j'y découvrais, je n'ai d'abord observé que les pratiques des garçons, plus saillantes, sans voir la marque du genre, et donc sans chercher à en saisir les formes féminines (Montmasson-Michel, 2011). Cette objectivation d'un effet de la relation d'enquête avait rééquilibré l'observation au bénéfice des filles dans l'école suivante, ce qui montre tout l'intérêt de cette méthode d'analyse des notes d'observation. Mais elle a l'important inconvénient d'être chronophage.

Aussi, la somme importante de matériaux bruts issus de l'enquête longitudinale (Tableau 1, p. 18) a rendu impossible l'idée d'une transcription intégrale des notes (7 cahiers, 815 pages, à agréger à 15 000 photographies et plus de 300 séquences sonores enregistrées). Il a fallu procéder autrement. Les cahiers de terrain ont été paginés pour pouvoir être explorés facilement. L'ensemble des observations consignées a été découpé en séquences dotées de titres (*e. g.* « regroupement », « ateliers », « jeu dans la dînette », « Lola en récréation »). Un seul document texte, sous forme d'un tableau, a été élaboré pour chaque cahier : un « cahier numérique de terrain ». Il agrège de manière synthétique : les séquences d'observation repérées dans les notes paginées, avec une description concise des éléments clés (les protagonistes, les lieux, les activités, une parole significative, une anecdote marquante, etc.) et la liste des photographies et fichiers sons réalisés pendant la séquence (un extrait en annexe 9), répertoriés dans des dossiers à part. On peut ensuite explorer le document pour revenir sur une séquence particulière et rapidement retrouver tous les matériaux collectés pour la transcrire intégralement. Le cahier numérique est évolutif : au fur et à mesure du traitement du matériau, des fiches transcrivant intégralement les séquences lui sont annexées et y sont indexées. Cela a permis de concentrer tout le matériel de l'observation longitudinale sur 7 documents synthétiques d'un total de 180 pages, sur lequel on peut procéder à toutes sortes de repérages et de recherches, bien plus facilement que dans le matériel brut, surabondant et disparate.

Une copie des dossiers de photographies originaux a été gardée intacte afin de garder une mémoire chronologique de leur recueil qui facilite la recherche *a posteriori* (du déroulement d'une demi-journée, d'une scène intéressante, des documents photographiés, etc.)

Traitements secondaires

Ces différents matériaux ont ensuite été remaniés sous forme de diverses fiches : fiches thématiques (*e. g.* tout ce que les enseignants disent sur la phonologie, tout ce que les enfants disent sur la *Reine des Neiges*, tout ce que les parents disent sur les activités alphabétiques, tous les emplois d'un mot récurrent et significatif, toutes les scènes de récréation d'une classe pour voir les configurations sociales et l'évolution des groupes et des pratiques, etc.) ; fiches descriptives d'enquêtés (caractéristiques sociales, copines, copains, parcours scolaire ; évaluations scolaires ; discours d'enseignants à leur endroit ; activités favorites ; activités partagées en famille, etc.) ; récapitulation de toutes les observations d'un même enquêté sur la durée de l'enquête, qui met en lumière les évolutions ; discours des enseignants sur un même enfant qui font apparaitre des récurrences d'une année à l'autre, des contradictions, ou signalent des évolutions ; etc.

Les photographies ont également fait l'objet de classements dans des dossiers spécifiques (*e. g.* toutes les productions scolaires d'un enfant, tous les cahiers de vie de telle classe, toutes les photographies

d'Atsem au travail, etc.). Mais en même temps, les dossiers originaux, conservant la trace du déroulement chronologique de l'enquête ont été une aide précieuse. D'une part ils constituent un « journal de terrain visuel » (Conord, 2007, p. 16), parallèle aux notes des cahiers, qui peut être rapidement exploré pour reconstituer un déroulé, par exemple avant la ressaisie des notes. D'autre part, il permet de retrouver rapidement des séquences (scènes scolaires, vagues de photographies de documents) en s'appuyant sur la mémoire visuelle et la mémoire épisodique de l'enquête.

Des tableaux comparatifs à partir d'indicateurs ont été établis pour l'analyse comparative des entretiens, et certains ont été mis en forme et présentés à l'appui de la démonstration (*e. g.* intensité lectorale à partir de 3 indicateurs, en fonction du capital scolaire parental : collection de livres pour l'enfant disponible ; âge des premières lectures partagées ; fréquence des lectures partagées).

PREMIÈRE PARTIE

L'INVENTION DU JEUNE ENFANT LANGAGIER

- *Qu'est-ce qu'il était important qu'il apprenne, dans tout ce parcours qu'il a fait à l'école maternelle ?*

***Mère de Martin** : ben euh... vivre avec les autres... quels qu'ils soient 'fin, voilà, c'était'*

***Père de Martin** : voilà, c'était tout le... matériel pédagogique pour se socialiser quoi, en fait. Voilà, donc avec le langage, avec euh...*

***Mère de Martin** : ben l'écrit, le langage, enfin le début de l'écrit et le début du... et le langage, 'fin, le langage en priorité oui, parce que c'est quand même euh, quand ils sont petits, c'est ça...*

- *Plus que l'écrit pour vous ? C'est pas une priorité nécessairement, l'écrit ?*

***Mère de Martin** :... si, mais par rapport au, à la maternelle, je pense que... faut', 'fin, je sais pas, mais, je pense que le langage est important pour, après, l'accès au' à l'*

***Père de Martin** : le langage oral et écrit ouais, ben parce que l'écrit, euh, lui, il en fait un', il en fait un challen' un... (se reprenant) attendez, un but !*

***Mère de Martin** : c'est : l'écrit... !*

***Père de Martin** : pour savoir lire et écrire, quoi !*

Entretien du 8 mai 2014 au domicile des parents de Martin Coudreau. Martin, 6 ans et 4 mois, en grande section à l'école Louise Michel : père, 41 ans, infirmier en service psychiatrique hospitalier, études d'infirmier, d'origine populaire ; mère conseillère à Pôle emploi, BTS secrétariat de direction, d'origine populaire ; enfant unique.

INTRODUCTION

L'idée que le jeune enfant est un être de langage et que l'apprentissage du langage est un objectif prioritaire de l'école maternelle fait consensus. Cette enquête l'a incessamment rencontrée : sous diverses formes, en divers lieux, à travers divers points de vue, depuis diverses positions, dans le monde éducatif ou le monde savant, auprès de familles de conditions sociales variées. Les parents de Martin Coudreau sont tous deux d'origine populaire, en ascension sociale dans le salariat public des catégories intermédiaires. Ce sont aussi des « frustrés scolaires » (Terrail, 1990, p. 228) : ils disent leur profond regret de ne pas avoir accompli des études universitaires et évoquent leur formation tardive à la culture légitime, permise par leur réseau de sociabilité. Ils souhaitent que leur enfant unique puisse réaliser les études supérieures longues qui leur ont

manqué. Ils ont été très attentifs à chaque moment de sa scolarité en maternelle, et l'ont scrupuleusement accompagnée par un suivi des acquisitions, et par de nombreux apports langagiers et culturels. Tout cela a contribué à une scolarité réussie aux yeux de tous : parents, enseignantes, et Martin lui-même. Ils sont convaincus que l'éducation langagière est prioritaire à l'école maternelle, et qu'elle est constitutive de la culture écrite. Martin lui-même, dans sa conception enfantine, dit également combien il y aspire. En cela, cette famille est, parmi d'autres, un produit emblématique de la sociogenèse des normes sur le langage enfantin.

Or, avant « l'âge de raison », situé autour de 6 à 7 ans (Valette-Cagnac, 2003, p. 51 ; Luc, 1990 ; Singly, 2011), le jeune enfant a longtemps été considéré comme *infans*, littéralement « celui qui ne parle pas ». La question qui se pose est donc : comment l'évidence contemporaine du jeune enfant langagier s'est-elle construite ? Cette première partie y répond à travers une analyse secondaire de travaux en sciences humaines et sociales, principalement historiques et sociohistoriques. Elle s'articule à l'étude d'une série de discours, identifiés à partir des corpus constitués par ces travaux, dont certains seront mobilisés en tant que matériau empirique (annexe 1). S'y ajoute, pour le deuxième chapitre, un corpus photographique issu de la base du musée de l'éducation de Rouen (annexe 2, N=555), un corpus d'ouvrages sur le langage dans les bibliothèques de formation des maîtres (annexe 5, N=71) et une analyse de discours assistée par un logiciel (annexe 12). L'interprétation qui en est issue dessine les tendances qui ont construit le problème social du langage des jeunes enfants : elles permettent d'en comprendre les enjeux contemporains tels qu'ils se révèlent dans l'enquête ethnographique présentée dans les deuxième et troisième parties. Dans le « processus de civilisation » de la petite enfance au sens où l'entend N. Elias[6], l'intérêt et les investissements symboliques autour du jeune enfant ont progressivement conduit à de nouvelles conceptions éducatives. Elles reconfigurent les cadres socialisateurs : le jeune enfant est petit à petit perçu comme un être de langage, capable d'apprentissages intellectuels, et susceptible d'être scolarisé. D'abord centre d'intérêt construit

[6] « Pour le dire rapidement, les trois séquences suivantes : premièrement, l'État féodal, l'État absolu, l'État parlementaire ; deuxièmement, le fait de cracher sous la table, dans un crachoir, puis d'avaler sa salive ; troisièmement, la violence endémique, la vie dans les châteaux forts et les villes fortifiées, puis la disparition presque complète, dans la plupart des cas, de la violence physique intraétatique – ces trois séquences se développent sur des lignes plus ou moins parallèles. Elles illustrent bien ce que veut dire le terme de "civilisation" lorsqu'il est compris non pas comme un idéal politique ou philosophique, mais comme un processus factuel. » (Elias, 2010a, p. 122). « L'histoire de la société se reflète dans l'histoire interne de chaque individu : chaque individu doit parcourir pour son propre compte en abrégé le processus de civilisation que la société a parcouru dans son ensemble ; car l'enfant ne naît pas "civilisé". » (Elias, 2003a/1939, p. 366-367).

dans une fraction dominante, mais très restreinte, de l'espace social, le langage du jeune enfant va devenir au XXe siècle un véritable problème social. L'allongement des scolarités et l'acquisition généralisée de la culture écrite vont façonner les normes de la prime socialisation, en définissant les objectifs éducatifs à partir du langage scolaire.

Un premier chapitre montre comment la société s'est préoccupée de « cultiver la petite enfance » (chapitre I). Un aperçu sociodémographique révèle que la volonté de maintenir les enfants en vie a conduit à la sacralisation et au souci de l'enfance (I. 1. La démographie, une histoire sociale de l'enfance). Une spécification de la petite enfance s'est alors construite sur cette attention aux corps et a rendu possible la conception d'un jeune enfant psychique et langagier, tout en naturalisant, de fait, les primes socialisations des classes cultivées (I. 2. De la seconde enfance au jeune enfant sujet, être de langage). Ces conceptions et pratiques de classe ont généré une culture matérielle et symbolique de l'enfance dont la logique et les effets socialisateurs sur les corps et le langage sont examinés (I. 3. Une culture matérielle et symbolique de l'enfance). Un deuxième chapitre revient sur le projet de « scolariser la petite enfance » (chapitre II) : trois moments de l'histoire de l'institution sont analysés. Il y eut d'abord la salle d'asile, pensée par des philanthropes pour les enfants du peuple : une logistique disciplinaire y prenait ensemble les corps et les paroles, dans une synchronisation totale, alors que, dans ses interstices, une pédagogie plus attentive aux individualités et faisant plus de place à la parole, commençait à s'expérimenter (II. 1. La salle d'asile : former l'ouvrier modèle). Il y eut ensuite l'école maternelle républicaine et ses nouvelles normes, pensées dans les fractions cultivées et montantes de la société : il fallait libérer l'initiative enfantine (et donc les corps et la parole) pour préparer le futur écolier-citoyen de la République (II. 2. L'école maternelle républicaine : préparer l'écolier-citoyen). Enfin, l'école maternelle massifiée d'après la Seconde Guerre mondiale a édifié la figure d'un jeune enfant langagier, autonome cognitivement et politiquement (II. 3. L'école maternelle massifiée : un jeune enfant autonome, expressif, littératié). Elle s'est mise à gouverner les enfants dans les normes socialisatrices des classes intermédiaires et supérieures cultivées. Puis, prise dans la massification du second degré, elle s'est vue assignée à prévenir l'« échec scolaire » (Isambert-Jamati, 1985b) par la scolarisation précoce du langage, un langage inscrit dans la « raison graphique » (Goody, 1979/1977). Pour accompagner la lecture, l'annexe A, p. 587, présente une chronologie détaillant des moments clés de cette histoire (événements, discours publics et publications, textes législatifs et réglementaires).

Chapitre I. CULTIVER LA PETITE ENFANCE

L'historienne M.-F. Morel identifie trois figures de l'enfance (Morel, 1997, p. 60-64). La première, antérieure à la christianisation, est celle d'un « enfant-maillon, don de la terre », peu individualisé, avant tout inscrit dans son lignage et rattaché à ses ancêtres. Les deux autres figures, chrétiennes, sont les deux faces contrastées de « l'enfant don de Dieu » : sur le versant pessimiste « l'enfant-péché », corrompu, bête (*i. e.* proche de l'animal et sans intelligence), qu'il faut (re)dresser pour faire entrer dans l'état d'humanité ; sur le versant optimiste « l'enfant-jésus », innocent et bon, dont l'éducateur doit préserver précautionneusement les vertus. Ces figures chrétiennes de l'enfance demeurent un arrière-plan structurant. Le versant optimiste a nettement pris le dessus et s'incarne dans la civilisation de la petite enfance : il forge l'image d'un enfant idéal, sacralisé, d'emblée « intelligent », creuset du jeune enfant langagier. Le versant pessimiste n'a pas tout à fait disparu. Il surgit dès que la différenciation sociale de l'enfance souligne, en négatif, un écart avec l'image idéale, lui opposant celle de l'enfant misérable ou pathologique. La culture du jeune enfant langagier s'est constituée à partir de ces figures contrastées de l'enfance, et elle les perpétue. Ce premier chapitre montrera comment la société s'est mise à cultiver la petite enfance : d'abord en cultivant les corps pour les maintenir en vie, puis, progressivement, en définissant socialement une petite enfance destinataire de la culture légitime.

I. 1. LA DÉMOGRAPHIE, UNE HISTOIRE SOCIALE DES CORPS ENFANTINS

> *« C'est l'interprétation psychologique de la révolution démographique dont il convient de signaler ici l'intérêt, pour le démographe sans doute, mais aussi pour le sociologue et l'historien, trop souvent fermés à cet ordre de phénomène. Il y a eu changement dans l'attitude fondamentale de l'homme devant l'existence, devant la vie et la mort. » (Ariès, 1949, p. 464)*

Pour qui s'intéresse à l'enfance en sciences humaines et sociales, l'ouvrage de l'historien P. Ariès *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, paru en 1960 puis réédité en 1973 (Ariès, 1973), demeure une référence. Il montre qu'à partir du XVIIe siècle, et plus systématiquement du XVIIIe, l'enfance se spécifie comme objet d'attention éducative dans la bourgeoisie et la

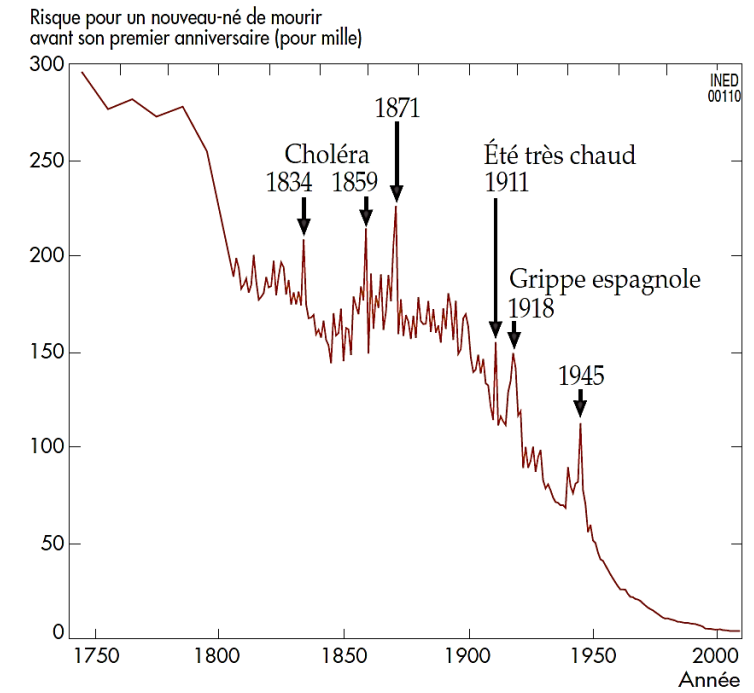
noblesse instruites. Cela rend possible une éducation prolongée sur les plans physique, moral et intellectuel et, ce faisant, allonge l'enfance en tant qu'âge de la vie socialement défini. Autour d'elle, deux pôles éducatifs, contrastés mais complémentaires, se constituent : d'une part, la famille resserrée, malthusienne, intime et cimentée par l'affection, et d'autre part, l'institution scolaire disciplinaire, séparant l'apprentissage de la pratique. En revanche, l'absence de « sentiment de l'enfance » et de préoccupations éducatives avant cette période charnière est remise en cause (Alexandre-Bidon, 1991 ; Alexandre-Bidon et al., 1997 ; Lett, 1999 ; Blanchard, 2016). De fait, on ne peut « déduire de façon univoque les sentiments affectifs des comportements observés, à travers notre propre système de valeurs, alors que les liens peuvent être beaucoup plus complexes et ambigus » (Rollet, 1995, p. 76). Et il faut admettre que « notre sentiment actuel de l'enfance n'est pas forcément une constante historique, à l'aune de laquelle nous pourrions apprécier les sentiments de nos lointains ancêtres, qui autrefois ont dû aimer leurs enfants de mille manières, souvent très éloignées des nôtres » (Morel, 2004, p. 130-131). Ainsi, « chaque époque produit ses formes d'attachement, mais aussi de rejet, élabore sa culture, sa "puériculture" » (Rollet-Echalier, 1990, p. 7). Quoi qu'il en soit, l'intérêt de P. Ariès pour la démographie (Ariès, 1948 ; 1949 ; 1953 ; Venard, Ariès, 1954) a nourri ses intuitions quant aux évolutions historiques de la notion d'enfance. Car la démographie est une dimension déterminante de l'histoire sociale de l'enfance et des corps enfantins.

I. 1. 1. La grande faucheuse d'enfants et la révolution démographique

> *« Plus la moyenne d'enfants par famille est faible, plus les enfants prennent de la valeur aux yeux des parents comme de la société dans son ensemble. (…) l'intérêt social pour les enfants grandit au cours de ce changement, de même que l'empathie pour leurs besoins spécifiques (…) [L]a famille est loin d'être une configuration autonome à l'intérieur de la configuration environnante de la société étatique. » (Elias, 2010a, p. 107-108)*

La « grande faucheuse d'enfants » est une expression empruntée aux sociologues canadiens A. Turmel et L. Hamelin (Turmel, Hamelin, 1995) à propos de Montréal au début du XXe siècle. Elle signale combien la condition enfantine fut marquée jusqu'à une époque relativement récente par la mortalité. Les enfants de toutes conditions sociales mouraient en abondance : être

enfant était une condition précaire, très souvent éphémère. Les sources historiques indiquent ainsi qu'au XVIIIe siècle, environ 1 enfant sur 3 mourait avant 1 an, et seulement 1 enfant sur 2 atteignait l'âge de 10 ans (Gélis et al., 1978, p. 35, 172–193 ; Julia, 2004, p. 36–37 ; Bardet, Faron, 2004, p. 144-149 ; Vigier, 2016). Plus ils étaient jeunes et plus ils étaient vulnérables : l'état de nourrisson et la petite enfance étaient les périodes les plus critiques ; entrer dans la vie signifiait bien souvent en sortir vite ; seule une fraction rescapée devenait adulte (Toulemon, Pison, [sans date]). Les nouveau-nés mouraient des conséquences de malformations congénitales, de prématurité et d'accouchements difficiles. Les maladies infectieuses décimaient une grande partie des enfants et singulièrement des tout-petits : maladies épidémiques et infantiles, infections respiratoires aggravées par les froids de l'hiver, infections digestives aggravées par les chaleurs estivales (Morel, 1989, p. 158).



(G. Pison, *Population & Sociétés*, n° 463, Ined, janvier 2010)

Sources : [2], [3].

Figure 1 : Évolution de la mortalité infantile, d'après Pison, 2010

Les historiens démographes ont pu reconstituer l'évolution de la mortalité infantile (décès avant un an) sur une série longue, de la fin de l'Ancien Régime à nos jours (Figure 1, ci-dessus). Sa baisse tendancielle sur 2 siècles et demi est spectaculaire : de près de 300 ‰ dans la décennie 1740-1749, elle chute à 15 ‰ au début des années 1970, puis continue de baisser pour se stabiliser entre 3,5 et 3,7 ‰ dans la décennie actuelle (Bellamy, Beaumel, 2016). On relève deux inflexions sensibles[7] : le taux passe en dessous de 200 ‰ au début du XIXe siècle, siècle de relative stabilisation, affectée par une série de pics et une légère remontée dans sa deuxième partie ;

[7] Ces inflexions sont contemporaines de découvertes scientifiques, en particulier : la découverte du vaccin contre la variole par l'anglais Edward Jenner (1749-1823) en 1796 ; celle des microorganismes et de la technique de pasteurisation, par le français Louis Pasteur (1822-1895) qui dépose un brevet le 11 avril 1861 ; la découverte de la pénicilline par le Britannique Alexander Fleming (1881-1955) en 1928. Les historiens et historiennes suggèrent d'user avec prudence de ces explications causales simples, en s'attachant à l'étude des conditions concrètes du déploiement des innovations (*e. g.* : Flandrin, 1973, p. 200, 203 ; Morel, 1989 ; Rollet, 1990).

puis il descend à environ 150 ‰ au début du XXe siècle. À partir de ce moment, une décroissance s'amorce tout au long du siècle, ponctuée de quelques pics remarquables : l'été chaud de 1911 (163 ‰), l'épidémie de grippe espagnole de 1918 (150 ‰) et la funeste année 1945 (114 ‰) au sortir de la Seconde Guerre mondiale, où les conditions de vie étaient dégradées et les organismes affaiblis (Norvez, 1990, p. 54-60 ; Insee, [sans date]) ; depuis, la courbe d'allure asymptotique fait apparaitre une baisse régulière, sans accident. Ces évolutions constituent une transformation radicale de la condition enfantine : la mort des enfants, petits ou plus grands, est progressivement devenue un événement rare, la part de leur mortalité dans la mortalité générale étant désormais infime (Bellamy, Beaumel, 2016). Une autre composante démographique déterminant la condition sociale enfantine va s'y articuler : la fécondité, son contrôle, et leur rapport avec les structures familiales.

Le contrôle des naissances dans le mariage commence à la fin du XVIIIe siècle. Au début du XXe siècle, le responsable politique Adolphe Landry (1874-1956), parle de « révolution démographique » pour désigner ce phénomène. La baisse de la fécondité s'amorce en France un siècle avant les autres pays européens. Au tout début du XIXe siècle, l'économiste Jean-Baptiste Say (1767-1832) proclame : « faites de l'épargne plutôt que des enfants » (cité par : Henripin, 2004, p. 21). Alors que le taux de natalité est proche de 40 ‰ au XVIIe siècle, il baisse sensiblement dès la fin du XVIIIe siècle, passant en dessous de 30 ‰ après 1830, puis à 22 ‰ vers 1900 (van de Walle, 1986). Sa base sociale est étendue : noblesse de cour, bourgeoisie urbaine, mais aussi France rurale, où la baisse de natalité est forte dans la première moitié du XIXe siècle. La tendance est générale, en dépit des disparités régionales. Il s'agit bien d'une « limitation des naissances » au sens littéral : à partir d'un seuil d'enfants nés dans le couple, il y a un arrêt (van de Walle, 1986, p. 36). D'autres travaux mesurent l'intensité de ce contrôle et sa variabilité (van de Walle, 1986, p. 44). « En moyenne les couples procréent 4 enfants vers 1831, 3,5 vers 1851, 3 vers 1892 et 2,5 vers 1911 » (Rollet, 2001, p. 17-18 d'après J.-P. Bardet) et la norme de la famille de 2 enfants s'établit au XXe siècle (Segalen, 2004, p. 163). Dès le XVIIe siècle, divers procédés y ont contribué dans toutes les couches sociales : mariage tardif réduisant la période de fécondité nuptiale ; allaitement maternel prolongé, surtout en milieu rural ; continence dans le mariage ; purges contraceptives et « restringents » ; coït interrompu ; condom ; avortement (Gélis et al., 1978, p. 50-52 ; Knibiehler, Fouquet, 1980, p. 120-124 ; Morel, 2016a).

Pour N. Elias, ces évolutions démographiques sont le produit d'une « poussée civilisatrice qui a caractérisé la relation parents enfants » amorcée au Moyen Âge (Elias, 2003a/1939 ; 2010a, p. 92). P. Ariès montre la formation d'une famille malthusienne, cimentée par l'affection autour d'un petit nombre d'enfants. Le rapport à la mort, à la vie et donc au corps des enfants se modifie dans une société où ils naissent de moins en moins nombreux et meurent de plus en plus rarement. Ces conditions s'articulent à de nouvelles structures psychiques : l'intolérance sociale à la mort des enfants et plus généralement à la contrainte sur leurs corps s'est accrue. Elle va conduire à l'entreprise volontariste de leur conservation.

I. 1. 2. DE LA CONSERVATION DES ENFANTS À LEUR SACRALISATION

> *« Tous, pauvres et riches, pourront conserver leurs enfants » (Dr Pierre Burdin,* Le nourrisson*, 1900, p. 313, cité par Rollet-Echalier, 1990, p. 471)*

Dans l'Antiquité, l'infanticide était une pratique socialement admise, le père ayant droit de vie ou de mort sur ses enfants (Flandrin, 1973 ; Valette-Cagnac, 2003). De nombreux témoignages font état de ces enfants exposés à la naissance, c'est-à-dire déposés en pleine nature, voués la plupart du temps à une mort certaine (*e. g.* de Mause, 1986, p. 70-73). Condamné par l'Église, l'infanticide fut tenu pour crime et homicide à partir du IVe siècle de notre ère (Flandrin, 1973, p. 150). Néanmoins, l'élimination de l'enfant juste né a longtemps perduré, avec une perception ambivalente, entre sévère condamnation légale et relative tolérance sociale (Flandrin, 1973 ; Morel, 2016b ; Rollet-Echalier, 1990, p. 53-58). Du Moyen Âge au XIXe siècle, on rapporte aussi des cas d'« infanticides involontaires », tel l'étouffement des jeunes enfants dormant auprès de leurs parents ou l'usage de drogues (Flandrin, 1973, p. 164-165 ; Rollet-Echalier, 1990, p. 59). La surmortalité infantile fut aussi la conséquence de leur mise en nourrice[8] et de leur abandon légal auprès d'hospices. Ces éléments ont conduit certains auteurs à affirmer l'absence d'« amour maternel » avant le XVIIe siècle, allant de l'indifférence au souhait inconscient de la mort des enfants (Shorter, 1977 ; Badinter, 1980 ; de Mause, 1986). Pourtant des témoignages médiévaux d'affliction profonde des parents « désenfantés » et de rituels religieux autour de ces décès abondent pour les contredire (Flandrin, 1973 ; Morel, 2001a ; 2001b). Au Moyen Âge et à

[8] Cette pratique bourgeoise au XVIe et XVIIe siècle s'est diffusée dès le XVIIIe, y compris dans certains milieux populaires urbains (Gélis et al., 1978, p. 155-171 ; Flandrin, 1973, p. 177-179 ; Julia, 2004, p. 37 ; Traineau-Durozoy, 2016). Elle est relativement spécifique à la France et se prolonge jusqu'au début du XXe siècle (Rollet, 2001).

l'époque moderne, l'attachement et le rejet coexistaient sans doute, selon les contingences de l'existence, dans une économie affective moins soumise au contrôle sur soi que celle des sociétés contemporaines (Elias, 2010a, p. 89‑90 ; Julia, 2004, p. 41‑42). Mais surtout, l'histoire des femmes du peuple avec leurs bébés est une histoire sans hommes ni témoignages écrits, histoire dominée et presque insaisissable pour l'historien. Or un fait n'est pas contestable : pour que nombre de leurs enfants aient malgré tout pu survivre, pour qu'ils aient pu devenir des adultes socialisés, aptes à occuper leurs rôles sociaux dans leurs communautés et leur société, il a bien fallu qu'ils reçoivent, dans l'état de dépendance de leurs premières années, suffisamment de soins corporels et relationnels leur permettant d'y parvenir (Morel, 2001b)[9].

Au siècle des Lumières, la « conservation des enfants »[10], et par là, l'attention au corps des jeunes enfants et à son entretien, devient un problème social : les médecins entament cette croisade (Becker, 1985/1963, p. 171‑188). La mise en nourrice, dite « mercenaire », est proscrite, de même que l'abandon, tenus l'une et l'autre pour faire mourir davantage les enfants[11]. On préconise les premières mesures d'hygiène corporelle : démailloter le bébé[12], laver son corps[13]. L'allaitement maternel est recommandé et les bouillies déconseillées. Sans effet notoire dans les milieux populaires ruraux, ces prescriptions viendront surtout nourrir les nouvelles idées sur l'enfance dans les couches de la bourgeoisie et de la noblesse éclairée dont Jean-Jacques Rousseau fut le vulgarisateur le plus célèbre en France. Dans le même mouvement, on se préoccupe du développement des fonctions motrices en préconisant l'exercice physique. L'apprentissage de la marche

[9] Des sociologues suggèrent la nécessité vitale de relations sociales fortes pour le développement du petit d'homme : « l'exigence impérieuse de l'enfant d'une saturation de ses valences ("Valenzsättingung") à travers le contact physique et la communication affective avec d'autres êtres humains, ou son besoin à peine moins intense d'une compagnie humaine affectueuse » (Elias, 2010a, p. 65) ; « Les développements importants de l'organisme qui, chez l'animal, sont achevés dans le corps de la mère, prennent place chez l'être humain après sa séparation de la matrice. [...] l'être humain en train de se développer entre non seulement en relation avec un environnement naturel particulier, mais aussi avec un ordre culturel et social spécifique, qui est médiatisé pour lui par les autrui significatifs qui le prennent en charge. Non seulement la survie de l'enfant dépend-elle d'arrangements sociaux, mais en plus la direction de son développement organique est déterminé socialement. » (Berger, Luckmann, 2010, p. 109).

[10] J. Donzelot relève l'apparition de la thématique de la « conservation des enfants » à partir du milieu du XVIIIe siècle dans une série de traités et essais, d'abord à l'initiative de médecins (Donzelot, 1977, p. 15).

[11] Ce que les objectivations statistiques confirmeront : médecins hygiénistes des dernières décennies du XIXe siècle (Rollet-Echalier, 1990, p. 21‑48) puis historiens démographes du XXe siècle.

[12] Bandes de tissu enveloppant le corps du nourrisson, les bras serrés contre le buste. On lui prêtait des vertus relevant de l'orthopédie morale. Il avait aussi une fonction pratique pour le portage et la protection contre les agressions (*e. g.* : Gélis et al., 1978, p. 115-118 ; Morel, 1997, p. 76-79 ; Garnier, 1995a, p. 17-18).

[13] Jusqu'au XVIIIe, la saleté du nourrisson a une fonction de protection physique et symbolique et doit être conservée. À partir des premières préconisations d'hygiène médicale, cette conception décline dans les classes sociales supérieures, mais perdure en milieux populaires (*e. g.* Gélis et al., 1978, p. 119-120 ; Morel, 1997, p. 81-82)

fait l'objet d'un intense débat et d'une série de prescriptions (Garnier, 1995a) : le corps de l'enfant doit être libéré des appareillages, il faut le laisser apprendre à chuter. L'éducation physique et motrice, dont les médecins furent d'ardents défenseurs (Garnier, 1995a ; Luc, 1997, p. 95-97), s'établit comme une dimension prioritaire de l'éducation de la petite enfance.

Au cours du XIXe siècle, les philanthropes apportent leur contribution à la conservation des enfants en rationalisant la garde des jeunes enfants du peuple urbain. Les salles d'asile pour les enfants de plus de 2 ans sont créées dès 1826 (Luc, 1997). Les premières crèches pour les tout-petits, fondées par Firmin Marbeau (1798-1875), deviennent à partir de 1844 des lieux d'expérimentation des premières techniques d'hygiène collective : ventilations, lavages, alimentation (Bouve, 2010, p. 124-146). À la fin du XIXe siècle, l'affaire prend un tour politique : la France, défaite à l'issue de la guerre de 1870, apparait comme un pays affaibli, en voie de dépeuplement, face à une Allemagne conquérante à la natalité encore vigoureuse. La même idéologie patriotique présidera à la politique nataliste et maternaliste du régime de Vichy (Rogers, Thébaud, 2010, p. 98-99). Et, de fait, les doctrines populationnistes et natalistes des siècles précédents trouvent là un terrain favorable pour se réactiver (Spengler, 1954). La conservation des enfants devient et demeure pendant plusieurs décennies une affaire d'État, dont les médecins sont la cheville ouvrière : dès 1841, une première loi limite le travail des enfants et amorce la construction d'un âge spécifique, protégé du travail productif[14] (Garnier, 1995a) ; au lendemain de la guerre franco-prussienne, la Loi Roussel du 23 décembre 1874[15], constitue la première pierre de la législation et de la politique publique de la petite enfance. Ce sont les prémices de la puériculture et de la pédiatrie : « [l]e temps est révolu où l'élevage du nourrisson était une affaire de femmes. Ce champ est investi par la science et les hommes. Les termes savants de puériculture et pédiatrie sont inventés successivement en 1863 (Dr Caron) et 1872 (Littré) » (Rollet-Echalier, 1990, p. 24). Dans l'ère pastorienne, la puériculture va s'inscrire dans l'hygiénisme triomphant de la première moitié du XXe siècle : consultations du nouveau-né (Rollet-Echalier, 1990, p. 355-356), biométrie infantile (pesées, carnet de santé) (*ibid.*, p. 263-272), gouttes de lait (Levert, 2009 ; Turmel, Hamelin, 1995, p. 451), campagnes de vaccinations, antibiotiques, médicalisation de la grossesse et de la naissance (Rollet-Echalier, 1990). Pour le

[14] Loi du 22 mars 1841 relative au travail des enfants qui fixe une limite à partir de 8 ans.

[15] Article premier : « Tout enfant de moins de deux ans, qui est placé, moyennant salaire, en nourrice, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents, devient, par ce fait, l'objet d'une surveillance de l'autorité publique ayant pour but de protéger sa vie et sa santé. »

démographe A. Norvez, c'est à la fois une « œuvre de patriotisme visant à renforcer le capital humain d'un pays récemment humilié » et une « œuvre d'humanité destinée à modifier les conditions de survie des enfants, en particulier ceux appartenant aux classes les plus pauvres » (1990, p. 16-17). Une troisième dimension leur est indissociablement liée : la moralisation et le redressement de la vie domestique populaire (Mayeur, 2004, p. 172 ; Boltanski, 1984 ; Donzelot, 1977). Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le pic de mortalité infantile de 1945 provoque un scandale social à l'origine de l'ordonnance du 2 novembre 1945 créant la protection maternelle et infantile (PMI) (Norvez, 1990, p. 73-88). Elle fonde la prise en charge contemporaine, généralisée, de la toute petite enfance (Norvez, 1990 ; Rollet-Echalier, 1990).

La conservation des enfants a donc été prise en charge par l'État à partir des savoirs médicaux. Or, comme l'affirme N. Elias, les configurations familiales ne sont pas autonomes de la configuration étatique : la conservation des enfants participe aussi de l'économie psychique des parents. Dans les correspondances épistolaires de la bourgeoisie et de l'aristocratie, dès la fin du XVIIIe siècle, les historiens observent ainsi l'émergence de cette forme de sensibilité à la maladie et à la mort des enfants, exprimée dans un langage de l'émotion, de la singularité et de l'intériorité :

> « Je fus frappé comme d'un coup de foudre. Oh ma chère fille ! ô ange de Dieu ! tu as vu la douleur profonde de tes malheureux parents... Je ne sais comment j'ai pu survivre, et il m'est impossible de peindre l'état dans lequel nous nous trouvâmes.
> Pendant les premiers jours, je ne quittais point ma femme, ni le funeste lieu où j'avais perdu mon enfant ; je la voyais partout, et je n'oublierai jamais que le jour où sa maladie commençait, avec ses yeux ternes et horriblement chargés, elle était venue se mettre à côté de nous pour faire, avec son père et sa mère, ses prières du matin. » (Correspondance de Jacob-Nicolas Moreau, historiographe et bibliothécaire de la reine Marie-Antoinette, 1776, dans Gélis et al., 1978, p. 196-197).

Analysant le deuil d'enfant, la sociologue V. Zelizer souligne l'accroissement de la sensibilité sociale à son endroit au tournant des XIXe et XXe siècles dans la société américaine : la mort des enfants est devenue inacceptable et il faut la combattre. Elle l'interprète comme un processus de sacralisation de l'enfance (Zelizer, 1985). J.-H. Déchaux (2014) en décrit les formes contemporaines : l'enfantement s'est rationalisé, séparé de sa dimension pulsionnelle et sexuelle, l'enfant est à présent désiré « pour soi », on a pour lui une « conscience très vive de sa singularité » (*ibid.*, p. 552). C'est le produit de la conscience contemporaine d'un soi individualisé, incarné dans la relation aux enfants : « La famille contemporaine, désormais littéralement "pédocentrée" (Gavarini, 2001), est une configuration sociale (au sens de N. Elias) dans laquelle l'interdépendance adultes/enfants est à la fois très intense et se déploie sur le plan "existentiel" de la construction

de soi » (Déchaux, 2014, p. 554). La raréfaction des enfants et la diminution de leur mortalité ont créé le souci de l'enfance : un rapport à leur corps et à leur être plus sensible et attentif, orienté vers leur singularisation. Elles rendent possibles une éducation longue et de nouveaux investissements symboliques, constitutifs de l'invention du jeune enfant langagier.

I. 2. DE LA SECONDE ENFANCE AU JEUNE ENFANT SUJET, ÊTRE DE LANGAGE

Les investissements symboliques qui amènent à penser le jeune enfant comme être de langage constituent un ensemble de faits sociaux non concertés. Pris ensemble, ils convergent dans un processus syncrétique, sociologiquement cohérent, découpé ici en trois thèmes : la construction de la figure d'un « enfant naturel », socialement situé, par la psychologie, « science de l'enfant » ; l'« institution » du jeune enfant sujet langagier, par la psychanalyse ; les métamorphoses de la contrainte dans le gouvernement des corps et des esprits enfantins.

I. 2. 1. VERS L'ENFANT NATUREL DE LA SCIENCE DE L'ENFANT

> *« [L']effet de naturalisation s'exerce aussi, il ne faut pas l'oublier, sur la pensée pensante elle-même : l'incorporation de l'ordre scolastique sous forme de dispositions peut, on l'a vu, imposer à la pensée des présuppositions et des limitations qui, s'étant faites corps, sont enfouies hors des prises de la conscience. » (Bourdieu, 2003/1997, p. 262-263)*

Analysant un vaste corpus de discours sur l'enfance de la deuxième moitié du XVIIIe siècle à la fin du XIXe siècle — 270 ouvrages de médecins et 199 ouvrages de non-médecins (Luc, 1997, 84, 91) — l'historien J.-N. Luc montre que les médecins ont été les premiers à construire la catégorie d'âge de deux/trois à six ans. Sortis de l'état de nourrisson, ils ne sont pas encore parvenus à l'« âge de raison ». Il s'agit de la « seconde enfance », ce sont des « bambins » (Luc, 1989 ; 1990 ; 1997, p. 79-97). La spécification de cet âge de la vie produit une nouvelle sous-division sociale de l'enfance, qui s'ancre dans des considérations physiologiques, la limite étant établie au sevrage ou à la fin de la première dentition. Cette approche biologique donne une identité propre à cet âge de la vie, qui dessine les prémices de la pédiatrie : le bambin apparait doté d'un organisme équilibré, susceptible de maladies spécifiques. Il se distingue du nourrisson, considéré et déprécié comme corps végétatif et inachevé : il est vigoureux, moins vulnérable, marche

tout seul, et donne à voir les signes d'un développement cognitif et langagier. Ainsi, l'observation attentive des corps des bambins va-t-elle être un point d'appui pour en appréhender le développement intellectuel, dont la parole apparait un signe tangible :

> « [A]u bout de deux ans ou environ, il se fait un changement assez sensible dans l'enfant, il s'attache à ses parents, retient et répète ce qu'il entend dire » (J. Ballexserd, médecin, 1762, cité par Luc, 1997, p. 90) ; « dans le cours de la seconde année [l'enfant] commence à marcher, à parler ; à trois ans [il] devient intéressant » (Dr Daignan, 1786, cité par Luc, 1997, p. 90) ; « Vers la fin de la deuxième année [...] l'intelligence se révèle par la parole : l'enfant dit quelques mots et commence la phrase » (Jacob Weill, médecin, 1882, cité par Luc, 1997, p. 89).

Dans une frange des hautes classes du XIXe siècle, une attention éducative se développe autour des jeunes enfants, puis se diffuse dans la petite bourgeoisie en ascension sociale (Rollet, 2001, p. 72-76)[16]. Elle va constituer la racine féminine-domestique de la psychologie de l'enfance. Elle se construit comme une compétence féminine naturalisée (Luc, 1997 ; Chartier, 2008), entretenue, en cela, par les discours médicaux adressés aux mères. Elle s'ancre sur des dispositions féminines socialement constituées : attention aux autres, compétences pratiques attachées à la sphère domestique, domaine des lettres et du verbe (Mayeur, 1979 ; Mosconi, 1994). Ces mères instruites et scripturalisées sont encouragées à consigner leurs observations dans des carnets de progrès (Rollet, 2001, p. 74). De plus en plus dotées en capital culturel, mais empêchées d'accéder au monde savant et politique, les femmes des classes dominantes rencontrent dans la petite enfance un espace d'émancipation ambivalent : d'un côté, elle les cantonne à des savoirs domestiques et pratiques par assignation à leur nature supposée, mais d'un autre, c'est un espace d'investissement intellectuel, d'action philanthropique ou de carrières professionnelles (Luc, 1997, p. 153-184, 301-338 ; Cosnier, 2003). L'idée d'une « science de l'enfant », à la fois pragmatique et rationnelle, fondée sur l'observation des enfants, fut également un argument de deux actrices majeures de l'histoire de l'école maternelle : Marie Pape-Carpantier (1815-1878) et Pauline Kergomard (1838-1925), sur lesquelles le chapitre suivant reviendra.

Du côté des auteurs non-médecins, la spécification de la « seconde enfance » est peu avancée au terme du XIXe siècle (Luc, 1997, p. 91-95). Mais chez quelques-uns l'observation attentive des jeunes enfants révèle l'intérêt naissant pour leurs aptitudes linguistiques et cognitives, et donc

[16] J.-N. Luc signale l'étroitesse, dans un premier temps, de cette base sociale. Elle repose sur des conditions sociales de possibilité qui dessinent un profil somme toute assez rare dans les très hautes classes : des « mères empressées (…) assez aisées pour ne pas être absorbées par l'entreprise familiale ou les tâches ménagères et assez éloignées de la vie mondaine et intellectuelle pour rester disponibles » (Luc, 1997, p. 152).

leur éducabilité intellectuelle et morale. Parmi eux, l'ouvrage en 2 tomes d'Albertine-Adrienne Necker de Saussure (1766-1841)[17] se signale par la rigueur et la précision des données empiriques collectées auprès de femmes de son milieu : *L'Éducation progressive* en 1828 et 1832. Ce travail empirique témoigne de l'intérêt encore peu répandu pour ces questions. Le tome I réserve un chapitre entier au développement de la parole, et en situe les commencements à la fin de la deuxième année. Dans cette analyse, l'autrice articule le développement linguistique au développement sensoriel et cognitif du jeune enfant. Elle interprète l'entrée dans le « monde des mots » comme l'amorce d'« une existence plus intellectuelle », « plus tranquille ».

> « La fin de la seconde année est remarquable chez les enfans par les rapides progrès qu'ils font ordinairement dans le langage. [...] L'art de parler exigeant le concours de plusieurs facultés morales et physiques, s'il en est une qui reste en arrière, celle-là met l'obstacle à l'avancement.
> En effet, pour apprécier les sons, il faut de l'oreille, pour les articuler, de la souplesse dans le gosier. L'intelligence est indispensable pour comprendre les mots, et la mémoire pour les retenir. Quand de tels dons se trouvent réunis à un degré éminent, ce qui est rare, l'enfant parle assez bien à deux ans. [...]
> L'enfant encore étranger dans le monde des choses qu'il connaît à peine, sent bientôt le besoin d'entrer dans le monde des mots qui y correspond et qui fournira bientôt des instrumens à sa pensée. Alors commence pour lui une existence plus intellectuelle, une existence où les images et les désirs tumultueux qu'elles excitent règnent toujours, mais où il s'introduit pourtant un élément plus tranquille. » (Necker de Saussure, 1828, p. 217, 218)

Ces considérations renvoient à des dispositions à l'autocontrainte constituées dans les milieux aristocratiques[18] : du côté de l'éducateur, dispositions à l'observation psychologique (Elias, 2010b/1980, p. 129-135 ; 2003b, p. 240-241) ; du côté de l'enfant, régulation et pacification des pulsions par l'usage la parole. Quelques médecins prescripteurs ou mères éducatrices préconisent une éducation langagière (dire des poèmes ou des comptines, nommer les couleurs, causer sur des objets familiers rencontrés ou observés sur des gravures, etc.) (Luc, 1997, p. 102). Surtout, de nombreuses initiatives voient le jour pour l'« instruction précoce » à la lecture de jeunes

[17] Femme de lettres suisse, protestante et moraliste. Elle s'appuie sur des observations sollicitées et collectées auprès de jeunes mères, invitées à tenir un journal détaillé, dans l'esprit des carnets de progrès suggérés par certains médecins. Parmi ces contributrices se trouve Sophie Anisson-Duperron née Sophie de Barante qui fut l'une des fondatrices des premières salles d'asile parisiennes (Luc, 1997, p. 105-106 ; 2004, p. 341).

[18] Ainsi en est-il quand N. Elias compare la manière d'appréhender les conflits de deux nobles ayant vécu à moins d'un siècle d'intervalle aux XVIIe et XVIIIe siècles : le duc de Montmorency (1595-1632) et le conte de Saint-Simon (1675-1755). Le premier, « un prince et chevalier issu de la vieille école », « suit son impulsion sans penser très loin », et déploie ses talents de guerrier dans sa confrontation avec Richelieu (qui se solde par sa propre décapitation) tandis que le second, « habile », « contrôle ses réflexes face à son interlocuteur », et use de son art de la conversation, psychologique, persuasive et manipulatrice à l'endroit du Dauphin pour mieux s'opposer au monarque absolu Louis XIV (Elias, 2003b/1939, p. 246-250).

enfants ayant en général entre 4 et 5 ans, soutenues par une édition pédagogique déjà florissante (Luc, 1997, p. 134‑152 ; Rollet, 2001, p. 75 ; Chartier, 2007, p. 106‑110).

La « science de l'enfant » va connaître une seconde genèse dans le monde savant, masculin, positiviste et évolutionniste, triomphant dans les dernières décennies du XIXe siècle : les précurseurs de la psychologie de l'enfant. Ce sera sa racine masculine-savante. Ce « mouvement intellectuel multiforme et parfois conflictuel engage sur le long terme la représentation et le statut de l'enfant ainsi que celle des finalités de l'éducation » (Ottavi, 2009, p. 8). Il fonde son intérêt pour l'enfant sur une interrogation anthropologique, et la pense dans la perspective ethnocentrique de l'époque : occidentale, colonialiste, blanche, masculine, et de classe dominante. Ce mouvement intellectuel va forger le concept de « développement » constitutivement évolutionniste et biologiste (Turmel, 2006), et engendrer « une certaine vision du développement de l'enfant basée sur son activité et un style nouveau de théories de l'éducation intégrant cette donnée » (Ottavi, 2009, p. 21). Une part importante de leurs études s'appuie sur des monographies d'enfants, souvent leurs propres enfants, dans la tradition des observations domestiques des milieux éclairés[19], qui furent aussi féminines[20]. Ce regard rationalisé dans l'écrit est ici préconisé comme approche méthodologique sur un mode savant : pour « "suivre dans le petit enfant l'éveil graduel des facultés" (...), en "systématisant un ordre d'observations dont il n'a été donné que des aperçus souvent remarquables" [il faut parvenir à] "posséder l'observation complète et quotidienne d'un seul enfant" » (Battegay, 1979, p. 75‑76 citant Bernard Pérez (1836-1903) et Wilhem Preyer (1841-1897)). Dans cette série d'études psychologiques, la genèse du langage devient, pour certains auteurs, objet d'investigations empiriques, d'élaborations théoriques et de premières controverses scientifiques (Ottavi, 1995 ; 2009 ; Odéric Delefosse, 2010). Pour autant, les deux racines de la « science de l'enfant » (féminine-domestique, masculine-savante) sont

[19] Selon Jean-Noël Luc, ces monographies biographiques apparaissent dès le XVIIIe siècle, et se multiplient surtout après 1870. (Luc, 1997, p. 106‑107). Voir aussi : (Becchi, 2004a, p. 163-165 ; Ottavi, 2004).

[20] L'italien Niccolo Tommaseo (1802-1874) consigne une observation des trois premières années de sa petite fille dans son traité d'éducation, *Giornale d'una bambina, steso dal 1853 al 1856 ;* l'anglais Charles Darwin (1809-1882) réalise avant 1840 un journal d'observation de son fils jusqu'à 3 ans, publié en 1877 et traduit en français la même année sous le titre « L'intelligence de l'enfant : esquisse biographique d'un petit enfant » ; le français Hippolyte Taine (1828-1893) publie en 1876 un article s'appuyant sur l'observation de sa fille à partir de sa naissance, intitulé « Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espère humaine » ; l'Allemand Wilhem Preyer (1841-1897) s'appuie sur les observations de son fils dans une publication fameuse de 1881, traduite en français en 1881 sous le titre *L'Âme de l'enfant* en 1887 ; le français Alfred Binet (1857-1911) publie *L'étude expérimentale de l'intelligence*, en 1902 à partir d'observations expérimentales réalisées sur ses propres filles ; la liste n'est pas close. (Luc, 1997 ; Becchi, 2004a ; Ohayon et al., 2004 ; Ottavi, 2009 ; Morgenstern, 2009 ; Odéric Delefosse, 2010).

d'abord séparées : Bernard Pérez (1836-1903) dans un ouvrage très remarqué à sa parution en 1878, *Les trois premières années de l'enfant, Étude de psychologie expérimentale,* se réfère aux analyses savantes et masculines précédentes, sans jamais mentionner les études féminines, tout aussi rigoureusement documentées, comme celle d'A. Necker de Saussure (Rollet, 2001, p. 37)[21]. Si ce constat met en évidence la division sexuelle de la légitimité des savoirs (Mosconi, 1994), il montre aussi la récurrence de l'invention d'une « science de l'enfant ». Quelle qu'en soit la racine, c'est donc un enfant socialement situé qui la fonde.

Au XXe siècle, deux perspectives psychologiques vont durablement et profondément imprimer leur marque sur les définitions sociales et les perceptions éducatives des jeunes enfants dans le contexte français : la psychologie différentielle du Français Alfred Binet (1857-1911), et la psychologie génétique du Suisse Jean Piaget (1896-1980). Le premier, en inventant l'échelle métrique de l'intelligence avec le médecin Théodore Simon (1873-1961), établit durablement la notion « d'âges de l'intelligence » et ses notions corollaires d'avance/retard, tout en les arrimant à des savoirs scolaires liés au capital linguistique[22]. Le succès international et la postérité des tests psychométriques en témoignent[23] et les inscrivent dans le processus de rationalisation de l'enfance amorcé par la médecine physiologique. J. Piaget va rencontrer A. Binet à Paris, mais ses inclinations le poussent bien plus vers l'invitation de son maître Édouard Claparède (1873-1940) à Genève en 1921 pour y développer une méthodologie expérimentale (la méthode clinique), et élaborer son corpus théorique. Biologiste de formation, il appréhende le développe-

[21] La rencontre des deux racines de la « science de l'enfant », s'observe par exemple au début du XXe siècle dans l'ouvrage des psychologues allemands William (1871-1938) et Clara Stern (1877-1948), *Die Kindersprache,* 1907 (le langage de l'enfant) à partir d'observations de leurs deux premiers enfants : « c'est Clara qui prend le plus de notes et son mari, contrairement à Preyer, explique combien les mères sont de fines observatrices du comportement de leurs enfants, car ce sont elles qui passent le plus de temps avec eux. » (Morgenstern, 2009, p. 44).

[22] Par exemple, à l'âge de trois ans, le test demande au sujet d'indiquer son nom de famille, répéter 2 chiffres, énumérer les éléments d'une gravure (des personnages dans un environnement quotidien), répéter une phrase de six syllabes (« Il fait froid. J'ai bien faim »), montrer son nez, son œil, sa bouche ; à l'âge de six ans, le test demande au sujet de compter 13 sous simples [*i.e.* pièces de monnaie], définir par l'usage les mots /fourchette/, /table/, /chaise/, /cheval/, /maman/, indiquer si on est le matin ou le soir, copier un losange, réaliser des « comparaisons esthétiques » (entre deux dessins de têtes de femmes) (Binet, Simon, 1951/1911).

[23] Créés à la demande de l'institution scolaire pour identifier et différencier les catégories d'« anormaux » (Muel, 1975 ; Vial, 2004), ils eurent un foudroyant succès aux États-Unis, avec des extensions eugénistes, toujours vivaces, avant de revenir en France sous forme de tests standardisés (Gould, 1997). Il s'agit notamment des tests : WISC pour les enfants d'âge scolaire, WPPSI pour les enfants de 4 à 6 ans, K-ABC pour les enfants de 2 à 12 ans. En France le psychologue René Zazzo (1910-1995), promoteur de la psychologie scolaire, a contribué à leur diffusion et à leur légitimation (Ionescu, 1996 ; Gilly, 1996). Malgré de persistantes et continuelles critiques eu égard à leur manque de neutralité sociale (*e. g.* : Tort, 1977 ; Fournier, Lécuyer, 2009, p. 55-106 ; Millet, Croizet, 2013), ces tests sont aujourd'hui régulièrement utilisés dans les écoles, et ce, dès la maternelle, pour catégoriser les enfants.

ment de l'intelligence comme un phénomène biologique : interne à l'organisme, universel, se déployant par adaptations successives (accommodation, assimilation, équilibration) déclenchées par les variations du milieu (Piaget, 2001/1967). Étudiant, comme les précurseurs, ses propres enfants et d'autres en « conditions naturelles »[24], il érige l'activité en principe du développement de l'intelligence, et définit le jeu libre et créatif comme spécificité de l'enfance. Il considère que l'enfant naît égocentrique, puis entre petit à petit dans le monde social et la pensée abstraite par stades successifs de décentration[25]. La postérité de cette pensée sera considérable (*e. g.* : Ottavi, 2009, p. 273-289 ; Becchi, 2004, p. 381-382 ; Turmel, 2006 ; Chartier, 2010), en particulier dans le monde éducatif où, rapidement, les promoteurs de l'éducation nouvelle (Ohayon et al., 2004) vont y trouver des ressources conformes à leurs aspirations. Dans un article de 1939 de l'Encyclopédie française consacré aux liens de l'éducation nouvelle avec la psychologie, J. Piaget écrit : « les méthodes nouvelles sont celles qui tiennent compte de la nature propre de l'enfant et font appel aux lois de la constitution psychologique de l'individu et à celles de son développement » (cité par Ottavi, 2009, p. 273). Dans son architecture théorique, J. Piaget n'accorde pas de place prépondérante au langage et ne lui attribue pas de fonction particulière aux plans sémiotique et cognitif : il s'agit pour lui d'une variante de la fonction symbolique, au même titre que le jeu, les images, le dessin (Piaget, 1964/1945, Bronckart, 1977, p. 43-79). L'une de ses disciples, en revanche, la psychologue argentine Emilia Ferreiro (née en 1937) bâtira une œuvre ayant pour ambition d'interpréter la construction du langage, et notamment du langage écrit, à l'aune du cadre théorique piagétien, comme une « réelle psychogenèse ayant sa propre logique interne » (Ferreiro, 2000, p. 59). La « science de l'enfant », qu'elle soit compétence éducative dans l'espace domestique, ou savoir savant dans l'espace académique, s'est donc élaborée sur un fond commun essentialiste et ethnocentrique : l'enfant des milieux sociaux aisés a constitué la référence de « l'enfant naturel ». Concevoir la libre activité comme moteur du « développement

[24] Ces « conditions naturelles » sont socialement situées. Soit il s'agit des cadres familiaux de ces enfants, des familles cultivées. Soit il s'agit de la « Maison des petits » à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Cette école annexe expérimentale pour jeunes enfants fonde sa pédagogie sur l'activité ludique et spontanée inspirée de la « pédagogie fonctionnelle » d'Edouard Claparède (Perregaux et al., 1996). Elle emprunte aux méthodes de Maria Montessori (p. 66 et suivantes) et aux jardins d'enfants de Friedrich Fröbel (Brès, 1911 ; Heiland, 2002), sur le principe d'une riche dotation en matériels spécifiques. D'abord privée, elle devient publique à partir de 1923. Elle restera pour autant une école recrutant ses jeunes élèves parmi les classes sociales dotées en capital culturel. Les « conditions naturelles » de la Maison des petits sont donc socialement situées.

[25] Zéro à 2 ans : stade sensori-moteur, où il découvre son environnement par l'activité motrice, à l'issue de laquelle émerge la « fonction symbolique » ; 2 à 12 ans : stade des opérations concrètes, où il apprend à raisonner à partir des actions concrètes et matérielles sur le milieu et ses objets ; préadolescence : stade des opérations formelles, où il peut raisonner sur des objets abstraits et déployer la pensée hypothético-déductive.

de l'intelligence » masque les conditions sociales qui le rendent possible : celles qui permettent aux jeunes enfants des milieux sociaux détenteurs de capital culturel d'incorporer insensiblement et continûment des savoir-faire et dispositions constitutifs de la culture légitime. Le succès durable de ces idées et, réciproquement, leur imposition comme cadre de pensée dominant[26], sont le produit d'une configuration d'époque sociohistoriquement située : celle où, dans les catégories sociales dominantes, l'enfant, à l'image des leurs, est devenu un être intéressant, important, objet d'une attention à la fois affectueuse et rationalisée. Elles ont façonné la figure d'un « enfant naturel » aux propriétés sociales essentialisées.

Les développements de la psychologie expérimentale à la fin du XXe siècle ajoutent une pierre à l'édifice. Reconsidérant le « stade sensori-moteur » piagétien (un premier stade de développement, de zéro à 2 ans, où le bébé découvrirait le monde par son action motrice, somme toute très limitée), une nouvelle génération de recherches va montrer l'existence d'une cognition précoce avant la maîtrise du mouvement coordonné et du langage articulé, avançant encore l'âge cognitif : elle va construire la figure du bébé intelligent et étendre la science de l'enfant à la « bébologie » (Delaisi de Parseval, 1987). Les travaux et les synthèses internationales des psychologues Roger Lécuyer (qui se définit comme post-piagétien, anti-nativiste, et privilégiant l'expérience sociale) et Olivier Houdé (néo-piagétien, conservant le paradigme biologiste), ou encore le séminaire du psychologue cognitiviste Stanislas Dehaene au Collège de France, en témoignent : la science de l'enfant a désormais fait la preuve que, dans ses premiers mois, le bébé a une conscience de la permanence des objets, perçoit les quantités, peut procéder à des catégorisations, saisit la causalité, différencie les humains des objets, construirait très tôt des savoirs sur les autres humains et aurait la conscience d'une appartenance commune. (Dehaene, 2012 ; Houdé, 2013 ; Lécuyer, 2014). Durant cette période très précoce, la psychologue britannique Annette Karmiloff-Smith a montré que le développement du langage a déjà commencé : dès la vie utérine, le bébé apprend à discriminer les sons de la langue dans laquelle il est élevé, si bien qu'aux alentours de quatre mois il babille dans les sons de cette langue ; très tôt il est sensible à la segmentation et à l'ordre des mots et par conséquent comprend des mots et des énoncés bien avant de savoir les dire, etc. (Karmiloff-Smith et al., 2003 ; 2009). La « seconde enfance » découverte par les médecins du XIXe siècle, qui faisait dire à l'un d'entre eux qu'« à trois

[26] « Mais, en fait, chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. » (Durkheim, 2009/1938, p. 45).

ans, l'enfant devient intéressant » (p. 52), est à présent précédée d'un tout premier âge de la vie, doté de compétences cognitives et langagières encore insoupçonnées il y a quelques décennies. Mais bien avant ces découvertes psychologiques sur la cognition précoce, la psychanalyse, façonnée dans les milieux bourgeois intellectuels de la fin du XIXe, siècle, a subverti la morale rigoriste qui la contenait dans son étau. Préoccupée par la genèse de l'autocontrainte pulsionnelle, elle s'est saisie de l'enfance et du corps psychique et symbolique des enfants (Elias, 2010a). Cela l'a conduite à « instituer » le jeune enfant « en sujet », à affirmer sa singularité en tant qu'être de langage, et à ériger la parole en principe supérieur de sublimation des pulsions.

I. 2. 2. LA PSYCHANALYSE, SAVOIR DE RÉFÉRENCE

Dans son étude sur la sociogenèse des savoirs sur la petite enfance, G. Neyrand rappelle combien les prises en charge de la petite enfance dans la première moitié du XXe siècle furent surdéterminées par la question de la survie, encore loin d'être réglée, et prirent place, par conséquent, dans une conception végétative du nourrisson. Il repère cependant, dès avant la Seconde Guerre mondiale, chez les fondateurs de la pédiatrie moderne[27], une considération du premier âge comme « période primordiale » pour le développement psychique (Neyrand, 2000, p. 51-52). Il a fallu que la survie du tout petit enfant soit assurée pour qu'un déplacement s'opère vers une véritable psychologisation de la petite enfance[28]. Toute la prise en charge institutionnelle de la petite enfance s'en est trouvée reconfigurée. La pédiatrie moderne est devenue préventive et soucieuse du psychisme (Neyrand, 2002 ; Garcia, 2011, p. 203-208). La PMI a vu ses missions s'étendre à la prévention médico-sociale (Suesser, 2013). les puéricultrices hygiénistes ont vu leur métier redéfini par les savoirs psychologiques (Montlibert (de), 1980). Les crèches sont devenues des Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE) réorientés vers « l'éveil et la socialisation du jeune enfant » (Neyrand, 2000, p. 161). Les éducatrices de jeunes enfants, formées aux savoirs psychanalytiques, y sont devenues des actrices majeures : elles concurrencent à présent les puéricultrices pour diriger les établissements (Verba, 2006/1993 ; Garcia, 2014) et se

[27] Robert Debré (1882-1978), Marcel Lelong (1892-1973) et Edmond Lesné (1871-1962) pédiatres renommés, fondateurs de l'École française de pédiatrie et auteurs d'ouvrages de référence de pédiatrie et de puériculture.

[28] « Un des effets principaux de ce mouvement est de transformer la définition sociale de l'enfance en faisant reculer vers les tout premiers âges le "bébé" comme objet de soins physiologiques et affectifs et en faisant commencer beaucoup plus tôt la petite enfance comme période réclamant aussi des soins culturels et psychologiques. (…) [E]t déjà le passage du médecin au pédiatre traduisait et renforçait un progrès des aspects culturels par rapport aux aspects physiologiques dans la définition de l'enfant. » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 312-313).

voient désormais placées en position dominante dans l'espace social de la toute petite enfance (Giampino, 2016). La psychanalyse des enfants[29] fut le savoir de référence de ce mouvement (Neyrand, 2000 ; Garcia, 2011). Son succès fut consacré après la Seconde Guerre mondiale avec les découvertes des effets morbides des carences affectives de jeunes enfants privés de parents et placés en institutions : René Spitz (1887-1974) avec le concept d'hospitalisme et John Bowlby (1907-1990) avec celui de l'attachement. Avec eux, on découvre que les « nourritures psychoaffectives » sont elles aussi vitales pour le développement de l'enfant. En France, deux traditions de psychanalyse infantile, relativement autonomes des écoles fondatrices (annafeudiennes et kleiniennes), se sont édifiées à partir de leur rapport avec le psychanalyste Jacques Lacan (1901-1981). L'une se structure autour de René Diatkine (1918-1997) et Serge Lebovici (1915-2000), pédopsychiatres hospitaliers entrés en conflit avec J. Lacan. L'autre se met en place autre autour de femmes lacaniennes, parmi lesquelles : Jenny Aubry (1903-1987) qui travailla sur les carences à la suite de René Spitz et John Bowlby ; et Françoise Dolto (1908-1988).

Avec la psychanalyse, le jeune enfant se voit « institué » en « sujet ». L. Gavarini suggère d'en distinguer la définition savante et la définition profane :

> « [O]n ne saurait sous-entendre ici une conception naïve ou molle du sujet qui l'assimilerait à l'individu et à l'idée de son autonomie et de sa liberté, par opposition aux contraintes de la vie sociale et à toute forme d'héritage subi. Je me réfère bien entendu ici à un Sujet en tant qu'il est "institué" et assujetti, du fait de son inconscient et du langage ; un Sujet travaillé par le conflit psychique, animé par le sexuel, mais aussi confronté à la perte, au manque, au refoulement, à la dette psychique et symbolique, autant de conditions à l'émergence de son désir. » (Gavarini, 2003, p. 52)

Mais l'appropriation commune de ce langage spécialisé s'est faite de retraductions. La définition profane du sujet s'est diffusée : un « *homo clausus* », « vision égocentrée de l'homme », « type d'expérience de soi qui laisse supposer que le soi est en quelque sorte seul » (Elias, 2010a, p. 56-59)[30]. Elle a forgé une « éthique de l'enfant-sujet » (Delaisi de Parseval, 2004, p. 78), qui se diffuse dès les années 1960. De fait, les définitions profanes et savantes reposent sur le même souci

[29] La psychanalyse entretient une relation forte avec l'enfance, y situant le fondement des instances psychiques et de leurs troubles, faisant exister l'enfant en chaque adulte. En mettant au jour la sexualité enfantine, elle s'affirme subversive. Son fondateur, Sigmund Freud (1856-1939) a lui-même pratiqué une analyse d'enfant, par la médiation de son père (le cas du petit Hans). À sa suite, 2 écoles se constituèrent pour la psychanalyse des enfants : Anna Freud (1895-1982), sa fille, préconise une cure médiatisée par un adulte tandis que Mélanie Klein (1882-1960) opte pour une cure en relation directe avec l'enfant, qui aura la postérité la plus féconde. Pour une analyse détaillée du champ, son histoire, ses acteurs et actrices : Roudinesco et Plon, 1997, p. 828-831, Neyrand, 2000, p. 51-168, Ohayon, 2004, Delaisi de Parseval, 2004 et Garcia, 2011, p. 186-274.

[30] Conception enracinée dans l'école maternelle contemporaine (Millet, Croizet, 2013, p. 75-77).

de l'enfance : spécification de l'enfance, individuation des enfants, personnalisation de leur socialisation[31]. Dans la doctrine psychanalytique, le langage est déterminant, car il est, précisément, au principe du « Sujet ». Le discours fondateur de J. Lacan sur le « stade du miroir » en constitue l'emblème : l'enfant, se reconnaissant tout entier dans le miroir, entrerait dès lors dans le langage (par la « forme primordiale » du « je ») et se verrait de la sorte institué en sujet.

> « L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade *infans*, nous paraitra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet. » (Lacan, 1949, p. 450)

Dans le champ conflictuel de la psychanalyse de l'enfance, la figure de Françoise Dolto fut décisive : par l'ampleur de son influence sur le grand public[32], par la position dominante qu'elle a conquise difficilement dans le champ (Garcia, 2011, p. 215-252), et par le poids de son discours sur le langage enfantin (Neyrand, 2000, p. 163-167). Elle va pousser à la limite le recul de l'âge de la subjectivation, et, dans ce mouvement, du langage. Elle suggère même, s'appuyant sur sa propre expérience de la maternité, qu'il est possible de communiquer silencieusement avec le fœtus au moyen d'un « langage mental » (Dolto, 1985, p. 242).

> « Ce que je veux dire, c'est qu'un enfant dès sa naissance (et même avant), est un être sensible inconsciemment à ce qu'il ressent de l'inconscient de ceux qui vivent avec lui et qui l'approchent. [...] ça veut dire que l'être humain est un être de langage, de communication, sensible à tout ce qu'il perçoit d'un autre [...]. L'enfant est déjà un sujet, il a des désirs et pas seulement des besoins. [...] Tout cela s'enregistre et marque de langage son être tout entier. » (Dolto, 1978, p. 210-211)

Pour F. Dolto, « tout est langage » (Dolto, 1995) : la « communication interpsychique », qui provient du « désir », est vitale pour le bébé ; elle inclut le corps (mimiques, appareillage sensoriel, fonctions physiologiques, etc.). Il faut l'écouter et le comprendre, en particulier quand il n'a pas recours au langage verbal (Dolto, 1995 ; Ledoux, 2006, p. 79-80). Mais également, le nouveau-né comprendrait les paroles qui lui sont adressées aussi bien que les paroles dites à son propos : il faut donc lui « parler vrai » (Dolto, 1995, p. 8, 23 ; Ledoux, 2006, p. 247-248). Enfin, et conformément aux principes thérapeutiques de la psychanalyse, la parole est cura-

[31] Le film *Le bébé est une personne,* 1984, du réalisateur Bernard Martino, avec la participation du psychanalyste Tony Lainé (1930-1992), diffusé sur la télévision de service public, en est un jalon marquant.

[32] Elle répondit aux auditeurs d'Europe 1 dans l'émission *Docteur X* en 1968/69 ; elle réalisa sur France Inter une série d'émissions quotidiennes de 1976 à 1978, *Lorsque l'enfant parait*, coanimées avec Jacques Pradel (plusieurs fois rediffusées). En sont issus des ouvrages, trois tomes éponymes, parus en 1977, 1978, 1979.

tive[33]. Dans la même veine lacanienne, la psychanalyste Colette Misrahi rassemble ainsi le rôle et les divers statuts du langage de et pour l'enfant, et la place qu'y prend la parole :

> « Le symptôme est le discours indirect qui permet à l'inconscient de s'exprimer, de se dévoiler, tout en s'oblitérant, et de se donner comme langage parce qu'il n'a pas la possibilité de se donner comme parole et d'être effectivement dit. [...] De même que le symptôme est l'expression du non-dit et l'expression du fait qu'il y a un non-dit, de même et inversement, c'est la parole qui est libératrice. Parole de l'enfant adressée et apportée à un autre non angoissé : c'est le psychanalyste qui fera que, par la parole, quelque chose se passe. » (Misrahi, 2004, p. 145, souligné par l'autrice)

Partant de là et par extension, la parole devient « humanisant[e] » : F. Dolto en appelle ainsi à une « communication humanisée qui [lui] semblait le plus souvent oubliée de nos jours vis-à-vis des enfants », invitant à « tout au long de l'éducation, répondre avec sincérité à toutes les questions d'un enfant, suscitant son intelligence à l'observation, au raisonnement, au sens critique » (Dolto, 1977, p. 11). Cette extension rend possible la diffusion de ces savoirs à l'état profane dans le monde éducatif. Même si F. Dolto a adopté de manière constante et répétée une posture très critique à l'égard de l'institution scolaire[34], son discours y a pénétré : en attestent les nombreux courriers d'enseignants et surtout d'enseignantes dans l'émission *Lorsque l'enfant parait*, témoignant et questionnant la psychanalyste à partir de leur expérience professionnelle ou personnelle.

> **À titre d'exemple** (Dolto, 1978, p. 44-46) : une institutrice de maternelle rapporte une anecdote vécue lors d'un remplacement dans la section des plus jeunes enfants. En fin de journée les enfants étaient censés participer à la remise en ordre des objets en replaçant chacun son ours dans un seau, dans un casier individuel. Ce jour-là, « ils ont dû sentir quelque chose –, je leur demande d'aller ranger leurs affaires : ils mettent alors tous les ours d'un côté, par deux, et de même tous les seaux de bois de l'autre. [...] Et ils répondent "Mais c'est parce qu'ils [les ours] s'ennuient !". » Il lui faut alors s'opposer à la directrice qui privilégie « l'ordre » et « les bonnes habitudes » tandis qu'elle a le souci de prévenir cette « agression affective » faite aux enfants et de laisser, comme ils le désirent, les ours « communiquer ». « Pourtant — commente la psychanalyste, souscrivant au parti pris de l'enseignante — la classe, c'est fait pour communiquer. Et les ours, même les ours, il ne fallait pas qu'ils communiquent ! C'est terrible ! »

Ce discours pénètre dans la « nouvelle classe moyenne » (Bernstein, 2007a/1975, p. 92-94), une « *service class* » (Bidou-Zachariasen, 2000) émergente à partir des années 1950-1960 : à dominante féminine, avec des métiers intellectuels et relationnels (éducation, travail social et paramédical,

---

[33] Voir par exemple, le cas de Paul, dans le Tome 3 de *Lorsque l'enfant parait* (Dolto, 1979, p. 165-183).

[34] Cette posture est en lien avec son propre rapport à l'école (Garcia, 2011, p. 227). Issue de la grande bourgeoisie conservatrice, elle fut éduquée hors de l'école au début du XXe siècle. Dans *La Cause des enfants*, elle raconte son apprentissage de la lecture à 5 ans avec une institutrice privée (Dolto, 1985, p. 159-169), ou encore sa préparation au baccalauréat à travers de « petits cours » hebdomadaires et du travail « chez soi», et son aversion pour les scansions temporelles rigides imposées par le cadre scolaire (Dolto, 1985, p. 312-314).

etc.). Elle privilégie l'expression personnelle et la transmission culturelle (Bernstein, 2007a/1975, p. 92) et définit la fonction maternelle culturellement (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 304-311).

Dans ce processus, le gouvernement des corps et des esprits enfantins, les formes légitimes de la contrainte éducative, se sont reconfigurés ou, pour le dire plus radicalement, métamorphosés.

I. 2. 3. LES MÉTAMORPHOSES DE LA CONTRAINTE

> *« Que l'informalisation de la relation parents/enfants et l'assouplissement des tabous traditionnels entre les générations marchent de conserve avec un renforcement de l'interdit de recourir à la violence dans les rapports entre parents et enfants et requièrent — et peut-être même exigent — des deux parties un surcroît d'autocontrôle, c'est là l'un des nombreux exemples de la complexité du mouvement civilisateur des sociétés contemporaines. » (Elias, 2010a, p. 83)*

Une sensibilité à la contrainte sur les corps enfantins s'accroit et accompagne la conservation puis la sacralisation de l'enfance. Pour l'historien G. Vigarello (2005), une « vigilance à la souffrance enfantine » (*ibid.*, p. 117) voit le jour au XIXe siècle à travers toute une série de discours : littérature romanesque, littératures spécialisées, presse, débat sur le travail des enfants aboutissant à une première loi le réglementant en 1841[35]. À la fin du siècle, le législateur intervient dans les relations adultes-enfants au sein de la famille et proscrit des formes de contraintes jugées désormais excessives : la loi de 1889[36] vient répondre à la dénonciation du scandale social des enfants victimes de brutalités, instituant les notions de « mauvais traitements » et de « déchéance de la puissance parentale » (*ibid.*, p. 117). Dans une moindre mesure, les violences sexuelles sont également prises en compte : tout au long du XIXe siècle, au fur et à mesure que le droit définit le viol en tant qu'acte répréhensible, son caractère aggravant lorsqu'il est commis sur des enfants s'établit progressivement (Vigarello, 2000, p. 93-100 ; Vigarello, Yvorel, 1999). Sur le plan éducatif, l'idéologie et les pratiques de contraintes adoucies se sont manifestées précocement dans les éducations aristocratiques des jeunes enfants sous l'Ancien Régime[37]. L'*Émile*

[35] Loi du 22 mars 1841 relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines et ateliers.

[36] Loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés.

[37] Ainsi en est-il dans les instructions ludiques et « sans larmes » des éducations domestiques maternelles ou préceptorales qui laissaient aux jeunes enfants une relative liberté de mouvement : apprentissage précoce de la lecture sur un « bureau typographique » utilisant des cartes à manipuler, à partir d'imprimés illustrés au XVIIIe siècle

de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (1966/1762), traité d'utopie éducative dont l'audience et la postérité furent considérables[38], est un moment décisif de ce processus. La pensée de J.-J. Rousseau s'inscrit dans le « romantisme aristocratique » issu de la curialisation de la noblesse d'épée (Elias, 2010b, p. 239-305). Pour N. Elias, ce sont des « réactions psychiques précoces aux progrès de l'intégration étatique et de l'urbanisation » (*ibid.*, 243) : références nostalgiques autant qu'irréelles à la vie campagnarde et à ses mœurs plus relâchées et idéalisées.

J.-J. Rousseau traite l'enfance de manière extensive et sans sous-spécifications, il ne construit en rien la catégorie d'âge de la toute petite enfance. Il n'accorde pas non plus une place décisive au langage, et proscrit même tout langage instructeur, considéré comme pédanterie néfaste au plan éducatif. Mais, en revanche, sa doctrine est un jalon important dans la construction des normes du gouvernement des corps enfantins. Pour lui, l'enfance est pleinement dans l'humanité, en même temps qu'elle en est un moment spécifique, assimilé à un « âge de la gaité » (Rousseau, 1966, p. 92), proche de « l'état de nature » (*ibid.*, p. 100). À partir de là, l'état d'enfance recèle une faiblesse constitutive due à l'écart entre ses désirs et ses possibilités de faire ou d'avoir. L'enfant est par conséquent en état de dépendance vis-à-vis de l'adulte, car il ne peut « naturellement se suffire à lui-même » (*ibid.*, p. 99). Par le développement naturel de ses forces physiques (motricité, mais aussi développement des sens), il va pouvoir développer ses forces morales puis intellectuelles. C'est pourquoi J.-J. Rousseau préconise un apprentissage de l'expérience directe au contact avec les choses et prône la libération des corps enfantins : suppression des maillots, corsets et appareillages des bébés, vêtements amples et confortables durant toute l'enfance, liberté de mouvement sans restriction, etc. En même temps, il ne faut pas aller au-devant des possibilités de l'enfant, qui ne doit se mobiliser qu'à partir de son « vrai besoin », « naturel », sans quoi il pourrait verser dans le « besoin de fantaisie », *i. e.* un besoin capricieux (*ibid.*, p. 101). L'éducateur doit « gouverner sans préceptes, et (...) tout faire en ne faisant rien » de sorte que l'enfant « s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire » (*ibid.*, p. 149). Dans cette « éducation négative », la « plus utile règle (...) ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » pour « laisser mûrir l'enfance dans les enfants » (*ibid.* p. 112-113). Car le principe ultime est que l'enfant soit conduit exclusivement par ses propres moyens vers

(Chartier et al., 1976, p. 130-132), « instruction sans larmes » à partir de matériels ludiques (cartes, puzzles, albums à découper, lanternes magiques...) (Julia, 2004, p. 66-72)

[38] Rousseau considérait cet ouvrage comme « le meilleur de (ses) écrits ». Son immense succès ne doit pas faire oublier qu'il fut d'abord scandaleux et interdit, ce qui signale son caractère subversif (Soëtard, 2002).

l'indépendance, et de ce fait vers « l'état civil ». C'est une doctrine de l'autonomie qui suppose finalement que par la seule force de leur « nature » (Millet, Croizet, 2016a, p. 56-61), les enfants déploieront leurs processus d'autorégulation pulsionnelle. De tels principes éducatifs mettent le corps de l'enfant à rude épreuve : il tombe, se blesse, se perd, pleure, contracte la maladie, etc. À cet égard, ils heurteraient la sensibilité contemporaine à la contrainte sur les corps enfantins.

Des initiatives pédagogiques pour la petite enfance voient le jour de la fin du XVIIIe siècle jusqu'au XXe en Europe, et font l'objet d'une série de discours, traités et manuels. Les institutions où elles se sont déployées sont diverses de même que leurs fondements théoriques et empiriques. Leur filiation avec J.-J. Rousseau n'est pas uniforme. Mais toutes préconisent une contrainte indirecte, voire invisible, sur le corps enfantin. Elles inventent un matériel spécifique ludique ou à manipuler. Ainsi des petites écoles à tricoter créées par le Pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) dans les Vosges en 1770, des jardins d'enfants inspirés de l'Allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) et promus par la baronne Bertha von Marenholtz Bülow (1810-1893) à partir du milieu du XIXe siècle, des salles d'asile dont Marie Pape-Carpantier (1815-1878) dirigea le cours pratique à partir de 1847, des écoles maternelles dont Pauline Kergomard (1838-1925) fut la plus célèbre inspectrice générale à partir de 1881, des *Case dei bambini* fondées à partir de 1907 par l'Italienne Maria Montessori (1870-1952)[39]. Cette dernière a poussé loin une doctrine de l'autonomie enfantine précoce autour d'un matériel individualisé, spécialisé, et soigneusement pensé pour ses vertus éducatives, encadré par des enseignantes non directives. Elle est idéal-typique et sa postérité et son influence en France sont grandes[40].

La pensée de M. Montessori est syncrétique : préformiste, elle mêle un essentialisme biologiste et des croyances religieuses. Elle postule un individu « prédéterminé de façon fondamentale

[39] Première femme médecin italienne. Fille unique d'une famille petite bourgeoise, elle aurait été soutenue par sa mère, femme instruite, contre son père, dans ses ambitions universitaires. Elle commence son œuvre éducative dans la rééducation d'enfants anormaux, s'inspirant des travaux du médecin Jean Itard (1974-1838) sur Victor de l'Aveyron et de ceux du médecin Edouard Séguin (1812-1880) auprès des « idiots ».

[40] Pour Gilles Brougère (1995, p. 177-181) : « Maria Montessori constitue indéniablement la référence centrale en matière d'éducation nouvelle pour les moins de 6 ans et sa notoriété semble dans les années 1920 considérable, véritable mythe vivant pour ceux qui la rencontrent ». Cette influence est particulièrement vivace actuellement. En témoignent : les nombreuses et constantes rééditions de ses ouvrages, l'abondante production éditoriale de ses exégètes et disciples, la commercialisation de nombreux matériels pédagogiques s'y référant, les fréquentes références positives à la pédagogie montessorienne sur les sites et blogs d'enseignants, une synthèse récente des recherches sur son efficacité dans une revue scientifique de psychologie cognitive (Dénervaud, Gentaz, 2015), enfin, la forte audience médiatique de Céline Alvarez (chercheuse et praticienne hors institution), qui revendique une inspiration montessorienne pour penser « la révolution de l'éducation » à partir des « lois naturelles de l'enfant » (Alvarez, 2016).

dans sa personnalité dès la fécondation des petits ovules microscopiques invisibles, ovules qui renferment déjà tout l'individu » (Montessori citée par Böhm, 2002, p. 153). L'environnement n'est qu'un facteur secondaire : l'éducation a donc pour fonction de révéler les potentialités de chaque individu, avec l'impérieuse précaution de ne pas entraver son développement naturel. La liberté du corps et de l'esprit est la règle d'or, en filiation avec J.-J. Rousseau.

> « Il faut que l'école permette le libre développement de l'activité de l'enfant pour que naisse la pédagogie scientifique. [...] Il est vrai que quelques pédagogues — sous les auspices de Rousseau — ont exprimé de fantastiques principes, de vagues aspirations vers la liberté de l'enfant : mais la véritable conception de *liberté* est inconnue des pédagogues. [...] La conception de la liberté qui doit inspirer la pédagogie doit être universelle : c'est la libération de la vie réprimée par les obstacles innombrables qui s'opposent au développement harmonieux, tant organique que spirituel. » (Montessori, 2004/1909, p. 15)

Aussi, l'enfant choisit ses activités ; l'institutrice ne doit intervenir que dans l'aménagement de l'environnement, parler avec parcimonie, ne jamais obliger ni même suggérer une activité, ne jamais intervenir sur le corps ou une production de l'enfant, ne jamais pointer une erreur, et consacrer son énergie à observer les enfants et les louanger. Le ressort pédagogique réside dans un matériel toujours disponible et rangé à portée de main de l'enfant, divisé en deux grandes catégories : un matériel de « vie pratique » (apprendre à mettre le couvert, faire des lacets, etc.), et un matériel « de développement » plus orienté vers des contenus scolaires (éducation sensorielle, alphabet, chiffres, écriture, lecture, arithmétique).

Comme l'indique R. Gasparini (2000, p. 33-101), cette pédagogie de la liberté n'est en rien une pédagogie du laisser-faire. Elle repose sur une très sérieuse préparation matérielle et fait appel à une discipline autoadministrée. De fait, M. Montessori décrit par le menu la fabrication des matériels sur mesure (à la taille des enfants, attrayants et esthétiques, centrés sur « une qualité unique » et autocorrectifs) et consacre de longs développements aux thèmes de la « concentration » et de la discipline. Constatant la propension des jeunes enfants au mouvement désordonné et au bruit, elle confie au matériel la fonction de canaliser le corps et l'esprit du jeune enfant vers l'activité réglée et à y persévérer. À cela s'ajoutent des exercices de maîtrise de soi (« leçon de silence », « marcher sur la ligne », etc.).

> « Comment obtenir la *discipline* dans une classe d'enfants libres de se mouvoir ? [...] la discipline doit, elle aussi, être *active*. [...] Nous appelons discipliné un individu qui est maître de lui et qui peut, par conséquent, disposer de lui-même, ou suivre une règle de vie. Cette *discipline active* n'est pas facile à obtenir ; mais elle contient en elle un principe élevé d'*éducation* ; c'est bien autre chose que la condamnation à l'immobilité. » (Montessori, 2004/1909, p. 37)

> « Les premières lueurs de discipline naissent avec "le travail". Quand un enfant prend intérêt à un travail, l'expression de son visage, son attention, la constance de son exercice le prouvent. Cet enfant est sur le chemin de la discipline. Peu importe que le travail soit un exercice sensoriel, un laçage, ou une vaisselle d'assiettes. [...] La discipline s'atteint donc *par une voie indirecte, grâce au développement du travail spontané*. [...] Les "enfants sages" sont ceux qui "remuent pour le *bien*". Ils se construisent avec les mouvements utiles et ordonnés. » (Montessori, 2004/1909, p. 239-241)

La liberté est donc limitée : il faut préserver « l'intérêt collectif », ne pas « offenser ou nuire », ni avoir de geste « laid » ou « grossier » et empêcher les « actions inutiles ou néfastes » (*ibid*., p. 38). En fait, il faut se diriger selon la connaissance du bien et du mal. Une telle pédagogie, individualisée et essentialiste, est différentialiste : « [l]a *différence individuelle* se manifeste alors clairement : chaque enfant se révèle lui-même. » Ici les « apathiques » ou ceux qui remuent trop se révèleront « retardés dans leur développement mental et, sans doute malades, tardifs dans la formation du caractère », quand d'autres se montreront « intelligents, adaptés à l'ambiance, capables d'exprimer leurs goûts, leurs tendances [etc.] » (*ibid*., p. 42). L'idéologie de la liberté enfantine assigne finalement chacun à l'expression de ses dispositions sociales. Elle prépare celle de l'autonomie précoce.

La norme de l'autocontrainte pulsionnelle précoce s'observe aussi dès le plus jeune âge dans les pratiques de maternage. Dans une étude transculturelle, Hélène Stork (1995 ; 2004), pédiatre, psychologue et anthropologue, montre que les sociétés occidentales urbanisées tendent à déployer un maternage « distal » au sein de familles resserrées : très tôt, les bébés sont mis à distance des corps des autrui significatifs, couchés dans des lits individuels[41], isolés dans des chambres, nourris au biberon, installés dans des chaises, sur des pots, promenés dans des landaus ou poussettes, etc. Tandis que dans le maternage « proximal » (sociétés indiennes, africaines), au sein de communautés familiales plus étendues, les bébés ne sont jamais laissés seuls, et sont portés, nourris, soignés, endormis, éduqués, au contact direct des corps d'autrui significatifs. Le maternage proximal privilégie les sens du contact (ouïe, odorat, kinesthésie), procure des interactions précoces bénéfiques aux plans physiologique, sensori-moteur et relationnel et favorise, sur le plus long terme, le développement moteur des bébés (Stork, 2004, p. 452-453). Le maternage distal privilégie les sens de la vue et de l'ouïe, favorise le face à face de l'enfant avec son autrui significatif (presque toujours sa mère) et permet ainsi le partage des regards et la communication verbale interindividuelle (Stork, 2004, p. 454). Ces pratiques de mise à distance

[41] Voir à ce propos ; les réflexions de Marcel Mauss sur les « techniques de l'enfance » « à berceaux » et « sans berceaux » (Mauss, 2002, p. 15) ; les prescriptions médicales moralisatrices autour du berceau comme instrument de séparation des corps dans la première moitié du XIXe siècle (Garnier, 2012).

relative des corps enfantins et de communication précoce par les sens distaux que sont l'ouïe et la vue sont donc génératrices de socialisations langagières par l'échange verbal interindividuel précoce (en général avec la mère). Les anthropologues linguistiques (Ochs, Schieffelin, 1984 ; Schieffelin, Ochs, 1986 ; Heath, 1982 ; 1983 ; Kulick, Schieffelin, 2009 ; Ochs, Schieffelin, 2014) ont montré qu'il s'agit de la forme de socialisation typique de la « *white middle class* », c'est-à-dire des groupes sociaux dominants des sociétés occidentales. Ces éléments convergent avec une hypothèse de P. Bourdieu, suggérant un lien entre une prime socialisation aux « sens de la distance », exigeante en termes de contrôle pulsionnel, et le développement de la vision scolastique, pensée savante du monde occidental.

> « C'est ainsi que transposant (librement) l'analyse d'Ernest Schachtel à propos du processus qui, dans le développement de l'enfant, tend à donner progressivement la prééminence aux "sens de distance", vue et ouïe, capables de fonder une vision objective et active du monde, sur les "sens de proximité", le toucher et le goût, tournés vers les plaisirs ou les déplaisirs immédiats, on pourrait avancer l'hypothèse que la conquête de la vision scolastique, objectivée dans la perspective, s'accompagne d'un éloignement à l'égard des plaisirs liés aux "sens de proximité". Éloignement qui se retraduit, dans l'ordre de l'ontogenèse individuelle, privilégié par Ernest Schachtel, par un refoulement progressif, et sans doute plus ou moins radical selon les milieux, de la prime enfance et de ses plaisirs considérés comme honteux. » (Bourdieu, 2003/1997, p. 40)

Ce modèle d'autocontrainte précoce par la mise à distance des corps et la communication distale va constituer la référence pour penser le développement cognitif et langagier des jeunes enfants. La période de l'hygiénisme triomphant de l'ère pastorienne, dans la première partie du XXe siècle, surdéterminé par une mortalité infantile devenue intolérable, est un moment remarquable par son ascétisme, dans l'histoire des normes de maternage occidentales : biberon stérilisé, couchages séparés, pesées régulières, lavages et désinfections quotidiens, régularisation stricte des horaires de tétées et de sommeil, éducation sphinctérienne avant un an, etc. Elle exprime ce moment historique où des techniques sociales, rationnelles et attentives, sont parvenues à conserver des enfants. Dans cette « poussée civilisatrice » rigoriste, analogue à celle de l'ère victorienne (Elias, 2010b/1980, p. 105), l'hygiène[42], au-delà de ses incontestables effets sur la survie des enfants, justifie aussi une entreprise de redressement moral visant les classes populaires (Boltanski, 1984). Dans les décennies qui suivent, dont la révolution morale de mai 1968 est le point d'orgue, le processus s'est poursuivi par une phase d'« informalisation ». Selon N. Elias, elle exige une autocontrainte plus forte encore de la part des enfants comme des éducateurs (Elias, 2010b/1980,

[42] Norbert Elias montre, à propos des manières de table, combien l'hygiène fut une rationalisation *a posteriori* pour justifier une sensibilité accrue au contact direct avec la nourriture (Elias, 2003a, p. 247-249).

p. 106). Tout en restant dans le modèle distal, la mise à distance des corps est assouplie et aménagée (Delaisi de Parseval, Lallemand, 1980 ; Stork, 1999, p. 147-152) : les contraintes sur les corps des bébés se relâchent (Mozère, 1992), des « objets transitionnels » (Winnicott, 2002, p. 27-64), substituts affectifs des corps parentaux (les « doudous »), se généralisent (Gasparini, 2013a), les corps à corps et l'allaitement à la demande sont réhabilités (Gojard, 2010). En même temps, le seuil d'acceptabilité sociale de la contrainte sur les enfants s'est élevé (Gavarini, 2002 ; 2004 ; Déchaux, 2014) et la définition sociale de la contrainte s'est étendue au corps symbolique et à la psyché, terrain d'expansion de la psychanalyse et de ses avatars (Garcia, 2011). L'historien A. Prost documente précisément cette évolution (Prost, 2004, p. 55-85) : l'informalisation incarnée dans « la nouvelle puériculture » s'affirme dès le début des années 1960 avec deux *best-sellers* de vulgarisation[43]. S'appuyant sur diverses enquêtes statistiques, il montre l'inégale pénétration des normes selon les milieux sociaux en fonction de leur proximité avec la culture légitime : d'abord dans les milieux cultivés ; puis dans la « petite bourgeoisie » (qui regrouperait : employés, artisans, commerçants) qui adopte avec zèle les normes ascétiques de la puériculture hygiéniste ; enfin, et plus inégalement, les milieux populaires.

La situation de l'enfant contemporain comporte donc des tensions : dans cette société hautement différenciée et urbanisée, sa survie est assurée ; les normes éducatives le rehaussent en tant que sujet singulier ; la dissymétrie sociale due à sa dépendance aux adultes est euphémisée : il reçoit une affection personnalisée, son corps et son esprit font l'objet de considération et de précautions ; on lui parle très tôt, on lui donne la parole et on l'écoute. En même temps, il doit très tôt apprendre à se séparer des corps de ses autrui significatifs. Il lui faut ainsi contenir ses pulsions par le gouvernement de soi et les sublimer par l'usage de la parole. Ce mode de gouvernement des enfants est façonné sur le modèle de l'enfant des catégories sociales dominantes, détentrices de capital culturel incorporé. Il promeut une norme de l'autocontrainte pulsionnelle précoce qui repose sur l'idéologie de la liberté enfantine et des incitations précoces à l'usage de la parole. Dans son fonctionnement distal assoupli, il recourt à la médiation d'une vaste culture matérielle et symbolique : elle définit l'enfant autant qu'elle le façonne, le contient, l'oriente, le socialise. Cette logique transparait à travers trois composantes déterminantes dans l'invention du jeune enfant langagier : les espaces, les jouets et jeux, la littérature légitime pour l'enfance.

---

[43] SPOCK Benjamin., 1960. *Comment soigner et éduquer mon enfant,* traduction française de la première édition en 1946, Veviers, Gérard (Marabout). PERNOUD Laurence, 1965. *J'élève mon enfant*, Paris, Pierre Horay.

I. 3. UNE CULTURE MATÉRIELLE ET SYMBOLIQUE DE L'ENFANCE

Les objets destinés à l'enfance (lieux, mobiliers, jouets, livres, supports et instruments graphiques, vêtements, etc.) sont dotés d'une matérialité indissociable de leurs contenus symboliques (ce qu'ils représentent, signifient, racontent, leur *design*, leurs marques commerciales, etc.). Cette culture matérielle et symbolique est un produit des représentations sociales de l'enfance (Manson, Renonciat, 2012). La notion de culture renvoie aux pratiques sociales engageant ces objets, dans deux perspectives saisies ensemble (Grignon, Passeron, 1989). La première est relativiste : les *Cultural Studies* (Sirota, 2010, p. 36) considèrent que tout objet, dès lors que son existence et son usage sont empiriquement avérés, est culturel ; les recherches culturalistes sur l'enfance s'intéressent à l'autonomie des pratiques culturelles enfantines (Delalande, 2006). La deuxième perspective est le cadre théorique de la légitimité culturelle considérant que l'espace social des pratiques, goûts et objets culturels est hiérarchisé, principalement par le capital culturel, et secondairement par le capital économique (Bourdieu, 1979a).

I. 3. 1. LES ESPACES CONTRAINTS DE L'AUTONOMIE ENFANTINE

L'histoire des objets de l'enfance est d'abord une histoire de ses espaces. L'émergence du souci de l'enfance, entre discipline scolaire et famille, est solidaire de son « enfermement » (Ariès, 1973, p. III) dans des espaces spécifiques, clos et surveillés. L'éducation disciplinaire, à partir du XVIe siècle, a progressivement enfermé les enfants du peuple dans les écoles (Chartier et al., 1976, p. 118-120 ; Vincent, 1980, p. 21-22, 33-40), ceux des classes aisées dans les collèges (Chartier et al., 1976 ; Compère, 1985), et dès le XIXe siècle, les jeunes enfants du peuple urbain à la crèche (Bouve, 2010) ou la salle d'asile. Au XXe siècle ces enfermements se sont systématisés quand l'école s'est massifiée. L'enfermement s'est en même temps mis en place dans l'éducation familiale moderne, par la spécification de la chambre d'enfant. D'abord dans les hautes classes, puis dans la petite bourgeoisie au XIXe siècle (Perrot, 2012 ; Rollet, 2001, p. 93-96 ; Becchi, 2004a, p. 166-168 ; Manson, 2014), elle devient une norme de l'habitat familial au XXe siècle (Becchi, 2004b, p. 386-387 ; Perrot, 2012)[44].

À partir de la fin du XIXe siècle apparaissent aussi des espaces dédiés aux loisirs du jeune enfant urbain, d'abord dans les classes dominantes : « les parcs et jardins publics, les fêtes foraines, les

[44] À la rentrée 2003, « [t]rois quart des enfants scolarisés du cours préparatoire à la terminale ont une chambre à eux » et, pour la seule tranche des enfants scolarisés à l'école élémentaire, 64,8 % (Gouyon, 2006, p. 163). Le prix du foncier dans les grandes villes limite la généralisation de la chambre individuelle.

manèges, les jardins zoologiques, les spectacles de marionnettes où l'enfant bourgeois se rend avec sa mère ou sa gouvernante, où il rencontre d'autres enfants, quand il ne se contente pas de les regarder jouer » (Becchi, 2004b, p. 387). Puis dès les années 1920, les bibliothèques accueillent les jeunes enfants, et à partir des années 1970, les ludothèques (Chartier, 2005, p. 199-201 ; Roucous, 2006). Paradoxalement, cet enfermement rend possible une relative autonomie enfantine : protégé par la clôture, l'enfant peut être surveillé à distance et déployer des activités de divertissement, personnelles ou participant à un entre-soi enfantin. Ces pratiques enfantines ont été observées par diverses recherches en sciences sociales à la fin du XXe siècle : elles fonderaient des cultures enfantines à part entière (Arleo, Delalande, 2011). La culture enfantine reste toutefois contrainte et façonnée par un lieu spécifique, socialement défini : ses limites territoriales, les objets matériels et symboliques qui lui sont attribués, et diverses règles, plus ou moins rigides et visibles, de leur usage normé. Par exemple, la cour de récréation des écoles maternelles, considérée par certaines recherches culturalistes comme le lieu par essence d'une culture de la petite enfance en soi (Corsaro, 1988 ; Delalande, 2003), n'est pourtant pas un espace socialement neutre. Avec ses aménagements spécifiques (toboggans, structures à grimper, bac à sable et jouets de sable, engins roulants), elle est pensée pour et par le temps scolaire, comme un moment de relâchement provisoire, contenu par la clôture scolaire et une série d'interdits : la sortie de l'enceinte, la projection d'objets, les affrontements physiques, la prise de risque excessive, etc.

Protégés et contrôlés par l'enfermement, orientés et canalisés par des objets censés les éduquer et les divertir, loin de la culture de rue peu contrôlable où une partie de l'enfance pauvre des « basses classes » se socialisait au XIXe siècle et se socialise encore (Julia, 2004, p. 40-41 ; Becchi, 2004b, p. 389), les enfants peuvent se libérer des tensions auxquelles ils sont soumis (école, autorité parentale), dans un cadre « maîtrisé » (Elias, Dunning, 1994/1986). Une forme contrôlée d'hédonisme enfantin devient la norme et participe à définir socialement l'enfance à travers le concept de « jeu » (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Brougère, 1995 ; Prost, 2004, p. 114-119).

I. 3. 2. Jouets et jeu : entre divertissement et idéologies éducatives

Le jouet est une forme objectivée et un emblème de la culture enfantine. Il peut se définir empiriquement par une série d'objets : hochets, tableaux d'éveil, peluches, porteurs, Barbie, poupons, balles et ballons, véhicules miniatures, figurines (playmobils, superhéros, animaux, *Little Petshop*, etc.), maisons de poupées, fermes et zoos, jeux de construction, panoplies, armes

fictives, dînettes, *Pokémons* (cartes, figurines, jeux vidéo), déguisements, toupies *Beyblade*, lotos, puzzles, jeux de construction, mini-ordinateurs, livres interactifs, etc.[45] Tous ces objets aujourd'hui produits et vendus en quantité par des industries multinationales (Vincent, 2001, p. 207-217 ; Brougère, 2003a) ont une existence très ancienne. Mais leurs usages sociaux ont profondément évolué (Manson, 2001 ; Vincent, 2001, p. 19-48), jusqu'à ce que le jouet soit pensé comme constitutif de l'enfance[46]. Le jouet pour enfant, en tant qu'objet commercial fabriqué hors de la famille, offert à l'occasion de fêtes rituelles, prend son essor à partir du XVIIIe siècle, puis se diffuse au XIXe siècle dans les familles à partir du haut de l'échelle sociale (Becchi, 2004a, p. 32-33 ; Mayeur, 2004, p. 206-210 ; Vincent, 2001, p. 32-33 ; Rollet, 2001, p. 96-104 ; Manson, 2001, p. 303-328). Le XXe siècle voit sa massification.

Les jouets de l'enfance privilégiée du XIXe siècle ont une forte charge morale portant en particulier sur les assignations sexuées (Manson, 2001, p. 231-274 ; Rollet, 2001, p. 91-102 ; Becchi, 2004a, p. 170-171 ; Mayeur, 2004, p. 209-210) : poupées à habiller et apprêter, poupons à pouponner, maisons de poupées et panoplies ménagères pour les filles, ainsi formées au travail de l'apparence de soi et à l'attention aux autres dans un cadre domestique ; petits soldats, armes fictives, tambours, véhicules miniaturisés pour les garçons, ainsi invités à construire des dispositions au combat réglé et à l'exploration de l'espace extérieur[47]. Mais surtout, à cette époque, ces objets sont fragiles et onéreux, particulièrement les poupées et leurs panoplies, et nécessitent un usage précautionneux[48]. De sorte que, symboliquement comme matériellement, ils dessinent une autonomie enfantine encore très limitée. Dès le XIXe siècle, ces jouets sont pris dans des logiques fictionnelles, telles les figurines à animer, et toute une production de découpages voués à des mises en scène de personnages dans leurs « petits théâtres » (Rollet, 2001,

[45] En attestent : Brougère, 2003 ; Rayna, 2010 ; Zegaï, 2010b, 2010a ; Charles, 2011 et l'enquête ethnographique.

[46] Françoise Dolto, par exemple, soutenait cette conception de manière radicale : « [l]es jouets, ça fait partie d'eux-mêmes » (Dolto, 1977, p. 151) ; « [l]es jouets doivent absolument appartenir en propre à l'enfant et ce qu'il en fait ne regarde plus du tout les parents [...] il ne faut jamais confisquer un jouet à un enfant. C'est quelque chose de sadique. [...] Enfin ! les jouets, ce sont les enfants des enfants » (Dolto, 1978, p. 105).

[47] Cette différenciation persiste de nos jours : véhiculée dans les familles de toutes conditions sociales, sur un mode euphémisé dans les familles dotées, sur un mode sans détour dans les familles populaires (Vincent, 2001, p. 117-143) ; elle échappe toutefois en partie au contrôle parental et à une morale univoque et restreinte, véhiculée dans les espaces marchands de grande consommation, et amplifiée dans les dernières décennies par les logiques marchandes de la segmentation de l'offre (Zegaï, 2010a ; 2010b).

[48] « [L]'enfant [...] fait souvent un usage transgressif [de son jouet] : la poupée est brisée, le train est cassé, les cubes de bois deviennent des projectiles. [...] la belle poupée et le jouet de prix ne sont que "prêtés" en des occasions bien précises, en récompense, et retirés des mains du petit dès que le danger apparait. » (Becchi, 2004a, p. 171) ; « Sa [la poupée] fragilité suggère un emploi modéré et presque nécessairement surveillé » (Mayeur, 2004, p. 209).

p. 102 ; Becchi, 2004a, p. 170-171). Mais leur matérialité (le papier, la technique du découpage) nécessite, là encore, contrôle des gestes, surveillance et assistance. Au XXe siècle, la rencontre du jouet industriel plus robuste et moins onéreux et de l'image de fiction va façonner une culture indissociablement ludique et fictionnelle, autorisant le déploiement d'un imaginaire enfantin moins directement contrôlable. Elle est centrée sur des personnages aux identités marquées au double sens du terme (prononcées et commerciales) : *Mickey Mouse*, *Babar*, *Superman*, *Barbie*, *Donald*, *Action Man*, *Tortues Ninja*, *Buz l'éclair*, *Pikachu* et les *Pokémons*, *Toupies Beyblade*, *Charlotte aux fraises*, *Reine des neiges*, etc.[49] Comme le souligne fort justement l'historien E. Becchi, ces personnages deviennent constitutifs du monde de l'enfance : compagnons imaginaires des enfants, ils procurent des ressources narratives et des supports d'identification. Ils alimentent une culture enfantine multiforme qui s'émancipe de la morale explicite et circonscrite à laquelle l'enfance bourgeoise du XIXe siècle était soumise.

> « Dans la chambre d'enfant, désormais vide de domestiques et toujours plus pauvre en frères et sœurs, l'entourage est celui de ces personnages, sur les affiches, les jouets, l'écran de télévision, les livres et les albums. Cet univers zoomorphe et tératomorphe, fortement différencié selon les classes sociales, les âges et les sexes, est désormais une dimension importante de la culture de l'enfance : il témoigne moins de l'imaginaire enfantin que de celui que l'on propose à l'enfant comme instrument de sa socialisation. Jadis, il y avait les incitations à bien se conduire et les petites filles modèles de la comtesse de Ségur, aujourd'hui ce sont des souris, des Gaulois farceurs, des enfants caricaturaux [...] qui se proposent à l'enfant comme modèles et contre-modèles d'adaptation, dans un univers à la fois plus riche et plus souple, où l'on peut à la fois respecter et tourner en dérision certains types d'endoctrinement moral » (Becchi, 2004b, p. 426-427)

La combinaison des logiques marchandes et de l'expansion des médias audiovisuels permet des identifications réciproques qui, de fait, échappent pour partie aux éducateurs. L'industrie du jouet développe ses publicités et met en place des tests enfantins : les jouets sont façonnés par et pour eux (Brougère, 2003a). Les logiques transmédiatiques font circuler la fiction vers le jouet, et réciproquement, tout en démultipliant les supports de diffusion et les scénarios narratifs autour d'un même univers (Brougère, 2008 ; Dauphragne, 2012). Ils contribuent, par identification et imitation, à la socialisation corporelle et langagière des jeunes enfants, comme le montre une recherche préalable (Montmasson-Michel, 2011, p. 124-126). En jouant, les enfants inventent des histoires en incarnant les personnages. Par imitation, ils adoptent leur *hexis :* policée, subversive ou genrée. *Oui-oui*, enfant-jouet en bois, au corps rigide et impassible, façonne un enfant sage et discipliné. *Charlotte aux fraises*, cultivant l'apparence de soi et

[49] Voir : Becchi, 2004b, p. 426 ; Brougère, 2003, 2008 ; Charles, 2011 ; Dauphragne, 2012 ; et l'enquête ethnographique.

la relation frivole et affectueuse aux autres, est un miroir du corps apprêté et contenu des filles et de leurs dispositions relationnelles. *Rapido et Razmo*, deux rats surexcités et facétieux, enchaînent blagues et exploits physiques dans un tourbillon trépidant et sonore : ils modèlent les prouesses langagières et corporelles des garçons, sonores et mouvementées.

En revanche, le « jeu éducatif » a explicitement une fonction éducative. Il renvoie à des objets qui recouvrent les jouets, de manière relativement problématique[50] : un loto, un puzzle, un abaque sont-ils des jouets ? Un poupon, une dînette, un circuit de voitures sont-ils des jeux éducatifs ? *Buz* l'éclair ou *Barbie* ne sont-ils pas des jouets et non des jeux éducatifs ? De fait, la notion de « jeu éducatif » est liée à l'invention de la contrainte souple et euphémisée, au travers d'une « pédagogie invisible » (Bernstein, 2007a/1975). L'individu socialisé ne se rend pas compte du travail éducatif qui pèse sur lui : il s'agit de jouer en apprenant et d'apprendre en jouant. C'est une technique éducative au service de la métamorphose de la contrainte dans le gouvernement des corps enfantins. Il apparait dans « l'instruction sans larmes » des enfants choyés des cours princières de l'Ancien Régime. Il fallait en effet les contraindre sans en avoir l'air à l'acquisition de savoirs de la culture écrite (histoire, géographie, lecture), devenus nécessaires à leur éducation (Julia, 2004, p. 66-72 ; Manson, 2009, p. 80-95). Gilles Brougère (1995, 2005, p. 65-95) décrit les trois manières dont l'école maternelle traite le jeu, toutes euphémisant la contrainte éducative : le jeu récréatif, comme sas de décompression ; la ruse pédagogique, consistant à détourner l'usage d'un jeu à des fins d'apprentissage ; enfin, l'habillage ludique d'exercices, censé faire oublier qu'ils sont des exercices.

En toile de fond, l'idée que le jeu est constitutif de la petite enfance et de son développement se cristallise en idéologie. Elle s'ancre historiquement dans les conceptions romantiques allemandes incarnées par Fröbel, et les jardins d'enfants qu'il a inventés (Guillaume, 1911 ; Brougère, 1995, p. 63-95 ; Chalmel, 2000, p. 208-232 ; Luc, 1997, p. 373-380 ; Heiland, 2002 ; Manson, 2010, p. 53-60). Elle est confortée par les théories psychologiques de la fin du XIXe siècle et du début du XXe : notion de développement, fondée sur le principe biologiste d'adaptation au milieu par l'activité ; conception ethnocentrique d'un « enfant naturel », à

[50] Deux orientations abordent la relation problématique entre la notion de jeu et celle d'éducation. Sandrine Vincent privilégie l'entrée éducative et confond les deux acceptions dans son analyse, autour des catégories : jouet récréatif/jouet éducatif (Vincent, 2001, p. 9). Gilles Brougère, critique sur cette approche (Brougère, 2003b, p. 49), a longuement problématisé cette relation à partir de la forme ludique, de la culture de divertissement et de l'étude des mondes du jeu (Brougère, 1995b, et une grande partie de ses publications depuis).

l'image du jeune enfant bourgeois socialisé en famille dans et par les jouets. Dans la deuxième partie du XXe siècle, la réception des travaux de l'américain J. Bruner (1983 ; 2002 ; 1996), parmi d'autres[51], renforce cette croyance. À partir de l'épistémologie de la psychologie culturelle (Bruner, 1991), il a étudié empiriquement les interactions mère-enfant autour d'activités ludiques (jeux de construction, puzzles...), pour analyser et théoriser le développement social précoce des fonctions cognitives et langagières. Il a notamment forgé les concepts d'intersubjectivité, d'attention conjointe, et d'étayage. Cette fois encore, le contexte empirique n'est pas socialement neutre : c'est une relation interindividuelle verbale et affectueuse entre un jeune enfant et sa mère, typique du maternage des groupes sociaux dominants du monde occidental. La réception qui en est faite contribue à conforter la conception commune d'un jeune enfant qui apprend en jouant. Elle donne aussi consistance à la figure d'une mère étayante, rehaussée dans sa fonction éducative par son expertise immanente[52]. Cette idéologie s'entretient ainsi, avec constance, sur une rhétorique qui tire parti du flou et de l'extensivité du concept de jeu : il désigne tout autant l'objet et l'action, et peut être doté d'une série d'attributs, permettant d'infinies déclinaisons. L'ouvrage de la spécialiste de la petite enfance Suzy Cohen[53], *Sa vie, c'est le jeu*, paru en 2003, en est une illustration idéal-typique. Tout d'abord, le jeu serait naturel : « par nature, l'enfant apprend en agissant » (Cohen, 2003, p. 28) ; « [l]e jeu, qui est l'action la plus naturelle de l'enfant, a

[51] Notamment le médecin, psychologue Henri Wallon (1879-1962), et son élève et collègue Irène Lézine (1909-1985), co-inventrice des « baby-tests » (Brunet, Lézine, 1951), d'une échelle du développement des bébés, autrice d'une *Psychopédagogie du premier âge* (1964), lectrice et traductrice d'auteurs américains et russes. Le psychologue biélorusso-soviétique Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) considéré comme le fondateur de la psychologie culturelle, engagé dans une controverse avec Jean Piaget et dont les travaux, censurés par les autorités soviétiques, furent (re)découverts dans le monde occidental à partir des années 1960 (Vygotsky, 1997/1934 ; Vygotski, 1935 ; Voir aussi Bruner 2008, p. 91-100). Les psychanalystes Donald Woods Winnicott (1896-1971) et Daniel Stern (1934-2012) qui travaillèrent sur les relations précoces mère-bébé, le premier inventant le concept d'objet transitionnel (Winnicott, 2002) le second décrivant le développement psychique, cognitif et langagier du bébé, à partir du concept d'intersubjectivité (Stern, 1997/1985 ; 2011/1992).

[52] Par exemple, Mireille Brigaudiot, linguiste et entrepreneuse du langage à l'école maternelle, déclare : « on sait que, malgré cette asymétrie [entre jeune enfant et adulte dans la relation d'interlocution], et sans instruction particulière qu'elle aurait reçue, la mère fait preuve d'une grande habileté langagière et linguistique pour permettre à l'enfant de dire ce qu'il veut et même de se faire comprendre. » (Brigaudiot, 2010, p. 11). L'autrice décrit ici les pratiques de son propre milieu social.

[53] Suzy Cohen (1925-2011) née Medrzyrzecka, juive polonaise. Ses parents sont morts à Auschwitz. Résistante dès l'âge de 16 ans, elle fut ensuite militante du PCF toute sa vie, élue de la Banlieue Rouge (Hauts de Seine, Levallois) où elle travaille sur la petite enfance. Membre de l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP), elle rédige un premier ouvrage en 1979 aux Éditions Sociales : *L'école des bébés*, une enquête-plaidoyer pour la promotion des crèches. Elle soutient une thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de Guy Berger en 1990 à l'université Paris 8 intitulée *Crèche et devenir scolaire* visant à démontrer l'impact positif de l'éducation en crèche pour le devenir scolaire. Suivent plusieurs ouvrages sur l'éducation préscolaire. Elle fut décorée chevalier dans l'ordre national du Mérite et reçu les Palmes académiques.

donc aussi une portée biologique et favorise l'évolution de la personnalité, le développement de l'individu » (*ibid*., p. 67). Il serait donc une « nécessité vitale » (*ibid*., p. 40, 42, 84, 209, 210). Il serait tout et partout : « éducatif » (*ibid*., p. 28, 88) « d'affection » (*ibid*., p. 41, 68), « de fiction, d'acquisition et de fabrication » (*ibid*., p. 46), « d'imitation » (*ibid*., p. 47, 68), « symbolique » (*ibid*., p. 48), « de ballon » (*ibid*., p. 51), « d'équilibre » (*ibid*., p. 51), « transitionnel », « consolateur » (*ibid*., p. 52), « à chanter » (*ibid*., p. 54), « se faire "coucou" » (*ibid*., p. 62), « d'emboîtement, de reconnaissance, de couleurs, de peinture », « d'eaux » (*ibid*., p. 65), « à empiler », « de construction » (*ibid*., p. 66), « de simulation » (*ibid*., p. 68), « de déguisement » (*ibid*., p. 68), « de motricité » (*ibid*., p ; 69), à « jouer les Picasso ou les Signac » (*ibid*., p. 71), « de jardinage » (*ibid*., p. 72), « spontané, solitaire ou en groupe » (*ibid*., p. 73), « de la marelle, la corde à sauter, la bicyclette » (*ibid*., p. 81), « sensoriels, fonctionnels ou d'expression » (*ibid*., p. 90), « libre » (*ibid*., p. 91), « de la devinette » (*ibid*., p. 99), « de règles et de compétition » (*ibid*., p. 104), « pour apprendre à compter » (*ibid*., p. 112), « du dessin » (*ibid*., p. 131), etc. Dès lors, le jeu sert à tout : au développement physiologique et psychologique, à la construction de la personnalité et d'un soi individualisé, à l'autonomie, à la citoyenneté, à la motricité globale ou fine, à l'imagination et la créativité, à l'observation, la découverte, l'exploration et l'expérimentation, à l'activité intellectuelle et langagière, à l'égalité des chances, aux acquisitions scolaires, au bonheur (*ibid*., p. 42, 45, 48-52, 57-58, 61, 63, 66, 71-73, 75-76, 81, 88, 90, 92, 94). Mais il y a aussi des « jeux discutables » et « pervers », tel le jeu des *Pokémons* (*ibid*., p. 101, 149-151) et des « jeux dangereux » qui « naissent de l'imagination d'élèves souvent perturbés et qui deviennent violents par manque d'aide familiale et sociale » (*ibid*., p. 102). L'exaltation du jeu, emblème de la figure optimiste de l'enfant, va donc de pair avec, en négatif, sa figure pessimiste, construite dans un discours misérabiliste.

Enfin, la notion de « jeu éducatif » signale la porosité sélective des objets ludiques avec le monde scolaire. Ainsi les jouets de chambres (poupées, véhicules, figurines) entrent dans les prescriptions pour les classes maternelles à partir de la fin du XIXe siècle (Manson, 2010, p. 62-63 ; Luc, 1982, p. 153) et y constituent désormais l'ordinaire des « coins de jeux ». Réciproquement les premiers « jeux éducatifs » créés par l'éditeur scolaire Nathan au début du XXe siècle, pénètrent ensuite dans les familles (Brougère, 2003b, p. 45 ; 2013, p. 82), d'abord dans les catégories sociales dominantes (Prost, 2004, p. 111-114), puis se diffusent, via les espaces de grande consommation, dans les familles de toutes conditions sociales (voir par exemple : Vincent, 2001, et notre enquête). Pour autant, l'espace social des jouets et jeux enfantins n'est pas uniformisé. *Buz*

l'éclair et *Barbie* n'entrent pas dans les classes et ne sont pas désignés comme jouets/jeux éducatifs. L'école classe les objets ludiques, institue la légitimité de certains (plus « éducatifs »), et met à distance ceux qui relèvent de la grande diffusion (Brougère, 2003a, p. 270-286 ; 2010). Dans la deuxième partie du XXe siècle, les perceptions et les pratiques familiales autour des jeux et des jouets sont socialement différenciées : les familles dotées en capital culturel perçoivent un intérêt éducatif au « jeu libre » et valorisent la fonction éducative des jouets et des jeux ; les familles populaires perçoivent plutôt le jeu et les jouets dans leur fonction de divertissement et valorisent sa fonction récréative (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 332-334 ; Bernstein, 1975, p. 147-160 ; 2007a, p. 87-88 ; Vincent, 2001, p. 145-192).

D'autres instances de légitimation sont à l'œuvre : pour S. Cohen, même si le jeu a toutes les vertus, il y a de mauvais jeux et de mauvais joueurs. Ces perceptions stigmatisent les enfants de milieux populaires et leurs familles. De même, dans une critique cultivée des jeux et jouets, la ludothécaire Odile Périno déplore que le jouet soit « tombé dans la catégorie triviale des objets de consommation (…) proposé dans la grande distribution comme n'importe quel objet ménager (…). Déconsidéré, dévalorisé, "déculturé" » (Périno, 2003). Une culture de la petite enfance socialement hiérarchisée s'établit et l'âge de la culture légitime s'abaisse. Vers la fin du XXe siècle, elle s'étend à la toute petite enfance (Baudelot, Rayna, 1999), en particulier la littérature de jeunesse.

I. 3. 3. Les livres pour enfants, la bibliothécaire et le psychanalyste

> *« [T]out discours qui insiste sur l'importance de l'apprentissage ou de la socialisation précoce définit de ce fait un champ d'intervention possible et ouvre la voie à la création d'outils, d'instances et de professions spécialisées. En tant qu'elle a radicalement réévalué le statut de la petite enfance, la psychanalyse joue évidemment un rôle central dans la reconnaissance de ce type d'objet. (…) L'appel au principe de plaisir qui est si présent aujourd'hui dans les formes de socialisation de la prime enfance illustre à la fois une des figures du surinvestissement contemporain dans l'apprentissage précoce et la dénégation des formes routinisées de la scolarisation » (Fabiani, 1995, p. 68, 70)*

À la fin du XXe siècle, dans les années 1980, les albums (livres contenant du texte et de l'image) entrent dans le « coin lecture » des classes maternelles (Chartier, 2009, p. 4). La formation

d'enseignants en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) (Mercier, Tourron-Bertrand, 2013), la recherche en didactique du Français (Boiron, Kervyn, 2012), les programmes de 2002 pour l'école maternelle (MEN, 2002a) vont consacrer la scolarisation de la littérature des jeunes enfants. Mais bien avant cela, l'histoire sociale de cette littérature se déroule ailleurs.

Une « littérature orale » (Goody, 2014 ; Chartier, 2009, p. 5), faite de berceuses, comptines et contes, a accompagné les soins aux jeunes enfants dans divers milieux sociaux (Mayeur, 2004, p. 185-191 ; Rollet, 2001, p. 104). Mais c'est dans les éducations domestiques des classes dominantes que va naître le livre pour enfant (Luc, 1997, p. 134-147 ; Poslaniec, 2008, p. 13-24). Élargissant l'analyse pionnière de J.-N. Luc, M. Manson (2011), retrace l'histoire des livres pour les jeunes enfants, à partir d'un corpus plus étendu (*ibid*., 123-124) : après quelques expériences novatrices sous l'Ancien Régime, destinées aux plus hautes classes, un développement s'amorce au XIXe siècle préfigurant une expansion au XXe siècle. Au début du XXIe siècle, la littérature destinée aux plus jeunes enfants est un marché très dynamique[54].

Le livre dédié aux jeunes enfants du XIXe siècle est d'abord celui de l'apprentissage précoce de la lecture, entre 4 et 6 ans, dans un cadre domestique (Luc, 1997, p. 134-152 ; Rollet, 2001, p. 75 ; Chartier, 2007, p. 106-110 ; Manson, 2011, p. 125-130). Il s'agit d'abécédaires imagés et de petites histoires illustrées écrites tout spécialement pour eux. C'est un livre pensé dans le cadre d'une instruction agréable et amusante, richement et soigneusement illustré, comme l'écrit l'éditeur de *La bibliothèque du premier âge* dans un texte publicitaire :

> « Livres mignons, livres joujoux, beaux alphabets dans lesquels on apprend à lire sans y penser, tant on y voit de brillants militaires, de jolis bouquets, de beaux oiseaux et des animaux de toutes sortes. Et tous ces grands, ces petits livres sont bons à lire et beaux à voir. » (Amédée Bédelet, 1845, cité par : Manson, 2011, p. 129).

Ce sont déjà des albums. Ils s'adressent directement aux enfants et les mettent en scène dans leurs univers domestiques ou leurs sorties : le jeune protagoniste s'instruit, s'amuse, se distrait, et parfois transgresse. Si la célèbre collection de l'éditeur Pierre-Jules Hetzel (1814-1886) et de l'illustrateur Lorenz Frölich (1820-1908), *La bibliothèque de mademoiselle Lili*, éditée à partir de

[54] Le livre jeunesse représente 20 % des ventes et 13 à 14 % du chiffre d'affaires de l'édition française (Observatoire de l'économie du livre, 2015 ; 2016). Il est l'un des secteurs les plus dynamiques avec 10% de nouveautés par an (Gaymard, 2009, annexe 5 du rapport). Son chiffre d'affaires en monnaie constante est multiplié par 2,5 en dix ans, de 1997 et 2007 (*ibid*.). Enfin, au sein de l'édition jeunesse, le secteur petite enfance constitue la plus grosse part : la catégorie « éveil, petite enfance, livres illustrés, activités, albums à colorier » contribue à 12,3 % des 20 % de ventes en littérature de jeunesse (soit 6/10e du total) (Syndicat national de l'édition, 2015).

1862, met en scène une « petite enfance romantique et sage », son concurrent Hachette publie *Les albums de Trim*, pseudonyme de Louis Ratisbonne (1827-1900), à partir de 1866, où des « enfants terribles » « f[ont] des bêtises et en supporte[nt] les conséquences » (Manson, 2011, p. 132‑133). Cela dit, le succès commercial du premier et l'échec du second (Poslaniec, 2008, p. 42) montrent leur inégale congruence à la morale rigoriste du temps. Toutefois, J.-N. Luc observe dans certaines illustrations quelques signes discrets de résistance enfantine à l'instruction précoce.

> « Installés sur les genoux ou entre les bras de leurs mères, certains enfants s'intéressent vraiment au livre que leur montre l'adulte. [...] Mais les dessinateurs, peut-être marqués par le souvenir de leurs propres apprentissages, n'hésitent pas à représenter des attitudes de réticence, voire de refus. Ici, un père montre autoritairement un alphabet mural à une gamine de quatre ans environ, enlevée à ses jeux, tandis qu'un garçonnet un peu plus jeune préfère regarder, derrière, le chariot de sa sœur. Là, un bambin de cinq à six ans, la tête avachie sur le bras, contemple sans conviction l'ardoise sur laquelle sa mère l'oblige à écrire en déplorant qu'après la lecture, il y ait "toujours quelque chose à apprendre". À la différence des récits, toujours très édifiants, l'image associe l'artifice et la vraisemblance. » (Luc, 1997, p. 146‑147)

À la fin du XIXe siècle, le livre pour enfant prépare donc à la difficile incorporation du code alphabétique (Garcia, Oller, 2015). La pédagogie invisible est à l'œuvre : l'enfant apprend « sur les genoux » d'une mère aimante et instruite, qui utilise un matériel attrayant (Bruner, 1983). Mais bien qu'éloignée de la forme scolaire disciplinaire et collective (Vincent, 1980), des résistances enfantines pointent. Le livre pour enfants véhicule une morale explicite de l'obéissance, mais les prémices d'une plus grande tolérance sociale aux transgressions s'entrevoient.

Avec l'invention de l'album et la spécialisation d'éditeurs ou de collections, la littérature de jeunesse est née (Poslaniec, 2008). Son expansion va s'accompagner de transformations et diversifications et d'un lent processus de consécration. Concernant tout spécifiquement le public des jeunes enfants, le travail d'adaptation matérielle du livre, amorcé avec l'introduction des images, va se poursuivre avec toutes sortes d'innovations : invention de l'imagier au début du XXe siècle, où « chaque image suscite ses propres histoires » ; « albums indéchirables en toile » et livres cartonnés au tournant des XIXe et XXe siècles ; livres en tissus à partir des années 1920 ; introduction de la photographie avec *Regarde !* d'Emmanuel Sougez, premier imagier photographique en 1931 ; petits formats carrés cartonnés, ou, à l'opposé, très grand format, comme l'*ABC de Babar* de Jean de Brunhoff en 1934 (Manson, 2011, p. 137‑138). Le développement de l'édition jeunesse dans son ensemble prend son essor après la Seconde Guerre mondiale, en lien avec celui des « nouvelles classes moyennes » (Bernstein, 2007a/1975, p. 90‑94 ; Bonnéry, 2014a,

p. 117) et accompagne la structuration du champ, dont J.-L. Fabiani et J.-C. Chamboredon saisissent un état à la fin des années 1970 (1977b ; 1977a). À un pôle se trouve une production classique, au style réaliste, représentant un univers enfantin stéréotypé, aux textes courts et simples, dont la visée didactique est explicite. À l'autre pôle, une production d'avant-garde émerge, fondée sur les savoirs psychanalytiques et sur l'esthétique de l'illustration. Elle suscite l'expression, l'imagination, le jeu de langage, définit l'apprentissage de manière plus large (langagier, sensoriel, logique, etc.) et voit dans l'enfant la figure de l'artiste, ouvrant ainsi l'espace d'une possible subversion. Elle tisse une relation plus complexe entre le texte et l'image qui s'articulent de manière non univoque. Sous la désignation de « double postulation », C. Poslaniec caractérise deux modèles de lecture : le premier, « postulation fermée », sollicite un lecteur « qui doit avant tout comprendre ce qu'il lit, et qu'il faut instruire », le second, « postulation ouverte », s'adresse à un lecteur « capable de construire le sens de ce qu'il lit, par une relation dialogique avec le texte » (1997, p. 10). Entre le début et la fin du XXe siècle, le deuxième modèle a pris le dessus[55] : avec lui, il ne s'agit plus de s'instruire, mais de comprendre et même d'interpréter (Sève, 1996). L'enquête de S. Bonnéry sur l'album met au jour les caractéristiques et les ressorts de cette évolution, inscrite dans la complexification sémiotique et sémantique du support : les implicites textuels deviennent monnaie courante ; les archétypes littéraires sont détournés (tels le loup qui devient timide, gentil, pleutre, etc., les contes qui se transposent dans le monde contemporain et s'entremêlent) ; les textes sollicitent des connaissances externes indispensables à la pleine compréhension ; les images se chargent d'une foule d'informations, parfois nécessaires, parfois superflues, parfois contradictoires au texte ; de plus en plus deux récits, l'un en image et l'autre en texte, coexistent, dialoguent ou se contredisent ; les mises en abyme se multiplient, montrant l'histoire dans l'histoire, le texte dans l'image, etc. Pour accéder à la compréhension et à l'interprétation des albums les plus exigeants, destinés à des enfants de 5 à 7 ans, des albums

[55] L'examen des 2 corpus sur lesquels a travaillé Christian Poslaniec (1997, p. 18-21, 438-443, 449-454), amène à nuancer ce constat. Le premier corpus de 350 titres ne comprend que des ouvrages à auteurs et à illustrateurs, et exclut donc les séries sans auteur qui constituent une partie de la littérature populaire commercialisée dans les circuits de grande distribution. Le second corpus est constitué de 6 collections de 2 éditeurs (L'école des loisirs et Gallimard jeunesse) appartenant à la littérature légitime. On peut donc faire l'hypothèse qu'en incluant des ouvrages plus populaires dans le corpus, la domination du modèle à « postulation ouverte » aurait été moins prononcée. Il reste que l'analyse de ce corpus, rigoureusement construit et homogène, met en évidence cette tendance pour la fraction « à auteurs et à illustrateurs » de la littérature de jeunesse.

complexes nécessitant la réflexivité[56], il faut : mettre en relation les composantes sémiotiques de l'album, rapprocher des éléments disjoints pour les réorganiser, procéder à des généralisations à partir d'informations contingentes, et faire appel à des savoirs culturels externes à l'album (Bonnéry, 2014a, p. 152-170). L'enquête montre donc que ces objets culturels, devenus supports scolaires, s'adressent de fait aux familles disposant d'un fort capital culturel. De plus, comme l'avaient perçu J.-L. Fabiani et J.-C. Chamboredon dans la production d'avant-garde des années 1970, cette évolution accompagne un desserrement de la morale. La subversion enfantine est mise en scène, mais toujours contenue dans certaines limites : les albums pour jeunes enfants contemporains donnent à voir des enfants contestataires, colériques, désobéissants, maladroits, pleutres, menteurs, etc. qui ne veulent pas aller à l'école, ne veulent pas se coucher, refusent de manger des légumes, exigent des gratifications indues, prétendent se débrouiller tout seuls, se rehaussent sans vergogne, font fi des règles de politesse, défient et tournent en dérision les figures d'autorité, etc., mais qui souvent finissent par rentrer dans le rang, vouloir bien faire, remercier leurs parents, adorer l'école, etc., et... aimer les livres (voir aussi : Mangeard-Bloch, 2014).

> 3 exemples de personnages de séries littéraires (qui signalent des succès éditoriaux) illustrent ces figures transgressives : ces héros ont tous été rencontrés dans l'enquête (écoles et familles) et pour qui connait l'école maternelle, leur présence est récurrente. Du point de vue sémiotique et sémantique, ce sont des albums complexes, nécessitant la réflexivité pour être compris.
>
> **Simon le lapin** de Stéphanie Blake à L'école des loisirs, conseillé par l'éditeur à partir de 2 à 3 ans : *Caca boudin,* 2002, *Au loup !* 2006, *Superlapin,* 2007, *Je veux pas aller à l'école,* 2008, *Non pas dodo !* 2010, *Non pas le pot !* 2011, *Je veux des pâtes !* 2009, *Je veux pas aller à la piscine !* 2014, *Je suis le plus grand,* 2014, *Je veux pas déménager !* 2016, etc.
>
> **Petite princesse** de Tony Ross chez Gallimard Jeunesse, conseillé par l'éditeur à partir de 3 ans : *J'irai pas à l'école*, 2005, *Je veux deux anniversaires*, 2008, *Je veux pas aller au lit !* 2008, *Lave-toi les mains !* 2010 *Je veux gagner !* 2012 *Je veux un amoureux !* 2014 *Je veux une histoire !* 2016, etc.
>
> **Splat le Chat**, de Rob Scotton chez Nathan, conseillé à partir de 3 ou 4 ans par l'éditeur : *Splat le chat* [une rentrée scolaire peu orthodoxe et une maîtresse peu avenante, tournée en ridicule], 2008, *Plouf Splat*! 2011 *Splat chante faux !* 2012, *Bonne nuit Splat !* 2012, *Splat agent secret*, 2012, *Splat raconte ses vacances*, 2012, *Splat n'aime pas perdre !* 2013, *Splat s'amuse sous la pluie*, 2013, *Splat dit merci !* 2013, *Splat et le gang des chats !* 2014, etc.

En 1924 la première *Heure Joyeuse* ouvre à Paris : bibliothèque pour enfants, elle promeut la littérature de jeunesse, à partir de principes développés dans le monde anglo-saxon (Chartier, 2007, p. 199-200 ; BNF, CNLJ, n.d. ; Ezratty, Valotteau, 2012). Dans un environnement richement doté, spécialement aménagé à leur intention, les « lecteurs [sont] encouragés à la liberté de choix, à

[56] « [O]uvrages sollicitant nécessairement la réflexivité » (Bonnéry, 2014a, p. 173), au contraire des « ouvrages principalement accessibles au premier degré » (*ibid.*, p. 174) qui peuvent être compris sans procédés réflexifs.

l'esprit critique, à l'autonomie » (BNF, CNLJ, n. d.). Accompagnés de leur mère, les enfants bourgeois viennent vivre un moment récréatif et culturel dans un espace dédié : ils peuvent se mouvoir et s'installer à leur guise, feuilleter les livres mis à leur disposition, choisir ceux qu'ils emprunteront, écouter une histoire lue (Chartier, 2007, p. 199). Leur liberté d'action est toutefois limitée, car le règlement « prévoit de refuser les enfants trop peu intéressés, bruyants et perturbateurs » (*ibid*., p. 200). Ce rapport au livre, dilettante et cultivé, « désintéressement désintéressé » fondé sur la « libre exploration réglée » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 333), se condense dans la notion de « plaisir » de lire (Chartier, 2007, p. 200). Il s'appuie sur un goût pour la lecture et un contrôle corporel construits dans les socialisations familiales. Il présuppose donc un autocontrôle qui tient à la fois des dispositions lectorales et de l'*hexis* des jeunes enfants bourgeois. Un réseau d'une vingtaine de bibliothèques se monte dans les grandes villes avant la Seconde Guerre mondiale, puis se déploie après la guerre grâce à l'association *La joie par les livres*, fondée en 1963 à Clamart par Anne Gruner Schlumberger (1905-1993), mécène philanthrope issue de la grande bourgeoisie industrielle. *La joie par les livres* pousse la consécration de ce modèle de la bibliothèque jeunesse. Elle crée en 1976 *La revue des livres pour enfants*, critique spécialisée, et se rapproche progressivement des instances culturelles institutionnelles pour devenir en 2008 un service à part entière du département Littérature et Art de la Bibliothèque Nationale de France.

En 1979, lors du colloque *Apprentissage et pratique de la lecture* du ministère de l'Éducation nationale (1979), Geneviève Patte, conservatrice de la bibliothèque *La joie par les livres* de Clamart, définit la lecture dans ces lieux culturels, pour les enfants « de dix mois à six ans ».

> « La bibliothèque fait d'emblée appel chez l'enfant à son désir d'autonomie, à sa possibilité de choisir, de dire non, de demander de l'aide, s'il en éprouve le besoin. Déjà l'inscription est un acte personnel. En principe c'est l'enfant qui choisit d'aller à la bibliothèque.
> Cette autonomie embryonnaire, cette possibilité de choix et de décision [...] sont des conditions indispensables pour accéder à une véritable lecture. [...]
> Nous sommes habitués à considérer le livre comme une possibilité d'enrichir les échanges interpersonnels. C'est particulièrement évident chez le tout-petit qui prend vite l'habitude d'aborder l'adulte avec cette demande : lis-moi ça. Tout adulte détenteur du pouvoir de lire apparait comme un médiateur, un interprète possible : lis-moi ça, c'est comme si l'enfant disait : traduis-moi ça, pour une langue qu'il n'aurait pas encore apprise, c'est-à-dire la langue écrite avant l'apprentissage de la lecture. » (Patte, 1979, p. 240‑241)

Dans ces propos, l'accès à littérature de jeunesse s'est étendu avant 1 an, et implique l'autonomie intellectuelle et critique, relevant de la disposition esthétique (Bourdieu, 1971 ; 1979a) qui définirait la « véritable lecture ». La tension entre la dépendance extrême du nourris-

son, ne serait-ce que motrice, et son autonomie intellectuelle supposée, est résolue par la figure du « médiateur » (Grossmann, 2000, p. 35-71), adulte expert qui accompagne l'enfant dans cette conquête intellectuelle. L'idée intéresse un autre participant au colloque : le psychanalyste R. Diatkine (1918-1997), figure de l'autre courant français de la psychanalyse pour enfants, à côté de celui où se situait F. Dolto (Roudinesco, Plon, 1997, p. 830-831). Ensemble et avec d'autres, ils vont créer l'association Acces en 1980[57], qui va devenir l'un des fers de lance de la « culture des bébés » (Baudelot, Rayna, 1999). Elle va inscrire et légitimer son action auprès des institutions en arrimant son objet à la « lutte contre les exclusions », puis, par extension, à la « lutte contre l'illettrisme » dont B. Lahire a montré qu'elle caractérise une philanthropie contemporaine cultivée et misérabiliste (1999b). Le protocole d'accord sur l'éveil culturel de 1989[58] va permettre à l'association de déployer ses actions (Waeyenberghe (van), 2004, p. 99-108 ; Baudelot, Rayna, 1999). Sur un fond misérabiliste[59] (avec des considérations sur l'incurie affective, culturelle et langagière des milieux populaires aussi récurrentes qu'infondées empiriquement), les promoteurs et promotrices se réapproprient les découvertes psychologiques de la fin du XXe siècle sur le développement précoce des fonctions cognitives et langagières (p. 57 à 58). En procédant par réinterprétations et à des extensions de sens, ils consacrent le livre comme un besoin fondamental, psychiquement structurant, et donc indispensable au petit d'homme. Ils forgent de cette manière une doctrine savante de la culture légitime précoce qui s'organise schématiquement en

[57] Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations. Dominée par la psychanalyse et les psychanalystes, elle rassemble aussi des bibliothécaires (dont Geneviève Patte, fondatrice), des universitaires (dont le psycholinguiste Evelio Cabrejo-Parra), des orthophonistes, des psychologues, des critiques littéraires, etc. [Consulté 18/08/2016]. Disponible à : http://www.acces-lirabebe.fr/

[58] Protocole d'accord du 15 juin 1989 entre le ministère de la Culture et le ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale pour la mise en place d'« une politique commune d'éveil culturel et artistique du jeune enfant » (Baudelot, Rayna, 1999, p. 305-310).

[59] « Beaucoup de parents n'ont pas le loisir de jouer avec le langage de leurs enfants, pas plus que de tenir compte de leurs désirs ou de leurs affects. Les échanges verbaux ont alors tendance à se réduire au nécessaire, et, plus l'enfant grandit, au "désagréable" ("tais-toi", "réponds", "mange", etc.). » (Diatkine, 1979) ; « le développement psychique et la capacité de jouer avec le langage sont dépendants (…) [des] apports culturels. Mais aujourd'hui on sait que l'on peut pallier les carences familiales dans cet apport culturel (…) » (Diatkine, 1990, p. 28) ; « Dans d'autres familles, la situation est moins gaie. On parle aussi au bébé, les adultes se parlent aussi entre eux devant lui, mais la nécessité (matérielle ou psychique) l'emporte sur le plaisir. Ordres et menaces, cris et reproches sont plus fréquents que rêveries et tendresse. » (Diatkine, 2001, p. 16) « Nous ne cacherons pas que notre ambition, en organisant ces animations centrées sur le livre, était de voir si le "handicap socioculturel" était réversible (…) Donner à l'enfant le goût de la langue écrite alors que ce plaisir est ignoré des parents, provoque des mouvements divers. Les adultes les plus déshérités veulent que les enfants fassent des efforts et se méfient de ce qui amuse » (Diatkine, Bonnafé, 1999, p. 244).

trois temps (Diatkine, 1990, 2001 ; Glose, 2001 ; Diatkine, Bonnafé, 1999 ; les textes rassemblés dans : Waeyenberghe (van), 2004 ; Cabrejo-Parra, 2008).

Pour commencer, le bébé est langagier et cognitif dès sa naissance : il reconnait la voix de sa mère qui lui parle continuellement, car « une mère allant suffisamment bien, matériellement et psychiquement, ne donne pas les soins en silence » (Diatkine, Bonnafé, 1999, p. 237). Très rapidement, dès 4 mois, il sélectionne des sons de sa langue. Par extension de sens, on déduit que « dès le début de la vie psychique, il y a un acte d'écriture et de lecture » (Cabrejo-Parra, 2008). Aussi, comme vers 5 mois se construirait la conscience de l'autre, c'est le moment pour de premières expériences d'attention partagée autour d'un livre. Le bébé découvrirait alors cet « espace culturel » et commencerait à en construire le sens dans la communication avec sa mère. Dans l'interprétation psychanalytique, il prendrait aussi conscience de « la continuité de sa mère [qui] implique qu'elle existe en dehors du champ perceptif » (Diatkine, Bonnafé, 1999, p. 238). Il s'intéresse alors aux objets et, peu à peu, va nommer les choses d'un mot.

Le deuxième temps fort advient alors vers 18 mois : ce serait le moment où se construit « l'imaginaire (…) activité mentale tout à fait importante qui permet à l'enfant d'éviter l'angoisse (…), la dépression (…), l'effondrement » (Diatkine dans : Waeyenberghe (van), 2004, p. 16), car elle permettrait de faire face à l'absence (de la mère). En effet, à partir du moment où il associe au moins deux mots, l'enfant pourrait se représenter l'absence[60] et, dans l'interprétation psychanalytique, « passer de cette dimension tragique "présent/absent" à toute une série de représentations intermédiaires caractérisées par le fait que l'enfant a une certaine maîtrise » (*ibid.*, p. 16). Par une autre extension de sens, l'imaginaire se définit à partir du récit de fiction, qui se distingue d'un autre ordre de discours : « la langue maternelle parlée, assez réduite (…) langue courante » (*ibid.*, p. 25), « langue de la vie quotidienne pleine d'injonctions [avec laquelle] on dit au bébé "viens ici, fais ci, ne fais pas ça" » (Cabrejo-Parra, 2008). Puis une nouvelle extension de sens amène à définir le récit de fiction comme langue écrite, « une autre langue que j'appellerai l'écrit-parlé (…) qui a déjà la forme que prendra la langue écrite » (Diatkine dans : Waeyenberghe (van), 2004, p. 25).

[60] *E. g.* : « a pu » (pour « y'en a plus »), « pati papa » (pour « il est parti, papa »), l'agencement de deux « mots » introduit une syntaxe. Cette combinaison de signes contenant du sens rend possible l'expression de l'absence.

Troisième temps : les structures narratives stables et la possibilité de la répétition à l'identique des récits fixés par l'écrit dans le livre auraient des vertus psychiques considérables. Ce « support stable, que l'on retrouve à chaque fois identique à lui-même » (Diatkine, Bonnafé, 1999, p. 241), permettrait à l'enfant de passer des « affects » aux « représentations des affects » (Diatkine dans : Waeyenberghe (van), 2004, p. 26), et, surtout, de surmonter l'angoisse de l'absence (de la mère) et celle, sous-jacente, de la mort. Les lectures du soir permettraient dès lors de surmonter cette angoisse avant la séparation. Les médiateurs du livre, mère ou substitut, l'accompagneraient dans ce dépassement, et lui permettraient, nouvelle extension de sens, d'éprouver son état d'humanité. « On a une angoisse tellement forte, c'est pour ça qu'il faut des livres (…) parce qu'on a besoin d'un adulte qui a déjà de la culture (…), et là, la littérature ou le récit apparait comme une expérience humaine [etc.] » (Cabrejo-Parra, 2008). Et finalement, parce qu'on « peut écrire des livres sur le fait de lire », le bébé pourrait accéder à la « fonction "méta" [qui] devient probablement centrale dans la rencontre des bébés avec cet outil merveilleux (…) "outil de liberté" » (Golse, 2001).

La thématique de l'absence maternelle, qui revient inlassablement dans ce discours, n'est pourtant pas une donnée anthropologique universelle, pas plus que la culture écrite. Cette doctrine généralise abusivement une configuration sociohistoriquement située (Elias, 2010a), en l'occurrence le maternage distal assoupli des classes dominantes occidentales longuement acculturées à l'écrit. Le développement psychique normal y est assujetti à la culture écrite et son défaut de maîtrise devient une pathologie sociale et psychique. L'humanité connaît cependant d'autres manières, non moins humaines, d'éduquer les jeunes enfants. Par exemple, les bébés de Trackton (communauté de travailleurs noirs) que S. B. Heath a enquêtés dans les années 1970 en Caroline du Nord, étaient bien portants, aimés de leurs proches, et devenaient de futurs locuteurs compétents, particulièrement virtuoses dans l'art d'un récit oral où l'imaginaire avait une grande place. Pour eux, il n'y avait pas plus d'absence de la mère que de lectures du soir aidant à dépasser l'angoisse de séparation : continuellement immergés dans la vie de la communauté, les conversations et les récits oraux, ils s'endormaient et se réveillaient sans horaires sur le corps de leurs mères ou d'autrui significatifs. Ils apprenaient à parler puis à raconter des histoires sans qu'on ne leur donne jamais personnellement la parole dans leurs deux premières années, ni même qu'on prête attention à leurs premiers essais de paroles, et sans n'avoir jamais été en contact avec des livres d'histoires pour enfants (Heath, 1983 ; 1982).

Pour transposer sa doctrine dans l'action, l'association Acces invente et met en œuvre un dispositif pédagogique original : des médiatrices spécialement formées interviennent dans des lieux regroupant des bébés et de très jeunes enfants avec leurs parents, de préférence dans les milieux considérés en manque d'écrit ; elles font des lectures tout en laissant les enfants libres de choisir et explorer à leur guise d'autres livres mis à leur disposition. Les PMI sont un lieu particulièrement recherché, ce qui illustre l'état contemporain des transformations de la puériculture : ayant mis la norme hygiénique au second plan maintenant que les enfants se conservent bien, converties aux savoirs psychologiques, elles deviendraient à présent l'espace d'une acculturation lectorale, légitime et précoce. Encore faut-il une reconfiguration radicale du regard, conditionnée par toute la force du capital militant et la puissance d'une doctrine, pour voir dans les reptations, mises en bouche et autres manipulations désordonnées des bébés, un acte de familiarisation à la littérature. Consécutivement, le rôle de la médiatrice initiée par la doctrine consiste, dans une temporalité qui tient du *kairos*, à saisir opportunément les occasions d'une possible rencontre culturelle (Détienne, Vernant, 2008).

> « Les plus jeunes portent d'abord l'album à la bouche, puis ils veulent tourner les pages, d'abord aidés par l'adulte, et, bientôt, ils savent feuilleter le livre. Ils l'ouvrent, le ferment, l'explorent dans tous les sens. Pendant qu'ils écoutent l'histoire lue à haute voix, ils manipulent ou serrent contre eux un autre livre qu'ils se sont approprié. D'autres, plus actifs, mettent plusieurs livres en tas, s'assoient ou marchent dessus. Ils s'approchent, s'éloignent à nouveau. À distance, ils jettent des regards furtifs sans couper le fil du récit, attendent la fin de la lecture pour emporter l'album dans un coin dès que Stella l'a posé, et vont se faire leur propre "lecture" en mêlant jargon chantonné et mots ébauchés, bien souvent à leur juste place sur les pages.
> Fabien, cinq mois, installé sur un coussin sur le tapis, regarde tout autour de lui. Stella, tout doucement s'approche, lui montre le livre Bateau sur l'eau, le pose ouvert juste face à lui et se met à chanter la chanson magnifiquement illustrée par Martine Bourre. L'intérêt de Fabien s'aiguise, son œil devient vif, il bave, fait de grands mouvements avec les bras. Deux autres bébés, installés eux aussi sur le tapis, mais un peu plus loin, se rapprochent en rampant, et c'est devant un tout petit public de jeunes bébés que Stella finit sa chanson. » (Bonnafé, 2001/1993, p. 28-29)

Nul doute que cette perception de la lecture précoce et les expériences qui en sont issues ont des effets socialisateurs sur les enfants et leurs parents. Cela dit, cette littérature militante donne peu d'éléments tangibles permettant de les appréhender, et surtout d'en connaître les variations sociales (à propos de l'éducation musicale précoce : Bois, 2013). Il est d'ailleurs frappant d'observer la liste d'albums conseillés dans l'ouvrage de référence de Marie Bonnafé, *Les livres, c'est bon pour les bébés.* Nombreux sont des albums sollicitant la réflexivité que les éditeurs destinent d'ailleurs *a priori* à des enfants d'école maternelle ou de CP.

> **Quelques exemples pris dans la liste proposée** (Bonnafé, 2001/1993, p. 193‑202)
>
> **À L'école des loisirs**, *Petit bleu et petit jaune* de Léo Lioni, 1971, *Chien Bleu* de Nadja, 1989, *Le bébé bonbon* de Claude Ponti, 1995, *Petit Musée* [détails de 149 tableaux de grands peintres] de Grégoire Solotareff, 1997, *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, de Philippe Corentin, 1997, *Bon appétit monsieur lapin* de Claude Boujon, 2001
>
> **Chez Gallimard jeunesse** *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown, 1991, *Si la lune pouvait parler* de Kate Banks et Georg Hallensleben, 2000
>
> **Chez Milan** *Sept souris dans le noir* d'Ed Joung, 1995
>
> **Chez Thierry Magnier**, *Oh la vache !* d'Antonin Louchard, 1998.

La relation sociale qui se noue entre la médiatrice et les bébés peut être considérée comme un cas limite de la « lecture partagée ». Cette pratique, très investie par la recherche (Bonnéry, 2014a, p. 118‑254 ; Joigneaux, 2013, p. 128‑132), caractérise la socialisation lectorale précoce des groupes sociaux dotés en capital culturel (Heath, 1982 ; Renard, 2011, p. 25‑61). C'est un prolongement du maternage distal. Inscrite dans le temps souple du *kairos* et dans la relation interindividuelle affectueuse, elle construit des dispositions scolairement rentables dans les familles les plus dotées (*op. cit.*). La médiatrice initiée reconfigure ainsi la mère instruite et disponible des éducations familiales bourgeoises du XIXe siècle et prolonge la mère experte immanente que Jérôme Bruner observait communiquer dans le jeu avec son enfant (Bruner, 1983). Par surcroit, cet abaissement considérable de l'âge de la lecture littéraire conduit nécessairement à la dissocier de la maîtrise du code alphabétique. Elle autorise par conséquent la mise à distance de cette question, fort préoccupante chez beaucoup d'enfants de milieux populaires et certains autres (Terrail, 2013 ; Garcia, 2013 ; Garcia, Oller, 2015). Les termes de la précocité légitime sont ainsi définis : non scolaire, non technique, désintéressée, culturelle.

Il y a donc, à travers le dispositif et la doctrine de l'acculturation des bébés à la littérature légitime, une redéfinition de la petite enfance, de son éducation langagière et corporelle, de son rapport au livre, et indissociablement, une redéfinition de la lecture[61]. Il ne s'agit plus, comme au tournant des XIXe et XXe siècles, d'instruire en l'amusant un bambin de 4 à 6 ans relativement autodiscipliné, autonome dans ses mouvements et doté de la parole. Il faut, très à distance des préoccupations alphabétiques, introduire à la culture écrite légitime des bébés dont la parole émerge à peine, qui rampent et bavent, au moyen d'objets littéraires aux potentialités cognitives très élaborées, qu'ils ont en première impulsion envie de manger, transporter et

[61] P. Garnier souligne l'analogie qui peut être faite entre la lecture dès lors qu'elle devient socialement définie pour les bébés, et la nage dès lors qu'il y a des « bébés nageurs » (Garnier, 1995a ; 1995b).

empiler. Il s'agit donc de visées cognitives et langagières très exigeantes, distinctives dans l'espace scolaire (Bonnéry, 2015b), mais transmises par une socialisation éloignée de la forme scolaire : les contenus ne sont pas mis en forme comme disciplines à enseigner (simplification, réification, découpage) ; la relation pédagogique ne met pas en présence un maître et une collectivité, mais des individus familiers ; le temps n'est pas rationnel et ordonné (le chronos), mais souple et opportun (le kairos) ; et la tolérance au corps transgressif est grande. Ce constat n'est pas circonscrit à cette expérience particulière. Elle révèle sans doute une tendance sociale plus générale. La culture matérielle et symbolique de l'enfance en est dépositaire, car, précisément, elle est l'instrument des métamorphoses de la contrainte. Ainsi, l'analyse des contenus sémantiques et sémiotiques des œuvres de littérature enfantine contemporaines faite précédemment va dans le même sens : des réquisits cognitifs et langagiers très exigeants se conjuguent avec des représentations transgressives et subversives de l'enfant. De même, le rapport ambivalent qui s'établit autour des jouets et des jeux, entre divertissement et idéologie éducative, s'inscrit dans cette logique. On voit ici un desserrement de la morale. La norme d'un hédonisme enfantin bourgeois se met en place. L'enfant bénéficie d'une relative autonomie, pourvoyeuse d'une culture plus personnelle : elle est propice à un entre-soi enfantin relativement émancipé du monde adulte, mais elle est toutefois contrainte de se déployer dans des espaces contenants et spécifiés. La culture matérielle et symbolique de la petite enfance actualise les normes d'autocontraintes contemporaines, d'autant plus exigeantes qu'elles sont informalisées. L'exigence d'une discipline cognitive, langagière et corporelle très précoce se conjugue à la possibilité de relâchements maîtrisés (Elias, Dunning, 1994). Ce sont les cadres socialisateurs des catégories dominantes et cultivées.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Le souci de l'enfance commence par la volonté de maintenir les enfants en vie. Il a amené une attention soutenue à l'endroit du corps des jeunes enfants et une sensibilité grandissante à la contrainte qui s'y exerce. Il s'est construit dans les milieux sociaux détenteurs de capital culturel, par une observation attentive, médicale, domestique puis savante, de leurs propres enfants. Elle a pris beaucoup de force au XIXe siècle et a spécifié la petite enfance. Elle a débouché sur la « science de l'enfant », psychologique. Elle a mis en lumière ses productions symbo-

liques que les sciences du psychisme ont investies tout au long du XXe siècle au point de révéler que le bébé est d'emblée langagier et cognitif. La psychanalyse en a, quant à elle, proclamé l'existence précoce dès le tournant des XIXe et XXe siècles. Puis elle a contribué, dans le courant du XXe siècle, à promouvoir un enfant-sujet, être de langage dès sa naissance, qui serait doté d'une vie intérieure propre et s'humaniserait par la culture légitime.

L'intérêt pour les productions symboliques des jeunes enfants, et plus spécifiquement pour leur langage, s'est développé en même temps que les contraintes se sont métamorphosées : plus assouplies, indirectes, se voulant non violentes. En même temps que les attentes cognitives étaient rehaussées, ces métamorphoses ont desserré la morale rigoriste qui s'imposait aux enfants. Un hédonisme enfantin légitime s'est dessiné, produit d'un relâchement maîtrisé. Tous ces investissements symboliques ont élaboré des savoirs sur la petite enfance et des normes éducatives qui s'imposent comme universelles et évidentes. Or ces savoirs et ces normes ont été forgés dans les milieux dominants, cultivés. Dans ces éducations, le maternage distal socialise très tôt les enfants à la mise à distance des corps et à une autocontrainte précoce. Deux médiations y contribuent : d'une part, la parole, qui se déploie dans l'interaction en face à face du bébé avec sa mère, et d'autre part, la culture matérielle symbolique de l'enfance, ensemble d'objets culturels qui canalisent et orientent les enfants. Les normes contemporaines enjoignent ainsi à cette manière socialement située de socialiser les jeunes enfants : dans et par la parole précoce ; avec et par les objets de la culture légitime. Elles donnent une définition sociale à la précocité : verbale, non scolaire, non technique, désintéressée, culturelle.

Pour avancer dans cette perspective, l'examen de l'institution scolaire, en partant de sa forme historique, qui naît au début du XIXe siècle, va montrer comment les définitions sociales de l'enfance établies dans les fractions hautes de l'espace social vont pénétrer dans un projet d'éducation collective des jeunes enfants du peuple : la discipline collective et totale s'exerçant sur les corps et les paroles va céder le pas à une discipline libérale, soucieuse des individus, visant l'éducation d'un futur écolier raisonnable, citoyen de la République. Enfin, le troisième moment de l'institution verra l'avènement d'une école maternelle rassemblant les jeunes enfants de toutes conditions sociales. Comment et sous quelle forme son langage est-il devenu une question scolaire importante, prioritaire, préoccupante ?

Chapitre II. SCOLARISER LA PETITE ENFANCE

[I]l n'y a pas de type d'enseignement qui soit immuable (…) celui d'hier ne saurait être celui de demain ; (...) ils sont dans un flux perpétuel, mais (...), d'un autre côté, ces changements continus (...) sont, à chaque moment du temps, en rapports avec un point de repère fixe qui les détermine : c'est l'état de la société au moment considéré. (...)

Le présent est formé d'innombrables éléments, si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre finit, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports (...). La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser. » (Durkheim, 1999/1938, p. 16, 22)

L'idée même d'une « éducation publique » pour la petite enfance était incongrue au XVIIIe siècle, tant dans les conceptions populaires que dans les conceptions savantes (Dajez, 1994, p. 20-23). Avant 6 ou 7 ans, le petit enfant était justiciable d'une « éducation particulière ou privée » fondée sur des « soins domestiques » (*ibid.*, p. 20), auprès de sa mère, de proches, ou pour une partie des catégories sociales supérieures, d'une gouvernante ou d'un maître particulier. À une époque de forte mortalité et morbidité, ce petit individu aux « chairs tendres (…), humeurs fluides (…), organes fragiles » n'avait pas atteint l'« âge de l'écolier, qui suppose solidité et robustesse » (*ibid.*, 21). Aussi, l'idée d'une éducation collective de la petite enfance n'a pu s'établir qu'à partir de projets de régénération ou de redressement moral de l'homme du peuple, justifiant une prise en charge totale et précoce. Ce fut le cas du phalanstère, pièce maîtresse des projets éducatifs utopiques des premiers socialistes au XIXe siècle (Luc, 1997, p. 72-73 ; Brémand, 2016), ainsi que des réalisations du pasteur Oberlin (1740-1826) (Dajez, 1994, p. 30-35 ; Chalmel, 1996 ; 2000, p. 109-172), créateur des « écoles à tricoter » au Ban de la Roche dans les Vosges, ou encore de l'industriel Robert Owen (1771-1858) inventeur des *infant schools* de New Lanark en Écosse (Dajez, 1994, p. 35-41 ; Crook, 1999 ; Luc, 1999 ; Chalmel, 2000, p. 236-247).

Lorsqu'en France une fraction instruite et œcuménique[62] des classes dominantes, invente et crée la salle d'asile, première institution de garde collective de la petite enfance, elle s'inscrit dans ce type de projet. D'une part, c'est un dessein philanthropique de contention rationnelle de l'enfance indigente : redresser, moraliser et discipliner le peuple, pour le former à la nouvelle économie urbaine et industrielle (Battegay, 1979, p. 79-80 ; Dajez, 1994). D'autre part, c'est également un projet éducatif pour un âge de l'enfance révélé dans les éducations domestiques de ce groupe dominant (Luc, 1997 ; 2004). Trois époques marquent la dynamique de l'institution. La première est celle de la salle d'asile qui voit le jour dans les premières décennies du XIXe siècle. Pour de jeunes enfants issus des milieux populaires urbains, l'entrée dans le monde du travail est proche. On imagine pour eux une logistique sans violence cherchant la synchronisation totale des corps et des paroles (déambulations et mouvements réglés, récitations par cœur). Puis la deuxième époque s'ouvre sur un nouveau projet politique : une école maternelle républicaine, instituée par les lois scolaires de 1881 à 1887, gratuite, laïque, mais non obligatoire. L'horizon d'attente est repoussé à l'âge de treize ans, et sanctionné par l'obtention du certificat d'études primaires élémentaire (Buisson, 1911a ; Cabanel, 2011). Il s'agit alors de libérer l'initiative enfantine (les corps, la parole) pour préparer ensuite le futur écolier-citoyen de la République. La troisième époque s'amorce après la Seconde Guerre mondiale : c'est l'école maternelle massifiée, orientée par le projet méritocratique. L'horizon d'attente devient celui des catégories sociales dominantes : un second degré long, propédeutique à l'enseignement supérieur. En même temps, l'école maternelle est chargée de prévenir les inégalités langagières révélées par l'« échec scolaire » des nouveaux publics du second degré (Isambert-Jamati, 1985b). Cette socialisation scolaire précoce se focalise sur l'entrée dans la culture écrite qui s'inscrit dans le *curriculum* formel. À chacune de ces périodes, l'âge du public a justifié une pédagogie spécifique, changeante quand les publics et les contextes se sont modifiés. Les normes et les attentes éducatives ont suivi les changements de la société : le gouvernement scolaire des corps enfantins s'est assoupli vers moins de discipline ; de plus fortes exigences d'autocontrainte, politique et cognitive, se sont mises à peser sur les individus (Lahire, 2007a/2005). La civilisation et la scolarisation de la petite enfance se sont superposées.

[62] J.-N. Luc fait état de notables « catholiques, protestants ou libres penseurs » qui « veulent tous faire le bien avec un souci constant d'utilité sociale et sans donner à ce geste une signification spirituelle ou missionnaire prioritaire » (Luc, 1997, p. 17).

II. 1. LA SALLE D'ASILE : FORMER L'OUVRIER MODÈLE

L'invention[63] de la salle d'asile s'inscrit dans la croisade morale philanthropique poursuivie par une fraction de la bourgeoisie tout au long du XIXe siècle : diverses catégories de la population ont été destinataires des secours publics et d'une assistance morale. Elle participe, ce faisant, de la rationalisation de la petite enfance dans la perspective de sa conservation, et du projet politique de moralisation des classes populaires urbaines par leur mise au travail (Castel, 1999). Elle s'est établie d'une part contre les gardiennes à la journée, femmes socialement et spatialement proches des ouvrières urbaines (Dajez, 1994, p. 14-15 ; Luc, 1996, p. 181-184) et d'autre part contre l'aumône charitable, tenue pour erratique, inefficace et non scientifique.

> « Il s'agit désormais de promouvoir des dispositifs raisonnés de bienfaisance publique, en rupture avec la pratique charitable de l'aumône dont la légitimité est elle-même contestée, surtout lorsqu'elle s'accomplit sans condition de travail. [...]. Le temps est venu de la philanthropie qui entend régler ses pratiques d'après les lois qu'établit la Science de l'Économie Politique. "Ce système", écrit M. Rey[64], Conseiller à la Cour Royale d'Angers, "qui est à la base de tout un plan d'éducation, nous conduit nécessairement à une refonte complète de l'espèce humaine" [lettre de M. Rey à sa femme en 1834, cité par Mlle Matrat en 1889]. Ce qui fait alors modèle, c'est la manière dont les Salles d'Asile articulent l'administration de la pauvreté et de l'indigence urbaine dans une stratégie de l'acculturation visant à "l'amélioration morale, intellectuelle et physique du plus grand nombre", et font de la gestion d'une population enfantine un des lieux de cette articulation. » (Battegay, 1979, p. 79-80)

L'idée germe dans l'esprit de philanthropes réformateurs tels Marc-Antoine Jullien (1775-1848) et le baron Joseph-Marie de Gérando (1772-1842), visiteurs admiratifs des *Infant Schools* britanniques. Un comité, entièrement féminin, se forme pour ouvrir une première salle en 1826 : douze femmes, dont quatre protestantes (Luc, 1997, p. 18), membres de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie, toutes proches des pouvoirs centraux (filles et épouses de magistrats, d'officiers, de hauts fonctionnaires, de banquiers, d'industriels de renom). En 1828, inspiré par les *infant schools* britanniques, l'avocat et député de Paris Denys Cochin (1789-1841) construit un asile modèle rue Saint-Hyppolite, dans une « maison complète d'éducation » pour le peuple (Dajez, 1994, p. 47 ; Luc, 1997, p. 20). Il y expérimente et formalise une méthode dès 1833 dans son *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues*

[63] Les principales références qui ont servi à élaborer ce texte sont : Dajez, 1994, p. 43-109 ; Luc, 1997, p. 15-76, 187-225 ; Chalmel, 2000, p. 253-264. S'y ajoutent des références plus spécifiques au fil du texte.

[64] Joseph Philippe Étienne Rey (1779-1855), magistrat et avocat, admirateur de l'œuvre de Robert Owen, fondateur de la salle d'asile d'Angers (Dajez, 1994, p. 132 ; Mouvement révolutionnaire angevin, 2014).

sous le nom de salles d'asile (diffusé dès 1834 aux autorités locales, cinq fois réédité). Dans l'esprit des concepteurs et conceptrices, elle transpose pour la collectivité l'« éducation maternelle » fondée sur « le type d'instruction que toute mère de famille éclairée doit donner à ses enfants » (Dajez, 1994, p. 69). Elle façonne des habitudes et « comprend également un petit apprentissage des prières, des fondements de la morale et de la religion chrétienne, et même un début d'enseignement des lettres et des rudiments de l'instruction » (*op. cit*.). Mais manipuler une multitude[65] de jeunes corps turbulents n'a rien à voir avec la relation qu'une mère tisse avec son jeune enfant. Un régime disciplinaire du mouvement dirigé s'impose (Foucault, 1975 ; Vigarello, 1978 ; Battegay, 1979, p. 79-86) : il ordonne, distribue, linéarise, synchronise. La méthode est doublement satisfaisante. D'un côté, elle façonne l'*ethos* d'un jeune public populaire défini par son appartenance de classe. Mais en même temps elle le fait sans violence et en toute conscience des spécificités de son âge. D. Cochin sait que les jeunes enfants bougent beaucoup, qu'ils peuvent comprendre et mémoriser des choses, qu'ils savent imiter et aiment répéter (Cochin, 1834, p. 26). Pour lui, leur intelligence peut se développer « graduellement, en jouant, et sans application soutenue, jusqu'à ce que l'âge permette de prolonger [leur] attention » (Cochin, 1834, p. 27). On peut ainsi « composer [une] collection de procédés combinés pour procurer à la fois le silence, l'ordre et le mouvement » et « comprendre, en outre, une série de leçons et d'enseignemens étudiés dans l'intérêt du progrès des élèves » (Cochin, 1834, p. 159). Toute une législation accompagne l'essor des salles d'asile : de l'arrêté du Conseil général des Hospices du 29 octobre 1829, réglant l'administration et le financement des salles d'asile parisiennes, à la circulaire de Jules Ferry du 5 novembre 1879 relative à l'inspection départementale des salles d'asile, J.-N. Luc recense 92 textes législatifs et réglementaires relatifs aux salles d'asile (Luc, 1982, p. 359-365).

[65] Les effectifs se comptent en plusieurs dizaines, voire en plusieurs centaines d'enfants : la première salle, rue du Bac, accueille rapidement une centaine d'enfants de 18 mois à 7 ans, encadrés par 2 religieuses (Luc, 1997, p. 19). D. Cochin recommande plus d'une personne au-dessus de 50 ou 60 enfants, 2 pour 100 enfants et 3 pour 200 (Cochin, 1834, p. 180). M. Pape-Carpantier, lorsqu'elle abandonne provisoirement sa place à l'asile de la Frèche, pour cause d'épuisement, accueillait, avec l'aide de sa mère, 140 enfants (Cosnier, 2003, p. 75). A Reims au milieu du siècle, les effectifs se montent à 400 ; à Lille en 1868, on fait état d'un asile recevant de 480 à 520 enfants ; au Havre en 1872 « les six asiles congréganistes publics – jugés "monstrueux" pour les plus gros d'entre eux – reçoivent respectivement 165, 268, 463, 515, 613 et 680 enfants (Luc, 1997, p. 348) Les moyennes nationales d'inscrits par salle sont à l'avenant : 92 en 1840, 67 en 1846, 90 en 1950, 117 en 1863, 123 en 1872, 132 en 1879 (Luc, 1997, p. 263).

II. 1. 1. L'ORDONNANCEMENT DES CORPS

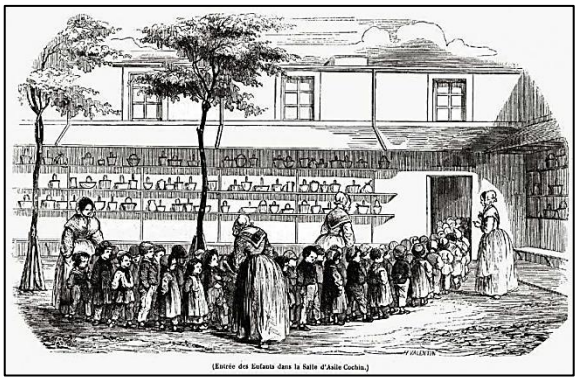


Figure 2 : Entrée des enfants, asile modèle Cochin, 1844. Musée national de l'éducation, Rouen.

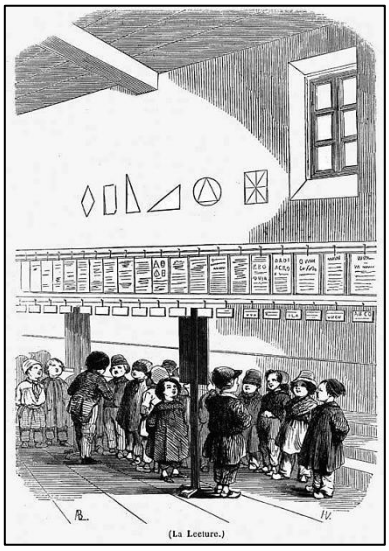


Figure 3 : Lecture conduite par les moniteurs, asile modèle Cochin, 1844. Musée national de l'éducation, Rouen.

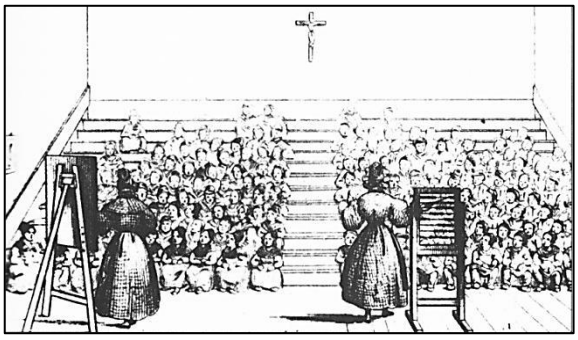


Figure 4 : Leçon de calcul au gradin, asile modèle Cochin, vers 1840. D'après Luc, 1997, p. 209.

Une journée à la salle d'asile commence par la réception et l'inspection de propreté du matin pendant plus de deux heures. Les enfants s'occupent alors sur leur banc à un ouvrage[66], ou profitent d'une récréation au préau. Le rangement du panier à ouvrage et l'entrée en classe (Figure 2, ci-dessus) se déroulent ensuite selon une déambulation entièrement réglée et codifiée : les enfants se déplacent en rang, en chantant et en cadence. Ils sont dirigés par une série d'ordres brefs, – « Au temps ! », « Marquez le pas ! », « Halte ! », « Front ! », etc. (Cochin, 1834, p. 185) – et des signaux sonores (sifflet ou claquoir). Ils sont conduits par des enfants moniteurs, selon les principes de la méthode mutuelle[67]. Diverses activités s'enchaînent, toujours de courte

[66] Une note adjointe à l'arrêté du 24 avril 1838 relatif à la tenue des salles d'asile indique que ces « travaux manuels » sont textiles : « L'expérience a prouvé qu'il y avait convenance et utilité à exercer, dès le plus bas âge, les enfants à des travaux manuels, tels que le parfilage des chiffons de soie, le tricot et surtout le tricot à grosses mailles et à aiguilles de bois, la tapisserie, le filet, etc. » (Luc, 1982, p. 75).

[67] L'enseignement mutuel, variante de la forme scolaire, a été développé au début du XIXe siècle en Grande-Bretagne par l'écossais Andrew Bell (1753-1832) et l'anglais Joseph Lancaster (1778-1838). Il est importé et soutenu en France par les philanthropes, dont les promoteurs de la salle d'asile. Le système monitorial démultiplie le contrôle de l'enseignant. La méthode était appréciée pour son efficacité et son économie : « méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître. » (Belle cité par

durée et entrecoupées par les évolutions gymniques réglées : prière collective ; lecture « aux cercles » empruntée à la méthode mutuelle, où les enfants récitent des tableaux de lettres et syllabes de 2 à 3 lettres épelées sous la conduite d'un moniteur (Figure 3, p. 93) ; copie collective sur ardoises, scandée par des signaux sonores, empruntée à la méthode mutuelle ; leçons au gradin empruntées à la méthode simultanée[68], où le maître fait face à son public, installé pour écouter, voir et être vu (Figure 4, p. 93). Il explique des choses instructives, fait des démonstrations avec des images ou des objets pédagogiques. Il interroge par demandes et sous demandes, autre technique inventée dans l'école mutuelle pour outiller les moniteurs (Vincent, 1980, p. 68).

> « Le maître. – Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Qui est-ce qui a créé le ciel et la terre ?
> L'élève. – Dieu.
> Le maître. – Qu'a donc fait Dieu ?
> L'élève. – Il a créé le ciel et la terre.
> Le maître. Qu'est-ce qu'il a créé ?
> L'élève. – Le ciel et la terre.
> Le maître. – Qu'est-ce qu'il a créé avec le ciel ?
> L'élève. – La terre.
> Le maître – Qu'a-t-il créé avec la terre ?
> L'élève. – Le ciel.
> Le maître. – Quand Dieu a-t-il créé le ciel et la terre ?
> L'élève. – Au commencement. » (Ambroise Rendu, 1842, cité par Dajez, 1994, p. 105‑106)

Après la pause méridienne a lieu une deuxième série d'activités. Vers seize heures, une longue récréation occupe l'attente avant la remise des enfants à leurs familles. L'espace ordonne les corps : gradins pour les activités simultanées ; bancs aux cercles pour les activités mutuelles ; préau pour les récréations. Le temps est minutieusement programmé : il élimine toute inaction, il fragmente le déroulement en courtes séquences, il intercale des récréations pour le relâchement. L'ampleur de la collectivité enfantine est une ressource : les plus âgés

---

Gréard, 1911). Cette « machine à enseigner » (Vincent, 1980, p. 84) a finalement fait long feu, mais elle a laissé des innovations pédagogiques : la mise en concurrence des élèves, comme moteur de la discipline scolaire ; l'usage des ardoises et des tableaux de lecture ; l'invention de l'écriture cursive et la liaison de l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture. (Gréard, 1911 ; Vincent, 1980, p. 65‑80 ; Chartier, 2007, p. 67‑70 ; Chapoulie, 2010, p. 48‑51)

[68] La méthode simultanée, composante de la forme scolaire historique, a progressivement le mode individuel. Elle a été expérimentée et formalisée par Charles Démia et Jean Baptiste de la Salle au XVIIe siècle, dans de petites écoles urbaines qui ont fondé le réseau primaire d'éducation. Dans ces premières formes, le maître se plaçait latéralement par rapport aux élèves et communiquait par des signes gestuels et sonores codifiés, destinés à limiter le travail d'interprétation des élèves. Ce n'est qu'au XIXe siècle, quand on s'est préoccupé d'inculquer une discipline de la raison, que le maître s'est mis à instruire ses élèves en leur parlant face à face (Vincent, 1980, p. 20-48).

entraînent les plus jeunes par imitation[69]. Les corps et les paroles sont entièrement pris dans la répétition collective : mouvements codifiés ; récitations chantées (prières, marches, récitation des lettres, de la suite des nombres, de formules, de noms d'objets) ; interrogations réglées ; lecture épellative sur syllabaires. Les textes appris par cœur ont un caractère encyclopédique : suite des nombres jusqu'à cent, tables de multiplication dites « tables de Pythagore » (Cochin, 1834, p. 292, 299), textes de savoirs constitués, sur les connaissances techniques et scientifiques du moment[70]. La forme est jugée amusante, non fatigante, « une culture de l'obéissance joyeuse » (Dajez, 1994, p. 107). Pour Denys Cochin, elle prépare avec douceur et efficacité aux quelques années d'école qui précèderont la mise au travail productif : en formant des habitudes corporelles et morales à l'obéissance et en anticipant quelques rudiments.

II. 1. 2. Un contrôle disputé et une tutelle partagée

Le nombre[71] de salles d'asile va augmenter progressivement, plus fortement en milieu urbain, surtout dans les grandes villes industrielles (Luc, 1997, p. 264-293). Elles accueillent filles et garçons ensemble à part équivalente. En 1835 : il y en a 19 à Paris, et 102 en France. En 1850 : il y en a 1735 en France soit, en 1851, 5,8 % des 2-6 ans. En 1881-1882, il y en a 5052 pour 19,8 % des 2-6 ans, et 22,8 % des 2-7 ans (Durand, Kergomard, 1911 ; Luc, 1997, p. 469-471). Au-delà de ce succès relatif[72], c'est aussi l'histoire enchevêtrée et tendue d'une conquête professionnelle féminine, d'une prise de pouvoir tutélaire des instances politiques scolaires et locales, et d'une irrésistible mainmise congréganiste.

---

[69] « Le mouvement de l'asile repose sur ce principe qu'Eugène Rendu appelle la "sympathie du nombre", [...] c'est-à-dire une sorte d'"entraînement irrésistible" qui pousse les jeunes enfants à imiter le mouvement de la troupe » (Dajez, 1994, p. 90 citant Eugène Rendu, 1960, Guide des salles d'asile, 3e édition).

[70] Marie Matrat, inspectrice générale nommée par Jules Ferry, en donnera des exemples pour les condamner : « La métallurgie du fer, l'extraction du sel gemme et du sel marin et l'influence de la lune sur la marée [...], – les couleurs composées, - l'étude de l'œil avec la sclérotique et la cornée. – Définition des trois règnes de la nature, de leurs divisions et subdivisions, — étude des vertébrés, des herbivores, etc., — des cheiroptères avec l'étymologie. – des coléoptères, pour arriver au hanneton ; à l'asile le papillon s'appelle couramment : un lépidoptère. – Il faut chercher parmi les passereaux pour trouver le moineau et avoir *étudié, défini* les quadrupèdes, mammifères, ruminants, pour rencontrer la chèvre qui broute souvent à côté de l'école. » (Matrat, 2012, p. 11)

[71] Principales références pour ce texte : (Dajez, 1994, p. 111-157 ; Luc, 1982 ; 1997, p. 15, 58, 153-332).

[72] Trois gardes extrafamiliales les concurrencent alors : les gardiennes, qui conservent la faveur d'une partie des parents de milieux populaires (Luc, 1997, p. 239-241) ; l'école primaire, qui accueille une partie importante des enfants de 5 à 7 ans mêlés aux plus âgés, avec une forte demande sociale d'instruction précoce, plutôt dans les fractions hautes des milieux populaires et les catégories intermédiaires en ascension sociale (Luc, 1997, p. 247-249) ; les classes enfantines, qui accueillent des enfants en dessous de 6 ans, dans des salles dédiées des écoles primaires (Luc, 1997, p. 249-252). Ces dernières se confondront progressivement avec les classes maternelles sous la IIIe République puis au XXe siècle (Luc, 1982 ; Prost, 2004, p. 84-98).

D'emblée, les dames des comités envisagent de contrôler les salles d'asile : en nommant les surveillantes et en réalisant des inspections quotidiennes. Elles défendent âprement les prérogatives féminines sur l'institution au nom des compétences maternelles : qu'il s'agisse de diriger l'asile et ses enfants, d'en surveiller le bon fonctionnement, ou de veiller à la situation morale et physique des enfants et des familles, rien ne vaut l'amour des enfants incarné dans la maternité. Elles préservent un compromis quand elles se retrouvent contraintes de partager l'institution : un espace d'où émergeront les professions féminines de la petite enfance scolarisée. Ce sont les surveillantes et directrices de salles qu'elles recrutent dans les fractions intermédiaires de la société, auxquelles succéderont les institutrices de la IIIe République. Ce sont aussi les déléguées et inspectrices, d'un milieu social plus élevé, qui laisseront place, à la faveur des lois scolaires de 1882-1887, à deux corps unifiés de fonctionnaires d'État, inspectrices départementales et inspectrices générales (Dajez, 1994, p. 111-140 ; Luc, 1996 ; 1997, p. 17-33, 153-184 ; Caplat, 1997). Deux jalons marquent cette histoire : l'interdiction faite aux hommes d'exercer la direction de salle en 1855[73] (elle perdurera jusqu'en 1977[74]) et la création d'un corps d'inspection exclusivement féminin sous la IIIe République[75] (il disparaitra à partir des années 1970[76]). S'ajoutent, dans l'espace des métiers de la salle d'asile, les femmes de service, au bas de l'échelle sociale. Recrutées dans les milieux populaires par les directrices et les autorités locales (Dès, 1911), elles deviendront Atsem (agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles) à la fin du XXe siècle. Très tôt, les textes prescriptifs et réglementaires signalent leur présence (Cochin, 1834, p. 179, 184 ; et arrêté du 24 avril 1838, Luc, 1982, p. 76). Mais leur fonction a tardé à être reconnue comme métier à part entière des écoles maternelles (Petit, 1994a). Illégitimes et reléguées au « sale boulot » (Hughes, 1996, p. 75-85 ; Arborio, 1995) d'entretien des locaux et diverses tâches

[73] Décret organisant les salles d'asile du 21 mars 1855 de l'empereur Napoléon. Article 19 : « Les salles d'asile publiques ou libres seront à l'avenir exclusivement dirigées par des femmes » (Luc, 1982, p. 109).

[74] Décret 77-428 du 19 avril 1977 (article 6). « [L]e critère de sexe n'est plus retenu officiellement pour la nomination des instituteurs et institutrices dans les différentes catégories d'écoles primaires » (Luc, 1982, p. 188).

[75] Décret organique du 18 janvier 1887 du président Jules Grévy. Article 132 : « Les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles sont nommées par le Ministre » (Luc, 1982, p. 194).

Circulaire du 5 mars 1910 aux préfets relative aux inspectrices départementales des écoles maternelles du ministre de l'Instruction publique Gaston Doumergue : « Il est donc très désirable qu'il existe bientôt dans chaque département une inspection des écoles maternelles confiée à un personnel féminin, plus apte que nos inspecteurs à donner aux maîtresses les directions qui découlent de la compréhension exacte à la fois des conditions de développement physiologique de l'enfant et des lois de son développement intellectuel » (Luc, 1982, p. 234).

[76] Le décret du 13 novembre 1969 les désigne comme « inspectrices départementales de l'Éducation nationale » puis le décret du 4 juillet 1972 « précise le statut des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale » auxquels sont confiées les écoles maternelles comme élémentaires. (Luc, 1982, p. 188 nbp. 96)

subalternes, peu présentes dans les écrits, elles sont, de fait, quasiment absentes des grandes études historiques de l'école maternelle (Luc, 1997 ; Dajez, 1994)[77]. De même, les rapports sociaux entre femmes dans l'espace social de la petite enfance scolarisée restent jusqu'à présent dans l'angle mort des recherches sociologiques s'inscrivant dans la perspective du genre.

Mais les dames patronnesses ne peuvent conserver longtemps le contrôle de cette « entreprise collective » en voie d'institutionnalisation (Hughes, 1996, p. 139-153), sans obtenir des soutiens et lever des fonds auprès des pouvoirs masculins : la tutelle se recompose (Dajez, 1994, p. 111-130). Dès 1829 les philanthropes du Conseil Général des Hospices[78] instaurent une première tutelle. Il faut aussi composer avec les autorités communales pour assurer l'expansion de l'institution. Et, enfin, l'Instruction publique veut contrôler cette jeune institution hospitalière qui prétend enseigner des rudiments. Dès 1833, le ministre François Guizot (1787-1874) entend placer les salles d'asile dans le giron de l'Instruction publique[79] et le Comité central d'Instruction publique de Paris (composante de l'Université) demande à contrôler le recrutement. Après une période troublée, la *Charte des salles d'asile* de 1837[80] redistribue les prérogatives et le partage de la tutelle : les communes exercent la tutelle administrative lorsqu'elles participent au financement ; les hospices sont écartés ; l'instruction primaire étend aux salles d'asile sa fonction d'inspection de nomination et de certification des personnels ; enfin, les dames sont ménagées, chargées des inspections quotidiennes, et affectées dans les commissions délivrant les brevets.

S'ouvre alors la période d'expansion congréganiste (Figure 5, p. 98). Elle s'amorce avec l'affaiblissement financier de l'institution, dû à la mise à l'écart des hospices. Elle est confortée par une stratégie de (re)conquête soutenue par des appuis politiques. Celui du ministre de l'Instruction publique et des Cultes Alfred de Falloux (1811-1886) est décisif, car en 1850 il systématise les lettres d'obédience dispensant les religieuses des examens. L'intervention de l'impératrice Eugénie (1826-1920) est elle aussi cruciale, car elle place le cardinal Morlot (1795-

[77] Notons l'étude historique très bien documentée d'H. Petit, dans le cadre d'une thèse de psychologie (1994).

[78] Arrêté du 28 octobre 1829 relatif à l'administration et au financement des salles d'asile de la capitale et arrêté du 3 février 1830 instituant le comité des Dames des salles d'asile de Paris.

[79] Circulaire du 4 juillet 1833, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 (dite loi Guizot), sur l'instruction primaire : « En première ligne se présentent les écoles les plus élémentaires de toutes, celles qui sont connues sous le nom de salles d'asile et où sont reçus les petits enfants de l'âge de deux à six ou sept ans, trop jeunes encore pour fréquenter les écoles primaires proprement dites. [...] Les salles d'asile, les écoles primaires, élémentaires ou supérieures, les cours d'adultes, tel est le système général de l'instruction primaire » (Luc, 1982, p. 58).

[80] Promulguée par l'ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile du 22 décembre 1837, signée du ministre de l'Instruction primaire Antoine de Salvandy, neveu d'Émilie Mallet, fondatrice historique..

1862), archevêque de Tours, à la tête du comité central de patronage des salles d'asile et fait entrer les prêtres dans les comités locaux à partir de 1855.

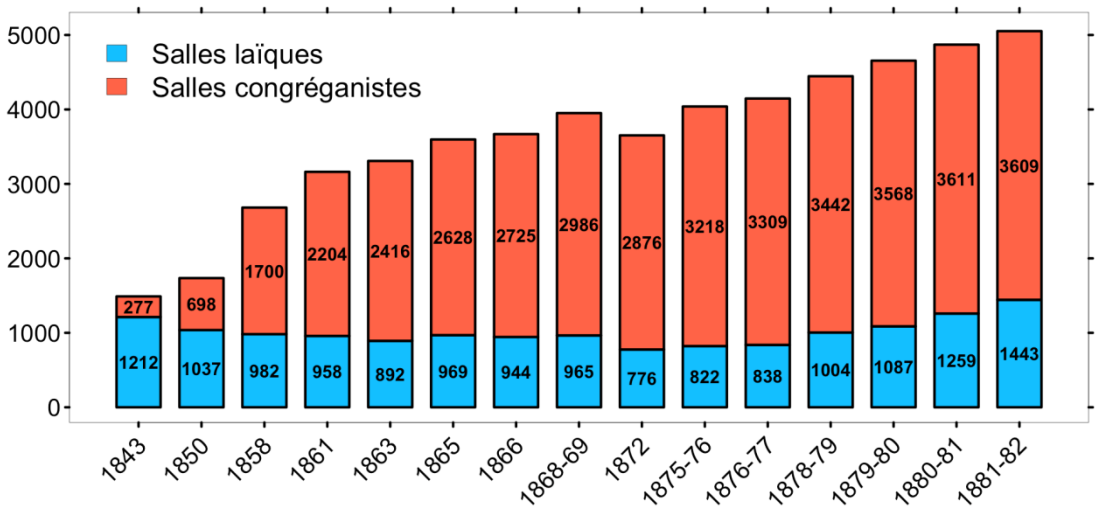


Figure 5 : Nombre de salles d'asile en France 1843-1882. D'après Luc, 1997, p. 470.

Cette conquête s'appuie enfin sur les religieuses (Dajez, 1994, p. 150-153). Leurs dispositions, acquises dans la vie réglée des ordres et dans la pratique de l'action charitable et sociale auprès de toutes sortes de publics (écoles, ouvroirs, hospices, infirmeries, visites à domicile ; enfants, filles, indigents, malades, forçats) conviennent parfaitement aux fonctions de surveillantes d'asile : savoir-faire dans l'assistance aux autres, goût de la règle et de la régularité, habitude de la surveillance hiérarchique, aptitude à la direction d'établissements, mobilité géographique. Elles se forment, s'approprient la méthode, fondent leurs propres cours normaux et leurs manuels, se voient confier de grands asiles urbains, se soumettent aux inspections quotidiennes des dames, et deviennent l'incarnation des salles d'asile : à la naissance de la IIIe République, elles tiennent les 3/4 des salles (Luc, 1997, p. 261, 472, 473). D'un avatar œcuménique de l'école mutuelle, la salle d'asile est devenue l'emblème d'une emprise catholique sur l'éducation première du peuple.

Mais, parallèlement, dans les interstices de ce régime disciplinaire, la salle d'asile fut aussi un laboratoire pédagogique pour la petite enfance : une pédagogie plus attentive aux individualités, plus propice à la parole, plus soucieuse des effets culturels de l'instruction. Marie Pape-Carpantier (1815-1878), praticienne et formatrice, en fut la personnalité emblématique.

II. 1. 3. Le laboratoire pédagogique de Marie Pape-Carpantier (1815-1878)

« L'éducation et l'instruction, quoique distinctes, sont (...) intimement liées. Ne les séparons pas ; faisons-les marcher ensemble, puisqu'elles tendent vers le même but. (...) Cherchons un moyen de rendre l'instruction claire, facile, agréable. Donnons-la sous des formes qui plaisent aux enfants, qui soient naïves et simples comme eux, afin de leur faire comprendre d'abord ce que nous voulons leur faire aimer. » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 158-159)

Marie Pape-Carpantier[81] est née en 1815, à La Flèche, orpheline de son père, maréchal des logis tué par des chouans. Sa mère, dentelière de métier, est alors embauchée comme lingère au Collège Royal (ancien collège jésuite). Socialement, elle se situe dans les catégories intermédiaires : d'abord proche des milieux populaires dont elle partage le dénuement (Luc, 1997, p. 199), elle tisse ensuite des relations dans les catégories supérieures en devenant une figure renommée de la pédagogie asilienne. Très modestement dotée en capital économique, elle a, en revanche, pu compter sur un capital social formé dans les fractions républicaines, maçonnes ou fouriéristes de la petite bourgeoisie[82]. Elle a aussi constitué un capital culturel et linguistique : c'était une femme lettrée, elle a beaucoup écrit. Initiée dès l'âge de 4 ans aux rudiments de la lecture par sa gardienne (Pape-Carpantier, 1887/1846, p. 28), elle fréquente l'école jusqu'à 11 ans, commence à écrire des poèmes dès l'âge de 14 ans, et laisse une vaste production d'écrits pédagogiques (Brouard, 1911 ; Cosnier, 2003, p. 407-408). Malgré sa mise en apprentissage à l'atelier de confection dès 11 ans, son entourage lui a apporté une solide culture écrite et un intérêt pour la pédagogie : une mère convaincue des bienfaits de l'instruction, un frère instituteur de cinq ans son aîné, un enseignant du Collège de la Flèche, Monsieur de Neufbourg, proche des milieux fouriéristes et francs-maçons, qui l'a prise sous sa protection (Cosnier, 2003, p. 20-28 ; 2011). Via ses relations locales, elle est appelée à 19 ans pour diriger une première salle d'asile à la Flèche en 1834. Puis, on la sollicite pour diriger la salle d'asile du Mans en 1842, où elle s'était initialement

[81] Références pour ce texte : la biographie de Colette Cosnier (2003) et quelques autres contributions (Brouard, 1911 ; Luc, 1997, p. 196-199 ; Joigneaux, Burger, 2008, p. 40-48).

[82] Ces proximités sociales et politiques ont contribué à sa trajectoire ascensionnelle et à sa carrière exceptionnelle. Mais en même temps, elles l'ont souvent contrariée : bien que fervente catholique, elle fut régulièrement attaquée par les forces réactionnaires de de l'époque. L'Église au premier chef, poussa le ministre de l'instruction Arthur de Cumont (1818-1902) à la révoquer en 1874, en pleine chasse aux sorcières pour l'Ordre Moral.

formée. Dès 1846, elle publie *Conseils sur la direction des salles d'asile*, très remarqué (couronné par l'Académie Française, approuvé par l'Université), longtemps réédité. En 1847, Emilie Mallet (1794-1856), fondatrice historique des salles d'asile, lui confie la direction du Cours Pratique parisien à la tête duquel elle reste jusqu'en 1874. En 1848, sous la IIe République, elle suggère la dénomination d'école maternelle[83]. Elle publie un deuxième ouvrage : *Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants*, plusieurs fois réédité. Praticienne, formatrice, inventrice de matériels pédagogiques, autrice prolifique, conférencière, elle est nommée inspectrice générale des salles d'asile en 1868 à l'âge de 53 ans par le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy (1811-1894).

Pour elle, il faut aller au-delà d'une alphabétisation courte et sommaire. Sa foi catholique nourrit une conception optimiste de l'enfant. Et par ses attaches fouriéristes, elle croit en l'émancipation des travailleurs par la culture. L'éducation des jeunes enfants passe par leur instruction, à laquelle on peut parvenir par une pédagogie spécifique à inventer : par l'expérimentation pratique au contact des enfants. Au-delà de la singularité du personnage, la base sociale de cette pensée se situe dans les fractions intermédiaires convaincues que l'instruction est un moyen d'élever le peuple, car elle est un patrimoine collectif de savoirs et une promesse d'ascension sociale. M. Pape-Carpantier apprécie la méthode de D. Cochin, à laquelle elle fut formée, car elle maintient l'ordre des corps enfantins sans recourir à l'immobilité. Mais les ressorts de l'instruction se situent pour elle à côté de cette mécanique : elle voit dans les récréations et les leçons aux gradins un espace de paroles et de dialogues. Certains philanthropes férus de pédagogie et adeptes de la méthode mutuelle partagent la même idée à cette époque : aux marges du modèle, « l'exigence d'autre chose est présente dès le départ » (Vincent, 1980, p. 76). Le baron de Gérando prône, lors des récréations, « un maître qui parle », « une relation maître-élève différente, d'autant plus efficace que la pédagogie y est dissimulée », un « élève [qui] doit pouvoir poser des questions » (*ibid*., p. 78). De même, lors des récréations de la salle d'asile, M. Pape-Carpantier recommande d'observer les enfants et d'interagir avec eux comme en famille.

> « C'est dans toute la liberté de leurs exercices, dans l'essor irréfléchi de toutes les inspirations de l'enfant, que se dessine son vrai caractère, que se révèlent sans mystère ses plus se-

[83] Arrêté du 28 avril 1848, article premier : « Les salles d'asile improprement qualifiées établissement charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837 sont des établissements d'Instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'écoles maternelles. » (Luc, 1982, p. 92). La dénomination ne dure pas et disparait dans les textes suivants (Durand dans Durand, Kergomard, 1911 ; Luc, 1982, p. 92 ; Cosnier, 2003, p. 163-167).

> crets penchants. Là, il y a beaucoup à voir, beaucoup à entendre, et il faut tout apprécier pour tout régler [...]. C'est pendant la récréation que la maîtresse devra se rapprocher plus intimement de chacun de ses jeunes pupilles. Si le *précepteur* doit quelquefois imposer dans la classe, la mère seule doit se manifester partout ailleurs [...] Si un enfant n'a pas saisi quelque partie des enseignements pendant les leçons, ou qu'il désire de plus grands détails, c'est pendant la récréation qu'il faut les lui donner. » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 148-149)

C'est aussi le lieu des premiers jeux enfantins scolaires (Brougère, 1995, p. 134-136 ; Joigneaux, Burger, 2008, p. 43) pour des mouvements, des paroles, des pensées, plus libres et personnels. Ils peuvent distraire et instruire : jeux moteurs, jeux de réflexion, jeux graphiques. Au siècle suivant, ces jeux et matériels pénétreront dans les bâtiments scolaires, mais pour l'heure, ils prennent place dans une partition étanche intérieur/extérieur, sur le mode d'une classification forte (Bernstein, 2007b, p. 28-37). M. Pape-Carpantier perçoit les goûts différenciés des enfants comme des propriétés naturelles : dispositions genrées, inclinations au mouvement ou la réflexion. En naturalisant les dispositions sociales, elle singularise les enfants.

> « La maîtresse devra surveiller en outre la direction des jeux, et quelquefois s'y mêler elle-même avec tact et bonne grâce. Les mouvements gymnastiques, les machines les plus simples, telles que le cheval de bois, la corde à nœuds, la corde à sauter, de petites bascules peu élevées, une escarpolette qui offrirait toutes les garanties de sécurité, deviendraient des jeux tout à la fois attrayants et utiles. On pourrait mettre à la disposition des petites filles [...] des jeux plus paisibles, tels que le cerceau à baguettes, le volant, la balle, la poupée, etc. [...] Quant aux enfants à qui des jeux animés ne pourraient longtemps convenir, soit à cause de leur caractère plus froid, soit à cause de leur faible constitution, ou pourrait leur permettre de dessiner sur les tableaux, ou leur donner d'autres amusements à leur portée : l'alphabet à images ; le jeu de patience, qui accoutume à l'application ; le jeu de domino, qui enseigne à compter, etc. » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 149-150)

La parole pénètre aussi dans la salle : face aux gradins, la maîtresse expose un savoir mis en scène pour séduire les enfants et les interroge. Pour obtenir leur « attention »[84], il y a « nécessité d'intéresser les enfants pour [la] captiver » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 163). «[L]e maître qui parle et agit possède mille ressources pour captiver ses élèves : démonstrations orales et expérimentales, récits, anecdotes, interrogations, dialogues surtout » (Pape-Carpantier, 1887b/?, p. 40). Ces prémices de la leçon dialoguée annoncent un nouvel ordre pédagogique.

[84] « [La] notion de concentration semble fonctionner comme un équivalent moderne, plus "psychologisé", de l'attention que l'on peut considérer comme une vertu cardinale de l'élève. Si elle n'est pas une qualité uniquement scolaire, elle tient une grande place dans les qualités attendues des élèves. Elle renvoie à une sorte de mobilisation mentale et pratique sur les tâches scolaires. » (Millet, Thin, 2005, p. 145-146).

> « "Quoi ! nous a-t-on dit, l'intervention de l'enfant dans la leçon ! le dialogue ! l'animation de la classe ! le mouvement, fût-il contenu dans certaines limites ! Tout cela est incompatible avec l'ordre si nécessaire, si indispensable à la bonne tenue d'une école !"
>
> D'abord, veuillez remarquer que l'ordre n'est point incompatible avec la liberté, sans quoi il n'y aurait de société possible que sous la tyrannie. L'activité libre et individuelle dans l'ordre général est, au contraire, la grande loi à laquelle obéit toute la nature, ce modèle admirable d'ordre et de liberté. L'activité est la loi de la vie. » (Pape-Carpantier, 1887b/?, p. 44)

C'est une variante de la « nouvelle pédagogie » simultanée des écoles primaires qui voit le jour au XIXe siècle : elle se distancie de la méthode lasallienne, fondée sur une communication par signes codifiés, où tout le monde était tenu au silence. Il s'agit désormais d'éduquer les « différentes facultés », et ainsi d'« accentuer le rôle du raisonnement et des explications données par le maître » (Vincent, 1980, p. 81). Dans les gradins de la salle d'asile, les enfants vont apprendre l'observation comme moyen de « s'instruire par soi-même ». Le rôle de la maîtresse y est central : les enfants « ne savent pas observer seuls », il faut donc que « leur attention soit appelée, leur raisonnement éclairé par le maître » (Pape-Carpantier, 1887b/?, p. 39). La leçon de choses, dédiée aux connaissances usuelles, techniques et scientifiques, propres au « positivo-scientisme » de l'époque (Kahn, 2002, p. 16) constitue un dispositif emblématique. En 1867, M. Pape-Carpantier est invitée par le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy à la présenter à la Sorbonne lors d'un cycle de conférences destinées aux instituteurs primaires (Pape-Carpantier, 1879/1868, p. 9). Son format est adaptable à toutes sortes de connaissances, à partir de ressources usuelles. Un objet, un échantillon (animal, végétal, minéral), une image, est présenté : les enfants sont invités à le décrire (sa couleur, sa forme), à s'interroger sur ses usages, la matière dont il est constitué, et enfin sa provenance, ses origines. La maîtresse montre, parle beaucoup, interroge : les enfants observent, écoutent, répondent un peu (Pape-Carpantier, 1860/1848 ; 1879/1868). Des manipulations directes et plus individuelles vont également devenir possibles dans les gradins : M. Pape-Carpantier y installe des dossiers munis de tablettes pouvant recevoir des matériels fröbeliens (solides à manipuler, petits travaux manuels), pour les « instants inoccupés », ou des leçons de géométrie pratique (Luc, 1997, p. 380-382).

Surtout, comme quelques contemporains et contemporaines des classes dominantes, M. Pape-Carpantier s'intéresse au langage des enfants pour ses fonctions cognitives. Mais elle le pense à partir des dispositions de son public populaire. Constatant que « les enfants de l'âge et de la condition des nôtres sont pauvres d'expressions », mais « savent exécuter une foule de choses qu'ils ne sauraient pas nommer exactement » et « connaissent beaucoup d'objets, de formes, de quali-

tés, de faits accomplis », elle suggère de « leur enseigner aussi les mots » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 161). À partir de leurs savoirs pratiques, apprendre les mots, c'est préciser sa pensée, stabiliser la mémoire, saisir les notions abstraites[85]. Et finalement : « on doit considérer le langage comme l'un des premiers moyens de la culture intellectuelle » (*ibid.*, p. 163).

> « Le mot fixe l'attention sur une qualité abstraite qui, sans lui, se fût confondu dans notre souvenir avec d'autres qualités. Le mot nous aide à démêler nos souvenirs, et celles de nos idées qui ne répondent pas à des objets matériels, comme l'idée du juste et de l'injuste, etc. Fournissez donc des mots à l'enfant, mais que ce soient bien les mots propres ; que vos expressions soient bien correctes, bien précises ; car la précision des mots fait la netteté des idées et les idées nettes sont le chemin des idées justes. » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 162)

Enfin, elle défend l'alphabétisation précoce avec trois arguments. Premièrement, « la lecture étant une des principales sources de nos connaissances, elle doit logiquement marcher de front avec nos premières études » (Pape-Carpantier, 1859/1848, p. 113). Deuxièmement, on peut faciliter cet enseignement aride tout en tenant compte du « besoin de gaité des enfants », en réservant les premiers apprentissages aux formes alphabétiques régulières et aux syllabes les plus simples (Pape-Carpantier, 1859/1848, p. 113-117 ; 1852)[86] et lui adjoindre le procédé phonomimique[87]. Troisièmement, si cet enseignement est dispensé aux jeunes enfants des familles riches alors il peut l'être aussi pour les enfants du peuple (Cosnier, 2003, p. 273).

Au moment où les écoles maternelles vont remplacer les salles d'asile en 1881, la réalité est souvent fort éloignée d'un tel laboratoire pédagogique. Un tiers fonctionne « comme de simples garderies », « dirigé par un personnel débordé ou sceptique à l'égard de toute éducation avant l'âge de raison », un autre tiers, « de vraies écoles en miniature, privilégient l'apprentissage des trois rudiments », et le dernier tiers applique « à peu près la méthode officielle, qui prétend res-

---

[85] En 1934 le psychologue L. S. Vygotsky écrira : « Le mot se rapporte toujours non à un objet singulier, mais à *tout un groupe ou à toute une classe d'objets*. Chaque mot représente donc une généralisation cachée, tout mot déjà généralise et sous l'angle psychologique la signification du mot est avant tout une généralisation. Mais la généralisation, comme il est facile de le voir, est éminemment *un acte verbal de la pensée*, qui reflète la réalité tout autrement que ne le font les sensations et perceptions immédiates » (Vygotsky, 1997/1934, p. 55).

[86] Pour elle, les leçons de lecture aux cercles ne sont qu'« exercice de mouvement et de chants ». Elles « laissent tant à désirer qu'ils sont à peu près illusoires. Dans ces exercices, chaque groupe est confié à la sagesse d'un moniteur de cinq ans à cinq ans et demi ; et quelle peut être la sagesse d'un tel précepteur, livré lui-même à toutes les influences que subissent ceux qu'il doit gouverner » (Pape-Carpantier, 1887a/1946, p. 152). De fait, elle préconise de prendre en charge un groupe plus restreint pendant que les autres enfants s'occupent à des travaux manuels.

[87] Procédé gestuel accompagnant les signes sonores, inventé par Augustin Grosselin (1800-1878) pour l'alphabétisation des enfants sourds, puis transposé aux entendants. De nos jours une méthode analogue, dite Borel-Maisonny du nom de son inventrice, est utilisée en orthophonie et dans certaines classes.

pecter les particularités du jeune enfant » (Luc, 2000, p. 25). Or même dans ce tiers conforme au modèle, la mise en œuvre est très contrainte par le grand nombre d'enfants : il faut d'abord contenir cette grouillante collectivité. Textes religieux et textes de savoirs encyclopédiques appris par cœur, tel un langage gelé, n'avaient finalement qu'une seule et même fonction : prendre ensemble les paroles et les corps pour gouverner harmonieusement la multitude dans la synchronisation. En conséquence, la mise en pratique des conceptions pédagogiques de M. Pape-Carpantier n'a pu se réaliser qu'avec des maîtresses aux ressources sociales suffisantes, dans des asiles bien équipés et aux effectifs relativement réduits. Il reste qu'une pédagogie conçue dans une fraction intermédiaire instruite de la société, et destinée aux jeunes enfants du peuple, s'élabora et fut expérimentée au sein de cette première institution : valorisant une parole magistrale vivante destinée à transmettre les connaissances du temps, mobilisant du matériel spécifique, annonçant un dialogue pédagogique, introduisant les enfants aux récits de la culture écrite, à l'observation et à la description positives du monde, prônant des activités plus individualisées, ainsi qu'une alphabétisation précoce conçue pour s'adapter au jeune âge.

II. 2. L'ÉCOLE MATERNELLE RÉPUBLICAINE : PRÉPARER L'ÉCOLIER-CITOYEN

> *« Dans un système qui (...) théorise l'instruction complète et généralisée de la nation, le destin normal des enfants de la République est d'être scolarisés jusqu'au seuil de l'adolescence. Le sujet auquel s'adresse l'école des petits n'est plus le marginal, le petit indigent, l'ouvrier de huit ans. C'est l'enfant universel, joues roses, yeux brillants, rires clairs. Un enfant construit sur le modèle de celui des classes moyennes, théoriquement promis à une scolarité complète, dont les facultés pourront lentement mûrir jusqu'à atteindre leur plein épanouissement. D'où une enfance allongée, enrichie, où la maturité des forces ne doit plus être brusquement devancée, mais progressivement conquise dans une succession d'étapes différenciées. » (Dajez, 1994, p. 170)*

En 1879[88], un an après le décès de M. Pape-Carpantier, les républicains accèdent à tous les rouages de l'État et veulent conquérir le territoire éducatif gagné par l'Église. L'école maternelle républicaine va s'instituer à partir de la dénonciation virulente de la salle d'asile, opportuné-

[88] Cette introduction s'appuie principalement sur Luc, 1997, p. 384-412.

ment justifiée par l'emprise congréganiste. On lui reproche la rigidité des déambulations réglées et l'absurdité des textes appris par cœur. On déplore le manque d'hygiène physique et morale. L'inspectrice générale Pauline Kergomard dresse un réquisitoire cinglant et sévère contre l'étouffement de toute expression personnelle.

> « La salle d'asile, encombrée dès le début par un trop grand nombre d'enfants, les a enrégimentés ; elle les a casernés par centaines dans d'immenses salles dont les croisées s'arrêtaient à deux mètres du sol, comme dans une prison ; elle les a fait marcher tous soudés les uns contre les autres par les épaules en longues chaînes [...], comme des forçats ; elle les a alignés les uns contre les autres sur des marches de gradins ou sur des bancs rivés au sol ; elle les a fait asseoir tous ensemble au claquoir ; elle les a fait se lever tous ensemble au claquoir ; elle les a fait se moucher tous ensemble au claquoir ; elle les a fait compter, réciter, répondre, tous ensemble et toujours au claquoir. Privé de la liberté de ses mouvements, sans cesse endormi par la routine, l'enfant n'a plus eu, à l'école, ni originalité, ni personnalité ; chacun n'a plus été que l'un des anneaux de la chaîne ou l'un des rouages de la machine inconsciente. » (Pauline Kergomard, 1889, citée par Luc, 1997, p. 387 et Chalmel, 2000, p. 284)

Après avoir recruté une nouvelle génération d'inspectrices, le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry (1832-1893) installe une Commission de réforme des salles d'asile[89] en 1879 qui façonnera la future école maternelle. Les inspectrices générales Pauline Kergomard et Marie Matrat, soutenues par le directeur de l'enseignement primaire et protestant libéral Ferdinand Buisson (1841-1932), impriment leur marque dès les textes de 1881 et 1882. Le contexte politique et social a changé et l'horizon d'attente scolaire s'est déplacé au certificat d'études primaires et à l'âge de 13 ans. La petite bourgeoisie s'est développée et son aspiration à l'ascension sociale par l'instruction s'est durablement installée. Mais les secousses révolutionnaires et la défaite contre la Prusse imposent un nouveau projet politique : il faut pacifier la République et la souder contre ses ennemis. Il ne s'agit plus d'accueillir en l'instruisant brièvement un petit indigent qui deviendrait sous peu un travailleur modèle. Il faut une école de la raison, fondée sur une discipline libérale : les enfants doivent comprendre ce qu'ils apprennent et acquérir une morale républicaine par l'adhésion raisonnée (Vincent, 1980, p. 87-103). Pour la petite enfance populaire à l'école maternelle, P. Kergomard va édifier une doctrine censée préparer cet écolier raisonnable. Avec sa « science de l'enfant », elle va la fonder sur les conceptions éducatives de la bourgeoisie instruite à laquelle elle appartient.

[89] Elle est composée de hauts-fonctionnaires de l'enseignement primaire (des hommes) et de responsables et haut-fonctionnaires des salles d'asile, écoles enfantines, écoles normales de filles et du mouvement Fröbel (des femmes).

II. 2. 1. Pauline Kergomard (1835-1927), la mère, la culture, et la République

Pour saisir[90] la logique sociale de la carrière prestigieuse de Pauline Kergomard et comprendre ses conceptions éducatives et leur influence sur l'école maternelle, il faut les rapporter à leurs conditions objectives de possibilité. Au cœur de ce destin, son histoire biographique a rencontré l'histoire institutionnelle : «[l']"identification" au poste (…) dépend de l'histoire sociale du poste et de l'histoire sociale individuelle (…) Ce sont bien deux histoires qu'il faut mettre en relation : l'histoire du poste, c'est-à-dire celle de l'institution qu'il représente dans le monde social, et l'histoire sociale, familiale et individuelle, de celui ou de celle qui rencontre le poste. » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 9). À travers ce processus, une pensée pédagogique de classe a établi les normes de l'école maternelle du peuple.

Née en 1838, P. Kergomard appartient à cette bourgeoisie modérément aisée, mais très dotée en capital culturel, qui va s'emparer du pouvoir politique à la fin du XIXe siècle et fournir les principaux contingents de la noblesse d'État (Bourdieu, 1989). Elle est issue d'une famille protestante où les persécutions ont forgé une habitude familiale à faire face à l'adversité. Surtout, la doctrine religieuse reposait sur l'instruction et l'alphabétisation maternelles, pour que tous les fidèles puissent lire directement la Bible. Elle autorisait également l'investissement féminin dans certaines activités publiques tournées vers le service aux autres (Weber, 1998/1904-1905 ; Musée virtuel du Protestantisme, [sans date] ; Chalmel, 2000 ; Mentzer, 2001). Aussi, les femmes de son milieu sont-elles instruites pour transmettre le capital culturel (Mayeur, 1979). On suppose que c'était le cas de sa mère, libraire, issue de la bourgeoisie commerçante bordelaise. C'était assurément le cas de sa tante Zéline Reclus née Trigant de la Faniouse, aristocrate protestante, femme de pasteur, mère de 11 enfants, et directrice d'une pension de jeunes filles. C'était aussi son cas. Cette culture a donc constitué ses dispositions scripturales, ascétiques et agonistiques, qui ont fait d'elle une infatigable travailleuse, lettrée et combative, et qui ont permis son activisme dans la sphère publique. La faiblesse de son époux (mélancolique, sans activité professionnelle durable) a facilité son investissement professionnel en le rendant nécessaire. Elle s'est occupée d'éducation et elle a écrit : cours privés, rédaction d'articles et d'ouvrages, tenue de pensions. Son très dense capital social, consti-

[90] Références pour ce texte : Comité Français pour l'Éducation Préscolaire., 1975 ; Kergomard, 1975a ; 1975b ; Lelièvre, Nique, 1994, p. 319-320 ; Rosenzweig, 1997 ; Caplat, 1997 ; Kergomard, Kergomard, 2000 ; Luc, 2000. L'annexe 3 présente une biographie commentée et plus détaillée de Pauline Kergomard.

tué dans cette bourgeoisie éclairée, a été une ressource décisive pour son accession et son maintien durable dans la haute fonction publique, pendant trente-cinq ans, de 1879 à 1917, comme le signalent ses plus proches relations. Son ami F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, lui a suggéré de se présenter aux concours de directrice et inspectrice des salles d'asile et fut durablement pour elle une référence et un appui politique. Jules Steeg, lui aussi protestant libéral et ami du précédent, avait avec P. Kergomard d'étroits liens familiaux (les deux fils Kergomard épouseront deux des filles Steeg) : député de la Gironde en 1881 ; inspecteur général de l'enseignement primaire en 1890 ; directeur de l'ENS (école normale supérieure) de Fontenay en 1896 ; père de Théodore Steeg (1868-1950), responsable politique de premier plan. Son amie intime Caroline Barrau de Muratel (1828-1888), grande bourgeoise épouse d'un aristocrate protestant, femme de lettres et féministe, a soutenu son ascension par ses encouragements et en lui gardant ses enfants lors de ses tournées d'inspection.

Dotée de cette culture, de ces relations, et d'une habitude bien ancrée à se gouverner elle-même sans l'autorité d'un homme, elle accède à 41 ans aux fonctions d'inspectrice générale : lauréate du concours de directrice de salle en 1877 puis d'inspectrice en 1878, elle est nommée grâce à ses appuis déléguée générale à l'inspection des salles d'asile en 1879. Mais, arrivée à ces responsabilités, elle n'a pas d'expérience de direction de salle. Sa pratique se résume à son passage dédaigneux au cours pratique où « elle taxe de "bouffonnerie" les chants d'épellation au claquoir et les leçons de choses "sans choses" » (Luc, 1997, p. 387). Pour comprendre son rapport à la culture et à l'éducation, il faut le rapporter aux expériences sociales qui l'ont fondé. Comme tous les enfants de son milieu, elle a probablement reçu une instruction auprès de sa mère et de ses sœurs aînées, dont on sait qu'elles la choyaient : lecture, religion, et familiarisation aux savoirs sur le monde. Puis, à la pension Reclus où elle passe deux années de 1851 à 1852, sa tante Zéline, « institutrice excellente » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 54) propose une « école sans programme, sans emploi du temps, mais où l'on recevait, par-ci, par-là, des leçons inoubliables » (Kergomard, 1975b, p. 25). Au cours privé laïc pour jeunes filles de la Gironde, de 1853 à 1856, future école normale féminine, elle connaît sa seule expérience de l'éducation collective. Auréolée du prestige de son père, inspecteur des écoles local, elle y est « admirée et aimée ». Rétive à suivre la discipline collective et à subir les contraintes de la forme scolaire, elle y brille par sa culture et en sort première, avec un brevet de capacité de degré supérieur incluant une foule de matières optionnelles. Les produits de son éducation cultivée, précoce, se manifestent alors : ce

« dilettantisme désinvolte de l'élève "brillant" » (Saint-Martin (de), Bourdieu, 1970, p. 160-163). Elle exerce ensuite comme institutrice privée dans les familles bourgeoises à Bordeaux. Sa pratique de l'enseignement est donc tout aussi éloignée de celle de l'asile que de l'école primaire, toutes deux collectives et destinées aux enfants du peuple. Son copieux entourage masculin est d'ailleurs issu de l'enseignement secondaire : soit ces proches exercent dans le réseau secondaire, soit ils occupent les positions les plus hautes de l'enseignement primaire, très éloignées des fonctions d'enseignement. Elle partage avec eux le point de vue surplombant des élites dirigeantes du système éducatif, entretenant sa réserve envers la forme scolaire d'apprentissage modelée par l'école primaire. Mais cette distance au modèle scolaire primaire s'articule aussi avec l'exigence d'une grande discipline morale et intellectuelle, constituée dans l'*ethos* familial bourgeois. Le témoignage de son petit-fils Pierre, dont elle prenait en charge les devoirs de vacances d'été le montre : «[e]lle attachait probablement à l'orthographe une importance civique » et «[d]ans son esprit, sans doute, la faute d'orthographe apparaissait comme une faute de goût ou une fausse note, du même ordre que le négligé vestimentaire ou l'erreur de conduite. » (Kergomard, 1975a, p. 16 ; 1975b, p. 23) Pour parvenir à ses fins, elle cloitrait des matinées entières cet enfant de 6 à 7 ans, le sommant de retrouver par lui-même toutes les fautes de sa dictée. Dans son esprit, les premiers moments de l'âge de raison et l'instruction individuelle s'accompagnaient d'une contrainte et d'exigences cognitives fortes. À partir d'une conception de l'orthographe chargée moralement, qu'il s'agisse de morale civique ou des règles de la bienséance bourgeoise, elle contraignait durement cet enfant qu'elle aimait beaucoup par ailleurs. Elle visait l'acquisition d'un autocontrôle cognitif et langagier, en l'occurrence la maîtrise autonome de l'orthographe, cette « discipline de la langue » (Manesse, Cogis, 2007, p. 213-214).

Elle est, enfin, une figure féminine de la domination. En témoignent le mépris de classe sans ambages qui revient continuellement dans ses discours envers divers groupes sociaux de l'école maternelle, qu'elle domine objectivement. Elle rabaisse les enseignantes qu'elle prend de haut, femmes de catégories intermédiaires à l'instruction relativement restreinte. Elle dédaigne les membres des catégories populaires, rabattus à leur condition misérable : les parents ignorants de tout (hygiène physique et hygiène intellectuelle) ; les femmes de service bonnes à rien, surtout pas à éduquer des enfants.

> **Les enseignantes** : « Au lieu d'employer un langage aux expressions justes, claires, concrètes, elles récitent des phrases de livres, tantôt semées d'abstractions inintelligibles pour le petit

> auditoire, tantôt désespérantes à force d'être creuses, d'exprimer des idées factices, de répéter des formules convenues. Est-ce faute d'esprit, faute de cœur ? non certes ; elles n'ont pas une culture intellectuelle et une répartition pédagogique suffisantes.
>
> Au lieu de se pénétrer de ce principe que leur enseignement doit tendre bien plutôt à exciter la curiosité intellectuelle de l'enfant, à le rendre apte à recevoir l'instruction à l'école, qu'à lui apprendre les éléments de telle ou telle science, elles bourrent la tête de leurs élèves de définitions et nomenclatures ; leur enseignement est, dès le principe, frappé de stérilité. » (Kergomard, 2000b/1880, p. 314-315)
>
> **Les parents** : « Les parents, eux, ont une excuse. Ignorants, presque tous, — les mères surtout, — ayant souffert, souffrant encore de ne savoir ni lire ni écrire, ayant vu ceux qui lisaient et écrivaient arriver presque toujours — s'ils avaient de la conduite — à une somme de bien-être qu'eux-mêmes étaient impuissants à atteindre, ils se sont promis — les meilleurs, ceux qui ont conscience de leurs devoirs — de ne pas laisser leurs enfants dans cette ignorance funeste. » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 164-165)
>
> **Les femmes de service** : « Aucune de ces bonnes habitudes [d'hygiène et de morale] dont parle la circulaire ministérielle ne peut être donnée aux enfants par la femme de service ; quant à la langue maternelle, quant au développement intellectuel, il n'y faut pas songer non plus. [...] La femme de service qui n'est pas éducatrice parce qu'elle n'a pas d'éducation première n'est pas non plus une hygiéniste, c'est la dernière personne que je chargerais de la responsabilité des repas. » (Pauline Kergomard, citée par Petit, 1994, p. 63)

Dans ses écrits, elle se présente à son avantage et raconte ses prouesses pédagogiques dans les écoles qu'elle inspecte. Mais on y lit aussi en creux sa dureté, confirmée par quelques témoignages concordants : elle semait la terreur dans ses tournées et fit pleurer plus d'une maîtresse. Aussi, sa doctrine prend-elle place à partir de cette position dominante. Pour commencer, en pleine croisade morale pour la conservation des enfants, à laquelle elle a elle-même participé, l'hygiène est un préalable obligé et un savoir noble[91]. Puis, dès lors que l'enfant est conservé, l'éducation morale et cognitive peut s'inscrire dans le temps long des éducations bourgeoises et, plus pragmatiquement, le temps moyen de l'école obligatoire. La « mère intelligente et dévouée »[92] se charge alors de l'hygiène intellectuelle. Dans l'interaction individualisée, ajustée au jeune enfant, elle fait éclore, sans précipitation, sa personnalité naissante et son intelligence :

> « Comment procède une mère intelligente et dévouée dans l'éducation de sa famille ? La réponse à cette question nous donnera la méthode à suivre dans les écoles maternelles.

[91] Cette noblesse s'observe par exemple avec la prise en charge de la rubrique « Hygiène » de la revue de *L'ami de l'enfance* par son amie Caroline Barrau de Muratel. Au fur et à mesure que la morbidité sera jugulée au XXe siècle, l'hygiène va progressivement passer du côté du « sale boulot » (Hughes, 1996, p. 75-85), assumé de nos jours par les Atsem, anciennement femmes de service.

[92] Cette fameuse expression est reprise *in extenso* dans des textes législatifs programmatiques : « Quelle est la méthode qu'il conviendra d'appliquer aux écoles maternelles ? C'est évidemment celle qui s'inspire du nom même de l'établissement, c'est-à-dire celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée. » (Décret du 28 juillet 1882, Luc, 1982, p. 176 ; Arrêté du 18 janvier 1887, *ibid.*, p. 209 ; Instruction du 16 mars 1908, *ibid.*, p. 229).

> La mère de famille met tout d'abord ses enfants dans des conditions hygiéniques satisfaisantes ; elle pense à développer d'abord leur corps au lieu de développer leur intelligence. [...] Puis elle surveille l'éveil de chaque faculté, qu'elle aide ensuite à prendre son essor. Comme elle sait que le premier devoir de ceux qui commandent est d'éclairer la raison de celui qui obéit, pour que peu à peu l'obéissance de passive qu'elle était, devienne réfléchie et consciente, elle met tous ses soins à former l'esprit d'observation, le jugement, la raison de ses enfants, à tremper leur caractère. Elle y met tous ses soins et tout son cœur, et toute la délicatesse de son cœur, craignant toujours d'étouffer par son intervention, si délicate soit-elle, quelque bon germe prêt à éclore, d'absorber dans sa personnalité propre la personnalité même qu'elle tend à fortifier. Jour après jour elle distribue la nourriture intellectuelle et morale comme elle distribue la nourriture matérielle, à telles doses qu'elles puissent toujours s'assimiler. En un mot, elle laisse vivre ses enfants, les aidant seulement à vivre ; elle tâche d'en faire des êtres bien portants, intelligents, heureux. » (Kergomard, 2000a/1881, p. 338-339)

Dans son esprit, c'est donc par défaut que l'école maternelle prend en charge cette « éducation maternelle dans l'école », pour ceux que le destin a mal dotés : «[l]'enfant, dans la famille pauvre, est un être déshérité, à qui l'école maternelle doit ce qui fait, à celui des parents aisés, les joues roses, les yeux brillants, le rire clair » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 34), car « l'école maternelle est, il ne faut pas s'y tromper, un mal nécessaire, ou plutôt l'atténuation d'un mal » (*ibid*., p. 56). Deux axes structurent cette doctrine : le nouveau régime de la contrainte qu'implique la discipline libérale ; la nouvelle pédagogie du langage que supposent une parole et une activité libérées des entraves de la synchronisation.

II. 2. 2. LA DISCIPLINE LIBÉRALE ET LE RÉGIME DE L'ACTIVITÉ CONTENUE

> *« Souvenez-vous que le but de l'éducation que vous faites, est de former un être apte à* se gouverner *lui-même, non un être apte à* être gouverné par les autres *Si votre enfant était destiné à vivre esclave, vous ne pourriez trop l'habituer à l'esclavage dans son enfance ; mais puisqu'il sera tout à l'heure un homme libre ; puisqu'il n'aura plus personne auprès de lui pour contrôler sa conduite journalière, vous ne pouvez trop l'accoutumer à se contrôler lui-même, pendant qu'il est encore sous vos yeux. C'est là ce qui rend le système de la discipline par les conséquences naturelles approprié à l'état social auquel nous sommes parvenus en Angleterre. » (Spencer, 1903, p. 222 -223)*

Dans l'article sur la discipline de son Dictionnaire de pédagogie, F. Buisson (1911b) prône, pour l'école de la République, l'éducation du gouvernement de soi pensée par le philosophe Herbert Spencer (1820-1903) dans le cadre de la monarchie constitutionnelle. Il faut éduquer un nouveau

type d'homme : un citoyen éclairé qui adhère en raison à la morale républicaine (Vincent, 1980, p. 87‑103 ; Gasparini, 2000, p. 15‑31). Un régime démocratique compte en effet sur l'intériorisation des règles, dès lors qu'elles ne s'imposent plus par la force. La discipline scolaire réclame alors une plus forte autocontrainte. L'identité des points de vue de F. Buisson et de P. Kergomard souligne ici un lien fort entre l'école maternelle et l'école primaire républicaines.

> « [I]l y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale ; il y a deux disciplines, dont l'une agit surtout du dehors, l'autre surtout du dedans ; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable ; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie [...] Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles [...] sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaité de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. » (Buisson, 1911b)
>
> « [La discipline] de la salle d'asile prétendait se suffire à elle-même : c'était du dressage du mécanisme. [...] [C]ette discipline qui endort leurs facultés, qui tue dans le germe leur esprit d'initiative, qui les ankylose au moral et au physique : cette discipline est contraire à la raison, contraire à l'hygiène, contraire à la nature. [...] Oh oui ! je préfère cent fois le désordre et le bruit, car au moins le désordre et le bruit, c'est la vie ! Et cependant je ne veux ni le désordre ni le bruit. Je ne le veux ni pour la directrice, qui n'y pourrait vivre, ni pour les enfants, qui doivent s'habituer à une atmosphère de douceur et d'harmonie, pour aimer plus tard l'harmonie et la douceur. [...] Cette discipline, la vraie, ne relève pas d'un règlement inscrit en grosses lettres sur la muraille : elle relève de la raison et du cœur, de l'intérêt de chacun et de l'intérêt de tous. » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 67‑68)

Aussi, la transposition de ces principes disciplinaires à « l'éducation maternelle dans l'école » va s'appuyer sur une nouvelle configuration du regard pédagogique. La discipline libérale ne peut plus être organisée par le regard synoptique foucaldien sur le grand collectif d'enfants, ordonné et synchronisé. Le nouveau regard est centré sur chaque enfant et chaque individualité. Il est fondé sur la « science de l'enfant », psychologique (Battegay, 1979, p. 86‑87). Chez P. Kergomard, la racine féminine-domestique prime, sur le mode socialement situé de la « mère intelligente et dévouée ». La diffusion des savoirs psychologiques au XXe siècle réunira les deux racines de la psychologie (féminine-domestique et masculine-savante) autour du modèle de la mère professionnelle (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 304‑308) et de l'anoblissement du métier d'institutrice (*ibid.*, p. 317-318). Fondée sur ce regard, une « discipline individuelle, acceptée par l'enfant, et devenue spontanée, comme le disait M. Buisson, (...) rendra possible la discipline générale » (Kergomard, Anonyme, 1882, p. 134). Cette exaltation des spécificités

individuelles préfigure la « solidarité organique personnalisée » qui organisera la prime socialisation des « nouvelles classes moyennes » après la Seconde Guerre mondiale (Bernstein, 2007a/1975, p. 92). Elle naturalise les dispositions sociales, et nourrit le paradigme de l'*Homo clausus*, qui, par la voix de la psychanalyse, se diffusera largement dans les normes des primes socialisations (chapitre I et Donzelot, 1977).

> « En effet, les procédés exclusivement collectifs qui ont fait de chaque enfant une unité abstraite dans le nombre, empêchent l'éclosion de l'*individualité*. [...] Interrogez une mère de famille, une mère consciencieuse, qui étudie ses enfants, qui s'efforce de développer en eux certaines dispositions et d'enrayer certaines autres ; elle vous dira non seulement les différences absolues qui sautent aux yeux dans les caractères de chacun d'eux, mais aussi les différences de détail, les nuances. [...] Ce que la mère de famille redoute le plus, c'est un être terne, sans qualités, ni défauts apparents. » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 54)

Figure 6 : École maternelle de Mâcon, 1899. Jeux de construction et d'entrelacement de lattes.
(On remarque : les bancs-tables de 4 à 5 places, le matériel Fröbel [jeux de construction], les images, le tableau noir et sa face quadrillée pour l'apprentissage du dessin). Musée de l'éducation, Rouen.

L'affinement du regard construit aussi une nouvelle division des âges. Après la spécification de la « seconde enfance » par les médecins aux XVIIIe et XIXe siècles, la psychopédagogie va établir une nouvelle subdivision au tournant des XIXe et XXe siècles : le sectionnement[93] ; les petits, de 2 à 4 ans (*ibid.*, p. 101-113) et les grands, de 5 à 6/7 ans (*ibid.*, p. 115-236). Les conte-

[93] Décret du 2 aout 1881 relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles (article 12) : « Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leur intelligence ». (Luc, 1982, p. 389). À partir du décret organique du 18 janvier 1887, l'âge limite à l'école maternelle est fixé à 6 ans (Luc, 1982, p. 191-192).

nus d'enseignements sont fixés selon ces tranches d'âge. Aux petits : le jeu libre, le dessin-barbouillage, les activités manuelles à leur portée (tissage, pliage, parfilage), le chant, le « langage maternel » (*ibid*., p. 134) et pas de lecture. Aux grands : la lecture, le chant, le dessin, les récits historiques, la leçon de choses, le calcul réfléchi, la géographie. Et de l'une à l'autre section, une graduation de l'éducation morale : elle doit d'abord être autoritaire, mais sans violence pour les plus petits, pour conduire à « l'éducation par le raisonnement » des plus grands (*ibid*., p. 78). Avec le sectionnement, le mode de contrôle de la multitude en vigueur dans les asiles est « attaqué au cœur » (1994, p. 90) : « la sympathie du nombre » (*ibid*.), l'enrôlement des plus jeunes par les plus âgés dans le mouvement collectif synchronisé, le monitorat, deviennent obsolètes. La grande salle commune n'a plus de raison d'être. Un autre régime de la contrainte s'élabore.

Figure 7 : École communale Saint Nicolas de Douai vers 1920.
(On remarque : des petites tables individuelles modulables et disposées en arc de cercle, du matériel sur chacune d'elle, des enfants plus petits qui jouent sur une natte au sol, une maîtresse penchée sur un enfant). Musée de l'éducation, Rouen.

Puisque « l'enfant est actif, nous devons fournir des aliments à son activité » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 121) : pour contenir les enfants sans passer par la « discipline-dressage d'autrefois », « *[o]ccupons-les*, et nous aurons résolu le problème » (*ibid*., p. 70). C'est le régime de l'activité contenue, produit des métamorphoses de la contrainte. Maria Montessori en proposera quelques décennies plus tard sa propre version (p. 64 et suivantes). Il canalise les enfants dans l'activité par la médiation d'un matériel qui contient et oriente les corps et les esprits : il faut « exercer peu à peu et méthodiquement ce besoin d'activité [afin de] le transformer par degré et

méthodiquement en *amour du travail* » (*ibid.*, p. 84). P. Kergomard accorde la plus grande attention au mobilier et au matériel pédagogique : les gradins sont proscrits au bénéfice des bancs-tables (Figure 6, p. 112 et Figure 8, p. 114), puis des petites tables individuelles (Figure 7, p. 113 et Figure 10, p. 115) ou des tables ovales pour des petits groupes (Figure 9, p. 115), dotées de leurs petites chaises. Le mobilier ne doit plus être vissé au sol, mais être modulable. Chaque enfant va pouvoir recevoir des matériels à manipuler, pour des activités — « de la *copie* à l'*invention* » (*ibid.*, p. 122) —, selon un rythme plus personnel, dont le « jeu libre » pour les plus jeunes est emblématique (*ibid.*, p. 72)[94].

Figure 8 : École maternelle de Dieppe, Jeu éducatif « Endormons nos bébés », vers 1930.
(On remarque : les bancs-tables de deux enfants disposées sur le modèle de l'école primaire, chaque enfant avec une poupée).
Musée de l'éducation, Rouen.

Le « travail manuel » s'autonomise de sa fonction productive (*ibid.*, p. 121)[95]. Il devient un exercice en soi comme technique scolaire du corps : « élément précieux d'éducation et de discipline », l'activité manuelle est susceptible d'éduquer « la rectitude de l'œil, la sûreté des mouvements, l'agilité des doigts, l'esprit d'arrangement, le goût » (*ibid.*, p. 121-122). Des maté-

[94] Sous son impulsion, les matériels font l'objet d'une réglementation précise. Décret du 2 aout 1881, article 27 ; arrêté organique du 18 janvier 1887, annexe C ; circulaire du 22 février 1905 ; instruction du 15 janvier 1927 (Luc, 1982, p. 153, 202-207, 223-226, 246-255). Voir l'annexe 4 qui récapitule ces évolutions matérielles.

[95] Pour rappel, le travail manuel de la salle d'asile portait sur des matériaux et des instruments textiles. Instruction du 15 janvier 1927 concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques et des classes enfantines, article 58, matériel d'éducation et d'enseignement : « [...] 3. Les outils et les matières premières nécessaires pour les exercices de travail manuel : perles, **papier** pour tissage, **pliage**, **découpage**, rafia, laine ou coton de couleur, **ciseaux à bouts ronds**, crochets, fourches, terre ou pâte à modeler, etc. [...] » (Luc, 1982, p. 254, souligné par nous).

riaux et instruments plus proches de l'univers de la « raison graphique » (Goody, 1979/1977) apparaissent : papier (à tisser, plier, découper), ciseaux.

Figure 9 : Localisation inconnue, différentes activités à l'école, vers 1930.
(On remarque : la petite table ovale qui réunit un groupe d'enfants et la maîtresse au premier plan, une autre table sans maîtresse en arrière-plan, du matériel à manipuler sur la table [ici et sur d'autres photos de la collection : petites confections ou jeux], petites chaises, petites tables). Musée de l'éducation, Rouen.

Figure 10 : École maternelle des Sapins, Rouen, vers 1930, Aquarelle.
(On remarque : les petites tables individuelles et leurs chaises, rassemblées en ilots de 4, les enfants qui y font de la peinture). Musée de l'éducation, Rouen.

Tous ces objets réfractent dans l'espace scolaire la culture matérielle et symbolique de l'enfance, dont le développement a accompagné les métamorphoses de la contrainte. Si le « besoin de mouvement », inlassablement rappelé par tout éducateur de jeunes enfants, était résolu dans la salle d'asile par le mouvement collectif synchrone, la nouvelle pédagogie rend possible une initiative plus personnelle. Mais dès lors, elle suppose un plus fort degré

d'autocontrôle, car il faut faire un usage normé des matériels dans le cadre d'une éducation de la raison à la fois corporelle, morale et intellectuelle. C'est ce qu'exprime l'inspectrice des écoles maternelles du département de la Seine, Jeanne Girard, dans un ouvrage pédagogique dédié au jeu éducatif, en prenant l'exemple d'un jeu de cubes.

> « [G]énéralement la leçon se terminera pour lui par l'autorisation de faire ce qui lui plaît avec les cubes. Mais son éducation ne sera pas négligée pour cela ; il apprendra d'abord à ne pas jeter par terre les cubes qu'on lui confiera pour ne point faire ni bruit, ni désordre, - ensuite à imiter ce que l'institutrice lui montre ; pour imiter, il lui faudra de l'attention, de la patience, de la volonté, une certaine habileté des mains. Il apprendra à regarder, à voir, à observer, à comparer, etc., etc. [...] il se tiendra comme il voudra, appuyé au dossier du banc, ou le corps droit, etc., etc. Sa personnalité se formera. » (Girard, 1911, p. 7)

Figure 11 : Cours en extérieur, Paris, vers 1935.
(On remarque : le mobilier modulable, de petites chaises, installé en dispositif synoptique, un effectif visible de 23 enfants, la maîtresse montre une image d'écureuil sur sa branche). Musée de l'éducation, Rouen.

Le régime disciplinaire foucaldien ne disparait pas : il est réduit, adouci et euphémisé. La manipulation collective des corps enfantins ne peut faire l'impasse ni sur l'ordonnancement spatial ni sur la synchronisation des temporalités. Ainsi en est-il des déplacements et rangements ordonnés dans un espace ordonné, tel le rangement des paniers à l'arrivée du matin, auquel l'inspectrice accorde une grande importance : « c'est une première habitude d'ordre » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 64). La discipline collective des corps est désormais condamnée si elle s'affiche comme telle en première intention. Mais elle est rationalisée dans les nouvelles catégories légitimes : gymnastique, chant et hygiène. D'ailleurs, les inspectrices y sont très attachées et

considèrent, par exemple, le chant comme « un des meilleurs auxiliaires de la discipline ». Comme ses collègues, P. Kergomard en vante les vertus (*ibid.*, p. 199-206).

Enfin, malgré la condamnation des gradins, le dispositif synoptique où les enfants font face à la maîtresse qui les voit et leur parle conserve son efficacité pratique. Elle a sans doute contribué à l'établissement du « coin regroupement », absent des textes prescriptifs, très utile à l'exposition et la conversation pédagogique. (Figure 11, p. 116).

II. 2. 3. UNE PÉDAGOGIE DU LANGAGE SOCIALEMENT SITUÉE

> *« [Q]ue font les enfants de deux à quatre ans élevés dans leur famille ? Ils rivalisent avec les oiseaux d'activités incessantes et de gazouillements ininterrompus. Ils ne font rien de précis, — ils ne prennent pas de leçons, surtout, — mais ils font ce qu'ils ont à faire, puisqu'ils se développent physiquement, intellectuellement et moralement, sans que leur mère ait l'air d'y toucher. (...) [I]ls apprennent, sans s'en douter, le nom et les usages des objets qui les entourent ; leur vocabulaire, d'abord restreint au simple "papa" et "maman", s'enrichit tous les jours ; heureux de leurs conquêtes quotidiennes, ils causent avec leur mère, avec leur père, avec les animaux, avec eux-mêmes, de ce qu'ils voient, de ce qu'ils font, de ce qui les fâche, de ce qui leur fait plaisir » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 39 -41)*

L'assouplissement de la contrainte rend possible une parole plus « libre » et plus « personnelle ». D'abord dans la section des petits, selon le principe qu'il faut apprendre à parler avant d'apprendre à lire. Puis, chez les plus grands avec la généralisation des causeries et leçons de choses. Primat de la raison, la parole est conçue dans sa dimension cognitive : «[n]ous enseignerons aux enfants à *bien penser*, pour qu'ils apprennent à *bien parler* » (*ibid.*, p. 135). La « méthode consiste tout simplement à mettre les enfants dans les conditions telles qu'ils puissent faire leur métier d'enfants » (*ibid.*, p. 136), car l'enfant « pense naturellement, comme il parle naturellement... pourvu qu'on le mette en état de penser, comme on le met en état de parler en lui faisant entendre les sons et les paroles qu'il devra peu à peu prononcer. » (*ibid.*, p. 135.) Cette pédagogie de, et pour, « l'enfant naturel » l'enveloppe d'une parole cultivée et saisit opportunément son intérêt : c'est un art du *kairos* (Détienne, Vernant, 2008).

> « Il ne saurait être question ici de leçon spéciale de pensée, de même qu'il ne devrait pas être question, non plus, de leçon spéciale de langage à un moment déterminé de la journée ; cette leçon de pensée, non inscrite dans le programme, doit planer au-dessus, l'entourer, l'envelopper, s'infiltrer au-dedans. » (*ibid.*, p. 136)
>
> « Dans la famille, cela se fait tout naturellement, l'enfant écoute plus qu'on ne le croit, il pense et les expressions lui arrivent chaque jour plus nombreuses et plus justes. À l'école, c'est terriblement difficile et les résultats sont lents, parce que la causerie est bel et bien une *leçon* sur un sujet qui n'intéresse pas l'enfant, ou sur un sujet qui l'intéresserait pour peu que l'on voulût entrer dans ses vues, tandis qu'il le laisse froid, parce qu'on veut le forcer, lui, à entrer dans les vues d'autrui. » (*ibid*, p. 145)

Il faut donc que les leçons n'en soient pas ou qu'elles soient « prises au moment même, *sur le vif* » (*ibid.*, p. 148), « car la leçon ne *porte* que quand elle entre dans les vues du petit enfant, quand elle arrive au bon moment, quand elle est opportune » (*ibid.*, p. 108). En conséquence, l'inspectrice suggère d'« amener l'enfant à parler (je ne dis pas *[de] le faire parler*) » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 138). Dès lors, cette parole vivante peut s'émanciper de la parole gelée dans les textes appris par cœur, et ce mouvement est considéré comme une prise de distance vis-à-vis de l'écrit, car « parler aux enfants comme dans les livres ou dans les journaux, les faire parler comme des livres ou des journaux, exiger des réponses dans une forme déterminée, c'est tuer leur spontanéité. » (*ibid.*, p. 148). Or, si l'usage de l'écrit est ici proscrit en tant que mémorisation restitutive, mot à mot, c'est pourtant bien un langage inscrit dans la culture écrite qui est requis. Mais à présent l'écrit est sollicité pour ses fonctions cognitives d'ordonnancement du monde (Olson, 2010)[96]. Chez cette inspectrice aux dispositions scripturales acquises dans une instruction familiale précoce et une longue pratique de l'écrit, les formes écrites du langage sont intériorisées au point de modeler son langage oral (Goody, 1994/1993, p. 275). Avec cette « raison scolastique » (Bourdieu, 2003/1997), elle considère que l'observation sensorielle du monde permet de le rationaliser par sa mise en mots : décrire le monde et ses objets à travers diverses catégories descriptives, génériques et formelles, et transposer ces connaissances dans divers contextes. L'opération permet l'élaboration de savoirs génériques, caractéristiques de la culture écrite (Goody, 1979/1977 ; 1994/1993 ; Lahire, 1993a ; Bonnéry, 2007).

P. Kergomard multiplie les exemples illustrant cette éducation langagière, rapportés de ses tournées, de ses expériences personnelles, ou imaginés de toutes pièces pour sa démonstra-

[96] Christophe Joigneaux analyse ainsi le passage, dès l'école maternelle, d'un usage restreint de l'écrit pour sa fonction de mémorisation mot à mot, littérale, à des usages secondarisés, mobilisant un « pouvoir réflexif » où l'écrit permet le retour sur lui-même et sur les savoirs qu'il véhicule (Joigneaux, 2009a ; 2009b).

tion. Ici un petit enfant joue à la balle : l'adulte l'encourage à la nommer ; l'enfant l'observe rouler : on lui fait remarquer que les jouets d'à côté ne roulent pas, mais que d'autres objets (la pomme, la bille) roulent aussi (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 137). Là, on nomme tout ce qu'il « voit (…), touche (…), goûte (…), sent, (…), entend », puis on associe à chacun de ces éléments divers attributs, « expression de sa qualité, de sa manière d'être, de sa fonction » : « la flamme est rouge, la flamme brûle », « le fruit est mûr, le fruit est sucré », « la rose est jolie, la rose embaume » (*ibid*. p. 138). Là encore, on invite l'enfant à décrire précisément le cheval observé sur une image (jambes, yeux, oreilles, queue, crinière, naseaux) ; on lui suggère de s'interroger sur la notion de profil (comment faut-il se placer pour qu'on ne voie qu'un seul des deux yeux) ; on lui fait comparer la morphologie équine à celle de l'humain (les membres, les cheveux/la crinière) (*ibid*., p. 145). Ailleurs, une séance pédagogique sur la notion d'arbre part d'une description et se prolonge par l'écriture de petits textes de savoir.

> « "De quoi se compose l'arbre ? – d'une racine. – Et encore ? – d'une grosse tige qui s'appelle le tronc. – Et encore ? – de branches, de feuilles. – Et encore ? De fleurs et de fruits. " Composons maintenant notre phrase : *L'arbre a une racine, un tronc, des branches, des feuilles, des fleurs, des fruits.*
>
> "Où y a-t-il des arbres ? – Dans la cour... dans les jardins... le long des avenues... des bosquets... dans les bois... dans les forêts... dans les vergers... le long des rivières, etc. "
>
> La phrase se trouve toute faite : Il y a des arbres dans la cour, dans les jardins, le long des avenues, dans les bosquets, dans les bois, dans les forêts, dans les vergers, au bord de l'eau. [la conversation continue ainsi à propos des espèces d'arbres, acacia et platane, des formes de leurs feuilles, de leur écorce, puis des diverses sortes d'arbres fruitiers du verger] » (*ibid*., p. 149)

À ces descriptions s'ajoutent des récits censés intéresser les enfants et adaptés à leur compréhension : récits personnels d'expériences vécues, récits édifiants et moralisateurs, récits de recontextualisation des savoirs du monde. Lors d'une inspection, une leçon s'improvise à propos de babas au rhum. Elle aboutit à l'écriture de petites phrases puis à la composition d'un texte narratif moralisateur (*ibid*. p. 147-148). Le recours aux images s'étend : il faut les mettre dans les mains des enfants (*ibid*., p. 139-141). De même, « pour l'enfant plus développé, pour celui à qui on raconte ou celui qui lit, le livre d'images a un charme incomparable », car « la scène illustrée reste gravée dans sa mémoire ; chacun des héros du petit roman prend corps » (*ibid*., p. 139). Dans la leçon de choses, « l'enfant doit voir la *chose* sous toutes ses faces, sous tous ses aspects, le dessus et le dessous, l'intérieur et l'extérieur ; il doit la voir à la lumière et la voir dans l'ombre, avec les yeux, mais aussi avec les doigts, — car il ne voit bien que ce qu'il touche — ; il doit la sentir si elle a de l'odeur, l'écouter si elle du son, la goûter si

elle a de la saveur » (*ibid.*, p. 218). Et à l'occasion, de petites mises en situation accompagnent la compréhension du langage : s'il n'est pas possible de voir le cheval galoper, on pourra l'imiter ; pour prendre conscience de la notion de profil, on l'expérimentera directement.

À partir de 5 ans, l'inspectrice recommande d'initier les enfants à l'apprentissage de la lecture : «[d]ans un pays de suffrage universel, *tout le monde doit lire* : les hommes pour bien voter, les femmes pour pouvoir engager les hommes à bien voter » (*ibid.*, p. 192). Cela doit être rapide, efficace et guidé, comme dans les éducations familiales bourgeoises où il commençait plus tôt (4 ou 5 ans) et se réalisait plus vite que l'apprentissage des enfants scolarisés dans le réseau primaire (Luc, 1997, p. 129-134 ; Rollet, 2001, p. 75 ; Chartier, 2007, p. 106-110) : «[l]es enfants qui fréquentent l'école maternelle doivent être mis à la lecture le plus tard possible, pour qu'ils sachent lire le plus tôt possible » ; «[i]l est évident que le procédé grâce auquel l'enfant apprendra à lire en peu de temps et sans fatigue sera un bon procédé » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 184). Une série d'exercices cadre étroitement l'incorporation du code alphabétique (*ibid.*, p. 194-196). Il faut commencer à l'oral pour partir des centres d'intérêt enfantins et faire « *découvrir* la lecture à l'enfant, au lieu de la lui imposer » (*ibid.*, p. 189). Aussi, l'initiation part d'unités porteuses de sens, telles les phrases issues des discours enfantins ou les prénoms des enfants. À partir de là, des analyses successives, comparatives, métalinguistiques, font étudier les mots, puis les syllabes et les lettres, pour faire correspondre les unités graphiques et sonores. L'articulation entre la lecture et l'écriture doit être privilégiée, car c'est «[u]n des procédés les plus rationnels », au demeurant « très facile » (*ibid.*, p. 190). En plus d'une intense utilisation des ardoises, elle fait une prescription novatrice : les enfants manipulent des lettres mobiles à l'aide de cartons modèles pour composer des mots (*ibid.*, p. 194). Au terme de cet apprentissage censément très rapide, l'objectif est exigeant : les enfants doivent savoir « *lire couramment en comprenant ce qu'ils lisent* » (*ibid.*, p. 193).

Ces visées lectorales et sa pédagogie de l'oral présupposent un enfant à l'image de celui des classes lettrées : curieux de tout, habitué des conversations instruites, s'interrogeant spontanément sur le monde sur un mode cultivé. Son corps mobile est contenu dans les règles de la morale bourgeoise, encore fort rigoriste. Cette socialisation interindividuelle est rétive à la discipline collective et attentive aux individualités. Mais elle a les exigences intellectuelles de la scolarité longue : une langue disciplinée et des dispositions réflexives.

> « La leçon que l'enfant a provoquée est, pour lui, la meilleure ; essayons de la lui faire provoquer. En tout cas, amenons-le à la désirer. Rien de plus facile à l'école. Si, en effet, l'école maternelle est ce que nous la rêvons, si l'enfant a été autorisé à y apporter le matin l'objet qui l'intéresse, s'il est libre de ses mouvements au lieu d'être assis, s'il est au jardin au lieu d'être au préau, et par conséquent, dans des conditions favorables aux découvertes, on doit s'attendre à une infinité de questions. » (*ibid.*, p. 218)

Elle s'apparente aux socialisations langagières des groupes sociaux dominants du monde occidental, détenteurs de capitaux scolaires (Heath, 1982 ; 1983 ; Ochs, Schieffelin, 1984) : une relation interindividuelle ajustée à l'enfant, d'emblée considéré comme un partenaire compétent de l'échange langagier. Le langage est modelé de manière souple et invisible : on simplifie opportunément le langage pour soutenir la compréhension, on modèle la parole en questionnant et en reformulant les propos.

Mais pour autant, l'affirmation selon laquelle il n'y a « rien de plus facile » que de transposer dans une grande collectivité de jeunes enfants cette éducation maternelle cultivée et non disciplinaire reste abstraite. Comment, par exemple, parmi plusieurs dizaines d'enfants, chacun peut-il manipuler longuement l'objet de la leçon de choses, le sentir, le goûter, l'écouter ? Comment chaque enfant peut-il imiter le cheval sitôt qu'il est besoin, explorer le jardin à loisir, apporter à sa guise un objet personnel ? Comment l'enseignante peut-elle se démultiplier pour saisir opportunément chaque initiative individuelle dans la multitude ? Pauline Kergomard, mécontente de n'être point suivie dans les écoles qu'elle inspectait, attribuait ces difficultés au trop grand nombre d'enfants, mais également à l'inculture des enseignantes. On peut y voir plutôt la tension entre la logique socialisatrice collective et disciplinaire de la salle d'asile avec celle, individuelle et d'inspiration familiale, que veut imposer la République bourgeoise triomphante. De toute façon, une question demeure : comment les choses se déroulaient-elles sur le terrain ? qu'en était-il des écoles et du corps professionnel ?

II. 2. 4. La réalité des écoles et la constitution du corps professionnel

En 1881, « cinq mille salles d'asile, dirigées trois fois sur quatre par des religieuses, enregistrent 650 000 usagers, soit 20 % du public visé. » (Luc, 1996, p. 181). Au tout début du siècle, le taux de scolarisation est de 25 % (Mayeur, 2004, p. 610 ; Becchi, 2004b, p. 394). La fermeture massive d'écoles congréganistes sous le ministère Combes en 1903, consécutive à la loi du 1er juillet sur les associations, fera baisser le nombre d'écoles maternelles et le taux de scolarisa-

tion tombera à 14 % en 1921 (Becchi, 2004b, p. 394) pour remonter ensuite lentement et progressivement. La ville de Lyon a été étudiée par l'historienne Marianne Thivend (1999) à partir d'archives municipales sur la période 1879-1914. Le réseau de scolarisation préélémentaire y est important (taux de scolarisation de 59,2 % en 1891, *ibid*., p. 159). Les effectifs sont souvent très élevés, ce que confirment d'autres témoignages de l'époque[97], et la dispersion est également très importante. On distingue trois types d'établissements : les écoles maternelles publiques (qui accueillent 55 % du public en 1884), les écoles maternelles privées congréganistes (45 %) et les écoles maternelles privées laïques (2 %) (*ibid*., 161). Les appropriations de l'école maternelle sont socialement différenciées. Il y a de 30 à 80 élèves par classe dans les écoles publiques et privées congréganistes, et souvent plus de 50 dans les écoles publiques. Examinant les pratiques de scolarisation (assiduité, retrait saisonnier), l'autrice constate que les ouvriers utilisent ces écoles maternelles principalement comme mode de garde régulier alors qu'ils scolarisent plus sporadiquement leurs enfants à l'école primaire. Chez les employés, en revanche, la scolarisation maternelle apparait plutôt comme un « gage supplémentaire de réussite », circonscrit aux périodes moins sujettes aux épidémies infectieuses, avant une scolarité primaire assidue. Les rapports d'inspection confirment que la discipline libérale est incompatible avec les effectifs importants. Par exemple, dans une école de 2 maîtresses pour 146 élèves, l'inspecteur écrit : « l'école, en réalité n'est encore qu'une garderie... Jusqu'à ce jour, il n'a guère été possible de s'occuper d'autre chose que de la surveillance, des soins matériels, et de quelques exercices de chants, de récitation, de gymnastique et de travail manuel » (inspection du 20 février 1900, cité par Thivend, 1999, p. 183). Les fractions supérieures des milieux populaires ou les familles bourgeoises ont une demande d'instruction précoce attestée par les changements d'école, les inscriptions hors quartier et les inscriptions précoces en classes élé-

[97] D'après les données de P. Kergomard, issues de sa tournée d'inspection des académies de Toulouse et Grenoble en 1880. Pour 250 salles, elle calcule la moyenne de : 148 enfants sur l'académie de Toulouse, et 135 sur celle de Grenoble (Kergomard, 2000b, p. 301-302). À l'issue de sa tournée d'inspection des académies de Toulouse, Clermont et Bordeaux en 1881, elle s'exclame : « J'ai inspecté des écoles maternelles où il y avait une directrice et une adjointe pour 200, 300, 360, 400, 452 enfants ; d'autres où il n'y avait que la directrice pour 144, 156, 167 enfants ! » Dans *L'éducation maternelle dans l'école*, elle souligne les situations extrêmes : « la dernière statistique relève une moyenne de 126 enfants par école ; un nombre considérable d'écoles en ont 200 à 350 ; beaucoup en ont 400 ; il y en a de 500, de 700 ! (Morlaix), de 1100 (Nice) » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 115). Le roman réaliste de Léon Frapié, *La maternelle* (note 98, p. 87), évoque 200 enfants, au tout début du siècle, dans une école des faubourgs parisiens dotée d'une directrice, 2 adjointes et une femme de service (soit une moyenne de 67 enfants par enseignante et 50 par adulte) (Frapié, 1972, p. 14).

mentaires (*ibid.*, p. 187). D'autres éléments, tel le roman de Léon Frapié[98], *La maternelle*, confirment la différenciation sociale du public populaire des écoles maternelles entre une fraction basse d'indigents majoritaire, mais aussi une fraction intermédiaire d'ouvriers, et une fraction haute d'employés et petits indépendants.

> « [O]n pourrait établir trois catégories : 1° les enfants de boutiquiers ; 2° les enfants de marchands ambulants, d'employés manuels, d'ouvriers à travail et à ménage régulier ; 3° les enfants de gens à métier inclassable, à existence instable, - ces derniers les plus nombreux. » (Frapié, 1972, p. 49-50)
>
> « [I]ls portent l'odeur de leur famille, ils sentent le fer, l'huile, le charbon des machines et des outils, le vernis d'ébéniste, les pommes de terre frites, la sueur, le vin, le musc. » (*ibid.*, p. 80)
>
> « M. Gillon, employé de bureau, est un parent important, pour le quartier. Son fils — si triomphant de bêtise — est un de ces enfants bien habillés, décoratifs, à qui l'on tient, parce qu'ils rehaussent la population scolaire. » (*ibid.*, p. 195)

Dans cette école aux effectifs importants, les classes sont équipées de bancs et tables sur le modèle des écoles primaires. On y chante à l'unisson, on y bouge les bras tous ensemble, on y marche en rang, en chantant, dans « une mécanique bien engrenée » (*ibid.*, p. 38). La « normalienne » dispense à la section des grands des leçons de calcul, de lecture et d'écriture, des exposés historiques ou des causeries morales. En géographie, un chœur unanime répond qu'« une mer est une grande étendue d'eau » (*ibid.*, p. 43). «[V]ers trois heures » les enfants peuvent dessiner librement de « l'art fantaisie » (*ibid.*, p. 63), tandis qu'on détend les petits avec des « guignols et des constructions » (*ibid.*, p. 67). On y fait du tressage, du tissage, du piquage, du pliage, on enfile des perles ou des morceaux de paille découpés (*ibid.*, p. 60-61). La femme de service relaie souvent la directrice pour s'occuper des petits. Les après-midis sont difficiles, et parfois les enfants sont « insupportables » et « excités » au point qu'une maîtresse fut « indisposée, prise d'étourdissements » (*ibid.*, p. 66-67). La bourgeoise cachée derrière la femme de service constate combien il est difficile de remplacer les punitions « par du raisonnement et de l'explication » (*ibid.*, p. 138) comme le « prône chaleureusement » « la pédagogie officielle » : « mais où trouver le temps, le moyen, avec soixante enfants par maîtresse ? » (*ibid.*, p. 139.) Et en effet, les techniques disciplinaires, plus ou moins adoucies, s'imposent pour leur efficacité pra-

[98] Ce roman, couronné du prix Goncourt en 1904, plusieurs fois réédité, plusieurs fois adapté au théâtre et au cinéma, met en scène une jeune bourgeoise déchue (famille ruinée, fiançailles rompues), trop diplômée pour se faire recruter comme institutrice (elle est bachelière), et contrainte de s'embaucher *incognito* comme femme de service dans une école maternelle d'un quartier populaire du Paris du début du XXe siècle, près du boulevard Ménilmontant. Le roman s'appuie sur le témoignage autobiographique de la femme de l'auteur, Léonie Mouillefert, institutrice, qu'il a épousée en 1888. (D'après Wikipédia : Collectif, 2016)

tique. De fait, l'activité et la parole « libres » sont nécessairement limitées. Mais à Lyon, les écoles privées laïques se distinguent : elles disposent de maîtresses diplômées (du brevet élémentaire ou du certificat d'aptitude) et d'effectifs très confortables, environ 20 élèves par classe (Thivend, 1999, p., 185-186). Elles accueillaient 2 % du public préscolarisé en 1882, mais 13,5 % en 1906, signe de leur succès. Situées dans les quartiers plus bourgeois, elles sélectionnent, par l'inscription payante, une « clientèle aisée » (*ibid*., p. 185). Les archives de Lyon ne donnent pas d'indications sur les pratiques pédagogiques, mais on imagine qu'elles ont pu actualiser les prescriptions de P. Kergomard. D'autres éléments accréditent d'ailleurs la présence des innovations dès les années 1920 : les photographies du musée de Rouen (*e. g.* la série de photographies dont est issue la Figure 9, p. 115, datée des années 1930) et l'analyse diachronique de la revue *L'éducation enfantine* réalisée par C. Joigneaux (2009a, p. 152‑154).

Sous la IIIe République, le public des écoles maternelles est donc majoritairement populaire. Dans la plupart des cas, l'importance des effectifs et l'insuffisance du matériel empêchent l'application des normes. Mais certaines écoles, accueillant un public mieux doté économiquement et culturellement, ont pu les expérimenter : une pédagogie bourgeoise valorisant le développement de la personne et le déploiement d'une parole singulière.

Parallèlement, à cette époque, le corps professionnel se constitue et met en place un dispositif de diffusion des normes. Dès 1912, P. Kergomard fonde un cours à l'école normale féminine des Batignolles, qui essaime dans les villes de province et se poursuit après sa mort. En 1921, 4 ans après qu'elle a pris sa retraite, parait le dernier texte de cadrage de cette période[99]. Il confirme ses principes : « le souci de l'éducation doit primer celui de l'instruction » (Luc, 1982, p. 235), « sont bannis tous les termes qui semblent impliquer un "enseignement" proprement dit » (*ibid*. p. 236). Mais il réalise aussi un vœu qui lui était cher : l'unification des carrières et des conditions d'exercice des enseignantes de maternelle avec celles des écoles élémentaires. La même année est fondée l'Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles et des classes enfantines publiques[100] (Agiem). Tenue par des directrices et inspectrices d'écoles maternelles,

[99] Rapport et décret du 15 juillet 1921 modifiant les articles 1 à 8 du décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'organisation des écoles maternelles et des classes enfantines (Luc, 1982, p. 233‑240). Ce texte structurel et programmatique restera le seul faisant office de *curriculum* formel jusqu'à la circulaire du 2 aout 1977.

[100] Journal officiel du 13 novembre 1921. En 1979 : Association Générale des Instituteurs et institutrices des Écoles Maternelles publiques. En 2006 : Ageem, Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques.

elle diffuse ses normes dans le corps professionnel. La « science de l'enfant » et les pratiques en vogue se transmettent dans ses congrès annuels. Deux revues dirigées par cette fraction dominante confortent le dispositif : dès 1903, la revue *L'Éducation Enfantine* (Ifé, [sans date]), et, à partir de 1923, la revue mensuelle *L'école maternelle française* (Ifé, [sans date]), organe de l'Agiem. En 1927, par décret du 1er avril, l'Agiem fonde le prix Pauline Kergomard destiné à récompenser des maîtresses exemplaires (Charrier, Herbinière-Lebert, 1955 ; Luc, 1982, p. 236-237). Du 26 juillet au 1er août 1931, l'Agiem célèbre le Cinquantenaire de l'école laïque en organisant à Paris un Congrès international de l'Enfance qui réunit 3000 participants (Anonyme, 1930). Sous la houlette de la future inspectrice générale des écoles maternelles, Suzanne Herbinière-Lebert (1893-1985), il annonce les décennies à venir : soutien inconditionnel du ministère de l'Instruction publique ; séances de travail sur la collaboration avec les parents, le mobilier et le matériel éducatif, l'extension de la méthode globale « aux exercices autres que la lecture », l'éveil du sens artistique enfantin, le carnet de santé et le développement mental ; conférences de psychologie (Théodore Simon sur les enfants anormaux à la maternelle, Henri Piéron sur la naissance de l'intelligence enfantine, Jean Piaget sur l'égocentrisme intellectuel et verbal de l'enfant, etc.) ; expositions de travaux d'institutrices et d'enfants ; visite d'écoles modèles ; démonstrations d'activités enfantines ; expositions d'éditeurs et de fabricants de matériels pédagogiques, etc. (Congrès international de l'enfance, 1933). Défendant une « méthode française d'éducation maternelle » qui serait en filiation directe avec les Lumières et Rousseau (inspectrice générale Joséphine Petit-Dutaillis Congrès international de l'enfance, 1933, p. 229), l'école maternelle, par la voix de ses promotrices, va ainsi imposer son monopole sur l'éducation de la petite enfance de 3 à 6 ans sur le territoire français. Elle le fait en arrimant sa doctrine non scolaire à la légitimé de l'institution scolaire : éclairée, publique, gratuite, laïque. En somme : à la fois singulière et universelle, tout comme l'Enfant qu'elle glorifie.

II. 3. L'ÉCOLE MATERNELLE MASSIFIÉE : UN ENFANT AUTONOME, EXPRESSIF, LITTÉRATIÉ

« Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès de la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. L'introduction de "la justice à l'école" par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale, mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel. » (Plan Langevin-Wallon, 1947)

Le plan Langevin-Wallon dévoile un projet éducatif et politique sociohistoriquement situé : « grande question nationale, dans laquelle la préoccupation méritocratique vient confluer avec un fort souci démocratique » (Terrail, 1997a, p. 24). À ce moment-là, la demande de scolarisation longue pour tous n'est pas celle des milieux populaires, pourtant destinataires du projet (Poullaouec, 2010 ; Isambert-Jamati, 1990, p. 23-24). C'est un projet politique d'émancipation, pensé par une classe sociale dominante pour une classe sociale dominée. La « culture » (légitime) y est conçue comme patrimoine commun dont l'appropriation généralisée permettrait « l'élévation (...) de l'ensemble de la nation » (pour « l'intérêt collectif ») et comme promesse d'ascension sociale « juste », car fondée sur les « aptitudes » (pour le « bonheur individuel »). L'enfant est socialement défini par sa « personnalité » (qui le singularise), produit d'un « développement » (qui l'universalise), pour lequel les « aptitudes » ou les « capacités » (qui naturalisent les dispositions sociales) s'actualiseront grâce à la « culture » (légitime). Cette définition sociale est solidaire du souci de l'enfance qui a pénétré dans les institutions socialisatrices légitimes de la petite enfance (famille bourgeoise, école, médecine, psychologie). Cette entreprise d'émancipation de l'autre, à la fois généreuse et légitimiste, ignore les conditions sociales de l'incorporation du capital culturel. La fusion des deux réseaux scolaires va se réaliser sous la

Ve République, mais la massification scolaire méritocratique du XXe siècle ne sera pas démocratisation (Terrail, 1997a, p. 24-32).

L'école maternelle va être prise dans ce projet méritocratique, en se massifiant du bas vers le haut de l'échelle sociale. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la conservation des enfants est en bonne voie. L'espace pour investir leurs productions symboliques s'élargit et prend place dans les enjeux scolaires. L'école maternelle accueille progressivement tous les enfants, et confronte ceux des classes populaires à leurs pairs héritiers, au prisme de ses catégories d'entendement. Le jeune enfant scolarisé devient une figure idéale, autonome politiquement et cognitivement (Lahire, 2007a/2005), passée au prisme de la culture dominante : primauté de l'écrit, activité contenue du corps, objets de la culture légitime. Dans les décennies 1950 et 1960, le corps professionnel de l'école maternelle (l'Agiem), par la voix de ses fractions dominantes (directrices d'écoles et inspectrices), élabore et impose les orientations pédagogiques. Elles prolongent le modèle de P. Kergomard : l'enfant, défini par son âge, est régi par la culture légitime et le contrôle de soi. La psychanalyse selon laquelle « tout est langage » et les domaines artistiques nourrissent la doctrine (Chamboredon, Prévot, 1973).

À partir des années 1970, un deuxième mouvement, motivé par une critique sociologique, va se saisir de l'appartenance sociale des enfants (Forquin, 1979 ; 1982). Les inégalités sociales devant l'école sont révélées dès le CP (CRESAS, 1974) et « l'échec scolaire » surgit avec la massification du second degré (Isambert-Jamati, 1985b). La cristallisation des préoccupations autour de la lecture scolaire entraîne la scolarisation précoce du langage, à la faveur de l'émergence de la linguistique dans le champ scolaire (Garcia, Oller, 2015). À la suite de P. Kergomard, la transposition du modèle familial des classes cultivées à la socialisation scolaire de la parole devient l'affaire de spécialistes du langage et pénètre dans le *curriculum*. Cette autre « science de l'enfant » définit son objet à partir des exigences du second degré long selon lequel « lire c'est comprendre », de manière autonome, tout type de texte (Chartier, 2007, p. 145). Les jeunes enfants vont devoir intérioriser un langage scriptural propédeutique aux études longues : en produisant un langage verbal explicite (Lentin, 1972), en manifestant des savoir-faire « méta » (Brigaudiot, 1998), en se montrant de plus en plus réflexifs (Joigneaux, 2009b).

Ces deux mouvements ont en commun de viser une maîtrise symbolique autonome précoce. Au début du XXIe siècle, le second domine, orienté vers la « littératie étendue » (Bautier, 2010).

II. 3. 1. UNE MASSIFICATION À CONTRE-COURANT

L'école maternelle devient celle de tous les enfants de 3 à 6 ans au milieu des années 1990, sans être obligatoire. De 1945 à 1959, s'opère un transfert des effectifs des classes enfantines (classes préélémentaires des écoles primaires rurales) vers les écoles maternelles, signe d'une « affirmation plus insistante du caractère spécifique des enfants de cet âge, et [de la] revendication d'une pédagogie particulière » (Prost, 2004, p. 91). À partir de 1959, l'expansion devient spectaculaire (Figure 12, ci-dessus). L'essor de la scolarisation en maternelle s'adosse à la fois à la demande parentale, à la politique volontariste des communes qui construisent des écoles, et au soutien de l'État. Celui-ci introduit des objectifs dans les plans quinquennaux, établit un cadre réglementaire[101], et subventionne les constructions à hauteur de 70 % (*ibid.*, p. 98). De 3870 écoles en 1948-49 (dont 3653 publiques) on passe à 8530 vingt ans plus tard en 1968-69 (dont 8224 publiques) et à 18 486 encore vingt ans après (dont 18 096 publiques)[102]. Leur nombre a quintuplé en 40 ans. La scolarisation progressive de la tranche d'âge des 3-6 se fait des plus âgés vers les plus jeunes et s'achève dans le milieu des années 1990 (Figure 13 A, p. 129). La réglementation abaisse le seuil d'ouverture d'une classe à 35 élèves inscrits en 1976[103]. En pratique, la baisse continue jusqu'au début des années 2000 (Figure 13 B, p. 129). Dans ce mouvement, les écarts entre écoles et, par-là, les conditions de la scolarisation, s'homogénéisent (Niel, 1996).

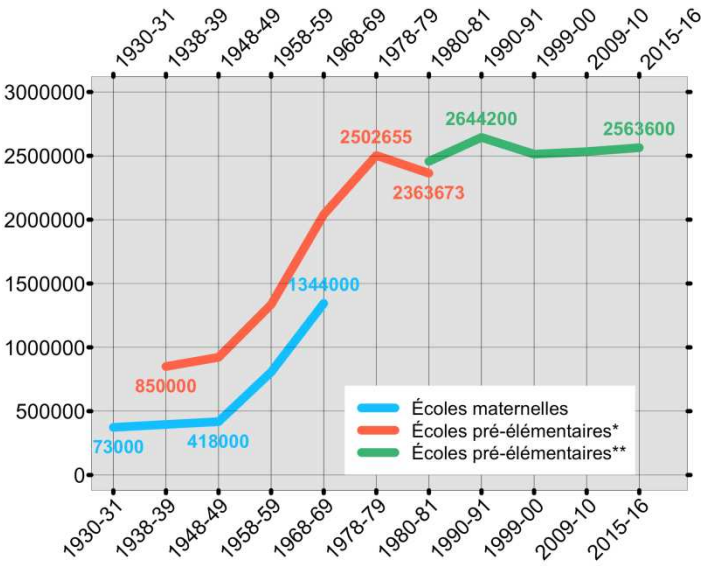


Figure 12 : Évolution des effectifs de la scolarisation préélémentaire en nombre d'élèves (secteurs public et privé) (* : écoles maternelles et classes enfantines France métropolitaine, ** : idem + DOM). D'après Prost, 2004/1981, p. 90 ; DEP et al., 1988 ; MEN, 2010, p. 72-75, 2016, p. 67.

[101] Circulaire n° 65-249 du 15 juin 1965 relative à l'élaboration et à l'approbation des programmes pédagogiques des constructions du premier degré. Circulaire n° 80-013 relative à l'élaboration et l'approbation des programmes pédagogiques de construction scolaires de l'enseignement du premier degré (Luc, 1982, p. 263-265, 338-343).

[102] Archive du ministère de l'Éducation nationale créée/modifiée le 17/07/2002 : ADOC/ARCH 019. Enseignement du premier degré de 1948-49 à 1988-89.

[103] Le décret du 15 juillet 1921 fixe à 50 le maximum d'élève par classe ; la circulaire du 14 mai 1976, abaisse le seuil d'ouverture à 35 élèves inscrits. (Luc, 1982, p. 283)

La demande sociale d'école maternelle relève de deux pôles : une demande de garde et de produits scolaires tangibles, plutôt du côté des milieux populaires, et une demande d'éducation culturelle inscrite sur le long terme, plutôt du côté bourgeois (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Plaisance, 1986). Les enseignantes se rapprochent, par leurs origines sociales, leurs trajectoires ascensionnelles ou leurs situations maritales, du pôle culturel des catégories supérieures (Berger, 1959 ; 1979)[104]. Ce sont les fractions cultivées des classes intermédiaires et supérieures, des « nouvelles classes moyennes » (Bernstein, 2007a/1975 ; Bidou, 1984), intellectuelles, relationnelles, se reproduisant par la transmission du capital culturel et valorisant le développement de la personne. Les conditions sont donc réunies pour l'introduction du régime de l'activité contenue : centré sur la mise en activité des enfants, coûteux en matériels et en encadrement humain, idéalisant la « libre exploration » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 333), tolérant le bruit et le mouvement. Il met en connivence enseignantes et parents d'élèves, socialement proches : « C'est une pédagogie *chère,* car elle provient d'une classe riche : la classe moyenne » (Bernstein, 2007a/1975, p. 100).

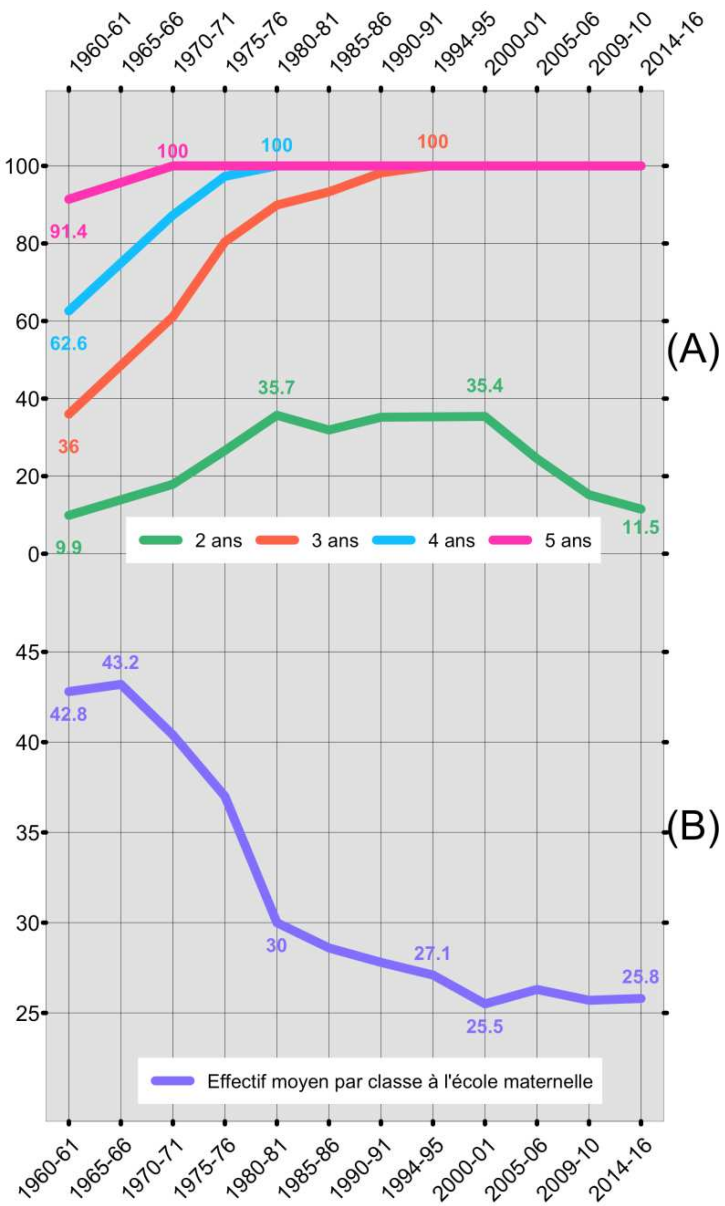


Figure 13 : Évolution du taux de scolarisation (A) et de l'effectif moyen par classe (B) à l'école maternelle.
A : D'après (MEN, 2012, p. 83 ; 2013, p. 83 ; 2014, p. 81 ; 2015, p. 77 ; 2016, p. 73 ; Ben Ali, 2012, p. 21).
B : D'après (Niel, 1997 ; Moredon (de), 2005 ; MEN, 2010a, p. 8 ; 2011, p. 8 ; 2012a, p. 8 ; 2013a, p. 8 ; 2014a, p. 8 ; 2015a, p. 10).

[104] La loi du 18 septembre 1940 supprime les écoles normales et stipule que les élèves maîtres préparent le baccalauréat dans les lycées d'enseignement secondaire puis reçoivent une formation pratique d'un an. Le principe du baccalauréat sera maintenu avec le rétablissement des écoles normales après la guerre (…) : « avec le baccalauréat, c'est l'enseignement secondaire qu'on introduit dans les écoles normales » (Laprévote, 1984, p. 117).

II. 3. 2. LE RÉGIME DE L'ACTIVITÉ CONTENUE

Figure 14 : Paris école maternelle, audition, 1956
(issue d'une série de 22 photographies montrant les enfants pratiquer des activités artistiques ; ils vont écouter de la musique sur un phonographe, danser dessus, peindre dessus) – Musée de l'éducation, Rouen.

Les photographies du musée de l'éducation de 1945 à 1973 (annexe 2) et les ouvrages pédagogiques issus du corps professionnel (Charrier, Herbinière-Lebert, 1955 ; Léandri, Herbinière-Lebert, 1953 ; Naud-Ithurbide, 1964 ; Delaunay, 1972 ; Lequeux-Gromaire, 1976/1971), documentent l'évolution des normes sur les structures matérielles jusqu'aux années 1970[105]. Elles donnent à voir le régime de l'activité contenue et ses objets emblématiques. Les petites tables individuelles sont plutôt dédiées aux élèves les plus âgés, et les petites tables ovales sont l'apanage des petites sections. Les jouets s'exposent : véhicules, maisons, cuisines, activités ménagères (cuisiner, repasser), métiers, figurines, blocs de construction. Un garçon regarde un poisson exotique, une fille réarrange un bouquet. Des enfants peignent, écoutent de la musique, jouent avec des instruments. Des petits transvasent du sable ou de l'eau dans des bacs spécialement aménagés. Des groupes font de la gymnastique rythmique. Des enfants posent en déguisements. Le régime disciplinaire collectif est montré avec parcimonie : les enfants sont mis en rang un jour de rentrée scolaire, ou s'alignent en tablées à la cantine. Une forme très assouplie du contrôle panoptique apparait : les « tapis » où les enfants, assis par terre, se regroupent autour de la maîtresse pour une conversation ou une démonstration collective (Figure 14, ci-dessus).

Geneviève Dannepond (1979) a enquêté dans 3 classes maternelles parisiennes aux profils sociologiques contrastés en 1970-1971 et observé la pénétration des innovations dans la classe. Dans deux classes, l'organisation est différente le matin et l'après-midi : le matin, les petites

[105] Les photographies et les textes donnent à voir l'image de l'excellence pédagogique. Les mises en scène montrent souvent des enfants impeccables, souriants ou graves, en petit nombre, sagement affairés : enfants posant dans le cadre ; objets rassemblés, ordonnés et agencés dans le cadre photographique.

tables font face au tableau et les enfants ont chacun une place attitrée. Ils font des activités scolaires typiques (écriture, lecture). Le contrôle magistral s'exerce de manière simultanée, l'ambiance est studieuse et calme. L'après-midi, l'espace est réorganisé en ilots. Les enfants circulent plus librement et ont le choix entre diverses activités « maternelles » (dessin, peinture, modelage, découpage) et un coin de jeu. Dans une autre classe (populaire), la classification est plus souple : l'espace est en permanence structuré en ilots. L'écriture y est un pôle d'activité parmi d'autres, moins « scolaires » (dessin, peinture, découpage, modelage). Dans ce régime permanent de l'activité contenue, le bruit, le mouvement, le désordre sont continuels, ce qui complique le travail pédagogique. L'autocontrôle des enfants est socialement différencié : les enfants de milieux populaires se contiennent pendant les activités dirigées qui tiennent fortement les corps et les esprits (l'écriture aux petites tables), puis se relâchent de manière « explosive » aux changements d'activités ; les garçons de milieux populaires s'engagent irrésistiblement dans des bagarres en récréation ; dans les milieux bourgeois, ces phénomènes sont atténués, signe d'un plus fort autocontrôle, ce qui rend la tenue et la mise au travail du groupe plus aisées. Chaque classe a une zone de regroupement (le « coin langage »). Des normes tacites de bon comportement sont actives et les contrevenants sont mis à l'écart : « on voit se dégager les principes non écrits du comportement collectif des enfants autour de trois catégories essentielles : le silence et le bruit, se déplacer et être à sa place, l'interdiction de la violence physique » (*ibid*., p. 43). L'intériorisation de la discipline est appréciée, car elle contribue à son invisibilité. Le régime de l'activité contenue est une prescription de l'inspectrice. Là, comme à l'époque de P. Kergomard, un corps d'inspectrices, non-praticiennes, prescrit le métier, au nom de normes socialement situées, légitimées par la « cause de l'enfant » et par leur imposition savante (Garcia, 2011). Les enseignantes adhèrent aux normes libérales du dispositif. Mais la mise en œuvre les confronte à de nombreuses difficultés pratiques et les fait douter de l'efficacité des dispositifs pour les apprentissages.

Liliane Lurçat a observé pendant un an une classe de toute petite section parisienne (les enfants ont moins de 3 ans en entrant à l'école) durant l'année scolaire 1974-1975 (Lurçat, 1976). Les effectifs y sont particulièrement bas, le nombre d'inscrits est variable et les présences ne sont pas régulières : entre 9 et 28 présents, pour une moyenne de 18,3 (*ibid*., p. 26-27). Le régime de l'activité contenue domine très nettement. Il y a un « tapis » de regroupement emblématique de l'assouplissement disciplinaire, 3 petites tables collectives, un mur aménagé

pour la peinture et divers « coins » (cuisine, toilette [coiffure], bibliothèque). Les enfants font du graphisme guidé ou libre, de la peinture, des collages, enfilent des perles, jouent à la pâte à modeler ou vont s'amuser dans les coins de jeu. Le régime disciplinaire euphémisé s'observe dans les mises en rang, les déplacements « en petit train », les activités motrices (rondes, parcours, rythmique), le chant, l'écoute collective d'une histoire, et divers rituels de distributions (gâteaux, bonbons). Parfois, la maîtresse distribue des images pour faire désigner, décrire ou raconter, avec un succès très limité. Là encore, il y a des règles disciplinaires tacites : les enfants ne doivent pas refuser les activités de fabrication (le masque de carnaval, le cadeau de fête des Mères, etc.) ; ils doivent se montrer intéressés et persévérer dans la tâche ; ils ne doivent pas dégrader le matériel graphique (déchirer, trouer), ni renverser, projeter ou détourner les objets de leur usage normé. La régulation par la contrainte directe sur ces jeunes corps et esprits peu scolarisés est fréquente[106] : la maîtresse vilipende (« affreux », « nigaud », « bébé », « gros patapouf », etc.), met au coin, prive de bonbons ou de biscuits lors des distributions rituelles, donne des fessées, des claques, des tapes, tire l'oreille. Les brimades concernent principalement les enfants issus des milieux populaires tandis que leurs pairs des milieux intermédiaires et supérieurs reçoivent plus souvent des gratifications matérielles (les bonbons, les biscuits) et symboliques (les compliments, les responsabilités). Les jugements sur les productions scolaires se muent en jugements sur les personnes. Répétés au quotidien, jamais révisés, ils sont relayés par le groupe de pairs et font intérioriser un sentiment de supériorité ou d'infériorité. La similitude avec l'enquête récente de M. Millet et J.-C. Croizet, à plus de trente ans d'écart, montre la permanence et la puissance d'une logique ségrégative dès la maternelle (Millet, Croizet, 2016a) dans le procès de scolarisation contemporain.

Dans ces classes des années 1970, les programmations d'activités se structurent autour d'un « thème » : saisons, fêtes calendaires ou thèmes littéraires (contes, récits). Dans une école qui ne connaît pas le découpage disciplinaire des contenus à enseigner, le « thème » organise les activités tout en étant « principe d'intégration des activités et des enseignements, lectures, dessins, narrations » qui permet le « retour sur des expériences pour les commenter, les cultiver, les enrichir et par là développer la sensibilité, l'esprit d'observation, le vocabulaire. » (Chamboredon,

[106] « Les enfants sont plus jeunes et [...] par conséquent, l'adulte contrôle moins ses affects » (Lurçat, 1976, p. 275).

Prévot, 1973, p. 325). De nos jours, l'« atelier » a supplanté le « thème »[107] dans l'organisation du travail : les élèves sont distribués dans l'espace tables sur une série d'activités différentes, et en changent chaque jour jusqu'à les avoir toutes réalisées. Mais, dans les années 1970, les « ateliers » sont des pôles « d'expression manuelle » offerts au choix des enfants, tels que modelages, découpages-collages, tris ou manipulations d'objets divers (Lequeux-Gromaire, 1976/1971, p. 104). Progressivement, le terme d'atelier va désigner le travail obligatoire en petit groupe et devenir un mode d'organisation réifié des classes maternelles (Joigneaux, 2009a, p. 156‑159 ; Bouysse et al., 2011, p. 101‑107) dont le chapitre III décrira précisément le fonctionnement contemporain. Dans le dispositif regroupement – ateliers – jeux récréatifs, il actualise un contrôle sur l'activité enfantine articulant un régime de l'activité contenue, dominant, et un régime disciplinaire, euphémisé. Enfin, des objets de la raison graphique colonisent petit à petit les classes. Dans les années 1950-60, les travaux textiles qui dominaient dans les salles d'asile et l'école maternelle de la IIIe République sont encore présents : manipulations et découpages de tissus, machine à coudre, métiers à tisser, etc. Mais dans les années 1970, les objets graphiques ont pris le dessus. Bientôt, la fiche (feuille d'exercices imprimée), objet graphique très exigeant cognitivement, va prendre place au sein du dispositif. Souvent, les enfants devront y travailler sans l'aide directe de l'adulte (Joigneaux, 2009b ; Richard-Bossez, 2016).

II. 3. 3. Le modèle expressif : une pédagogie invisible et totale

Analysant un corpus de rapports d'inspection de maternelles parisiennes de 1945 à 1980, É. Plaisance (1986) a mis au jour les normes pédagogiques imposées par la fraction dominante du corps professionnel, qui bénéficie sur la période d'une relative autonomie. Un modèle éducatif « esthétique » pour les années 1950-60, puis « expressif » à la fin de la période, se manifeste dès l'après-guerre et devient prédominant à la fin de la période. Il coexiste avec un autre modèle, « productif », dont le poids relatif va s'affaiblir. Ce dernier privilégie l'effort, l'attention, la maîtrise technique, les produits scolaires tangibles et immédiats, telles les techniques d'entrée dans l'écrit (écriture et prélecture). Le modèle expressif, en revanche, privilégie le langage oral plutôt que les techniques de l'écrit. Il valorise l'excellence enfantine en soi, les qualités esthétiques,

[107] Dans les IUFM dans les années 1990, on a vu, en position indigène, le déclin du « thème ». Considéré alors comme un principe superficiel et artificiel de mise en lien des activités, il était emblématique de « mauvaises représentations » des entrants dans le métier qu'il fallait « déconstruire ». On lui préférait le « projet » (vu comme plus motivant, fédérateur et transdisciplinaire), ou, mieux et novateur, la « mise en réseau » d'albums (réflexive et culturelle). C'est une marque de l'augmentation des exigences vers plus de complexité et d'abstraction.

l'originalité expressive, les nuances personnelles. Il apprécie les enfants autonomes, coopératifs, actifs et vifs, qui prennent plaisir aux activités, et manifestent une attitude de recherche et de prise de conscience. Ce modèle s'inspire de la culture légitime issue du champ artistique. Comme le signifie l'inspectrice générale Madeleine Abbadie, il définit l'enseignante idéale en prolongeant les préceptes de P. Kergomard : aux qualités maternelles immanentes, à l'observation psychologique, s'ajoute désormais la dimension créative.

> « Dans le passé, nous l'avons voulue d'abord "maternelle". Puis nous l'avons voulue "observatrice". Nous la souhaitons désormais, en outre, "créative" [...]. Ce n'est donc pas le travail "de la mère intelligente et dévouée" dont nous parlent nos Instructions du siècle dernier ; c'est le travail de spécialiste de la psychologie et pédagogie enfantines.
>
> Elle doit être, à la fois, animatrice du groupe et créatrice de la personne de chacun. Son rôle est donc tout en nuances : guider sans diriger, suivre tout en précédant, prévoir les actions, les réactions, les idées, les projets des enfants sans les imposer, observer les enfants et orienter immédiatement sa conduite pour entrer dans leurs vues... C'est un travail difficile, mais absolument nécessaire si l'on veut avoir une influence profonde sur le développement des aptitudes virtuelles des enfants et les transformer en capacités réelles. » (Abbadie, 1972, p. 32)

Dorénavant, l'institutrice s'incarne dans la figure anoblie de la spécialiste des savoirs savants de l'enfance (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 317), qui la place en modèle pour la figure maternelle, et non plus l'inverse. Dans la période d'informalisation que connaît alors la société, le modèle expressif veut libérer les entraves sur l'enfant : il subvertit la discipline scolaire du corps[108]. Les dernières photographies du corpus extrait de la base de données du musée de Rouen (datant de 1973) illustrent ce phénomène avec deux expériences mises en place à l'école maternelle de Sceaux : une animation sur le thème du vent montre des enfants hilares dans une cour jonchée de grands morceaux de papiers qu'ils agitent à volonté, aidés par le souffle du vent ; une « expérience Célesteville[109] » offre aux enfants une véritable ville de cartons peints, géants, pour toutes sortes de circulations, déambulations et camouflages. Lorsque l'inspectrice générale Madeleine Abbadie vante cette pédagogie pour son « influence profonde sur le développement des aptitudes virtuelles des enfants » en observant, jaugeant et s'ajustant continuellement à leurs impulsions pour les conduire à la culture légitime, elle exprime un travail d'emprise totale (Goffman, 1968/1961). Cette emprise tend à « soumettre [l'enfant] plus longtemps et plus profondément aux regard des adultes et ainsi [à] le déposséder d'une partie de son univers personnel » (de

[108] Comme l'a montré L. Rouillon, ce phénomène affecte aussi l'école élémentaire. Les normes se modifient et la discipline se desserre à partir des années 1970 (Rouillon, 2006).

[109] Ville fictive issue de la série *Babar* de Jean de Brunhoff, classique de la littérature de jeunesse.

Singly, 1988, p. 117). De fait, lorsque « le sujet est encouragé, au cours du processus de socialisation, à extérioriser une plus grande part de lui-même, à se manifester dans ce qu'il a d'unique », alors, idéalement, la « socialisation agit sur des aspects profonds de la personnalité, elle est d'autant plus totale que la surveillance devient plus invisible » (Bernstein, 2007a/1975, p. 93).

Les enjeux cognitifs et langagiers du modèle expressif apparaissent dans la doctrine idéal-typique forgée par Germaine Tortel, inspectrice des écoles maternelles. Son caractère précurseur, les ressources et la position sociale à partir desquelles elle se constitue, de même que la rhétorique du « miracle enfantin » qui l'habitent sont particulièrement significatifs :

> « Le miracle de la réussite, il est dans cette révélation à l'enfant lui-même du don d'enfance qui est en lui, il est dans cette rencontre que nous savons ménager du volontaire et du fortuit, du deviné et de l'informe, de l'intuitif et du raisonné, il est dans cette confluence d'une nature enfantine et des riches apports d'une vie révélatrice des valeurs humaines incluses déjà dans cette nature [...] Là est le miracle : dans la réussite exquise, par laquelle l'enfant, grâce à l'éducatrice, grâce à la présence autour de lui, de tout ce qui peut l'informer à la mesure de ses possibilités actuelles, de tout ce qui peut le porter à l'effort et le soutenir dans sa recherche de lui-même, de son expression propre [...] » (Discours au vernissage de « Art spontané » à Valenciennes, 1955 dans : Tortel, 1979)

Sa trajectoire sociale[110] se caractérise par l'accumulation précoce, intense et prolongée, du capital culturel. Elle naît à la fin du XIXe siècle dans une famille bourgeoise lyonnaise bien dotée en ressources économiques et culturelles : son grand-père paternel est un prospère soyeux, son père un ingénieur des Travaux Publics. Aînée d'une fratrie de 4 enfants, elle est éduquée par « une mère aimante, toute disponible à ses enfants, les laissant déjà très libres, mais leur inculquant les grandes valeurs morales » (Collectif, 1997, p. 4). Passée par l'école normale d'institutrices de Lyon où elle est « remarquée », elle exerce plusieurs années dans des écoles primaires (de 1916 à 1932). Au début des années 1930, elle entreprend des études universitaires de lettres et de philosophie, obtient un diplôme d'Études supérieures de psychopédagogie, puis une thèse de psychologie. Elle est reçue à deux concours d'inspection en 1933 : enseignement primaire et écoles maternelles. Elle forge une doctrine, la « pédagogie de l'initiation », qu'elle diffuse ensuite depuis sa position d'inspectrice des écoles maternelles à Paris à partir de 1946. Sa légitimité institutionnelle est grande : une double qualification d'inspectrice ; fondatrice des Centres départementaux de la documentation pédagogique ; directrice du Cours Kergomard

[110] Les références qui ont servi à la rédaction de ces paragraphes sont : Tortel, 1979 ; Collectif, 1997 ; Association Germaine Tortel, 2003 ; Pettier, Clad, 2012 ; Maizonnier-Payelle, 2015.

dans les années 1950, etc. Elle appartient à la fraction dominante du corps professionnel : militante de l'Agiem, elle dirige sa revue, *L'école maternelle française,* de 1946 à 1952, et présente régulièrement ses expositions au congrès annuel. Après sa retraite en 1962, elle est recrutée à l'Institut National Pédagogique rue d'Ulm, première chercheuse sur l'école maternelle, où elle poursuit son œuvre avec le Musée Pédagogique[111]. Son parcours signale une parfaite maîtrise des savoirs techniques de la culture écrite et scolaire. Mais ses inclinations la poussent vers d'autres univers culturels : la psychologie, la psychanalyse et les domaines artistiques. Avec leurs « divers mouvements de rupture avec les académismes et les traditions savantes » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 315), ils se prêtent difficilement à la classification et au cadrage forts dont font l'objet les disciplines scolaires (Bernstein, 2007b, p. 28-39). Logiquement, G. Tortel leur trouve un espace d'expansion à l'école maternelle, à partir d'une retraduction savante des productions enfantines, fondée sur un « mythe de l'intériorité » (Bouveresse, 1987). Dans une langue difficile d'accès pour le profane, elle énonce une doctrine mystique où la sacralisation de l'enfance rejoint la sacralité de l'Art : culte de l'enfance comme état pur de l'humanité, culte de l'intériorité, cet *Homo clausus* au sein duquel une figure légitime de l'enfance contemporaine s'est édifiée. Comme les promoteurs de la littérature pour les bébés le feront à la fin du XXe siècle, elle définit l'humanité dans et par la culture légitime. Pour elle, c'est par essence que l'enfant est un artiste, et c'est en tant qu'artiste qu'il accède à l'état d'humanité.

> « C'est un des mystères de l'homme d'avoir une réalité intérieure et de ne l'atteindre que par certains médiateurs. L'art *provoque et permet l'analyse* parce qu'il apporte sa réalité spécifique d'œuvre humaine, d'œuvre à atteindre par tous les moyens humains de participation, *d'identification*. [...] L'art de vivre en artiste authentique, c'est l'enfant qui le détient : il réalise en lui cette éthique ; il est au centre même du désir d'être et de dépasser l'être, parce qu'il est enfant, parce qu'en lui agit la fonction enfance, porteuse éternelle de toute la sincérité et de toute la fraîcheur du monde. » (Tortel, 1979, p. 5, 7)

Toute sa renommée se construit sur la promotion d'une pédagogie très distante de la forme scolaire, avec l'aval et l'appui respectueux de l'institution scolaire. Elle présente des (ses) expositions d'œuvres d'enfants sur diverses scènes scolaires, mais aussi dans des lieux de culture du

[111] Son influence est toujours vivace (http://www.pedagogie-tortel.org/association.php). Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, a préfacé un ouvrage sur son œuvre pédagogique où il admire cette « éducation globale qui fait dialoguer tous les sens et toutes les intelligences » contre « "la forme scolaire" segmentée, atomisant le temps, l'espace et les savoirs, organisant l'enseignement autour de systèmes d'évaluation standardisés [qui dévoie] le projet d'enseigner en lui substituant une machinerie normalisatrice». Il a également présidé en 2015 le jury de thèse d'Elisabeth Maizonnier-Payelle, enseignante spécialisée inspirée par la psychanalyse, et convertie à la doctrine tortélienne (Pettier, Clad, 2012, p. 8 ; Maizonnier-Payelle, 2015).

monde entier, et ces événements sont relayés par la grande presse. Plusieurs collaborations avec des psychanalystes témoignent de sa proximité avec le champ, en particulier R. Diatkine, futur promoteur de la littérature légitime pour les bébés, ou Maria Torok, que G. Tortel recrute comme psychologue scolaire et qui expérimente les préceptes tortéliens[112].

Le langage joue un rôle privilégié dans sa doctrine. Mais ce rôle est difficile à saisir, tant le discours est proliférant et les formules absconses :

> « [L]angages » pour « se construire » (Association Germaine Tortel, 2003) ; « non seulement véhicule de la connaissance, mais [aussi] instrument de la *prise de conscience*, phénomène central de la pédagogie d'initiation » ; école maternelle qui « a pour tâche essentielle de créer, la grande épreuve de la prise de conscience des fonctions manifestes du langage, de son efficacité vitale dans une société qu'elle lui apprend à admettre » ; « moments que crée l'école maternelle, où surgit réellement le besoin d'expliquer, de décrire, de narrer, où se prononce et s'affirme cette nécessité de propulser hors de soi pour l'enseigner et la communiquer comme une chose valable, [etc.]) (Animation pédagogique de 1951 dans : Tortel, 1979, p. 17‑18).

La démarche tortélienne fait dialoguer les productions symboliques : une activité de peinture se prépare par l'écoute d'une œuvre musicale du répertoire classique, par un mime expressif, ou encore par une production poétique construite par association d'idées. Ce goût pour les circulations symboliques d'un registre artistique à l'autre renvoie au « tout est langage » de F. Dolto. Ce jeu sur la forme relève de la disposition esthétique (Bourdieu, 1971 ; 1979a). C'est un mode de secondarisation des savoirs (Goigoux, Bautier, 2004) résistant à l'explicitation et une pédagogie invisible (Bernstein, 2007a/1975). En sacralisant l'enfant, défini uniquement par son âge, le modèle expressif l'abstrait de sa condition sociale. Mais il véhicule un arbitraire culturel assurément producteur d'une grande violence symbolique. Cependant, la massification scolaire va rappeler l'école maternelle à ses réalités sociales et créer une mobilisation autour du langage. L'autre « science de l'enfant », une science du langage scolaire, va s'en emparer.

---

[112] Maria Torok (1925-1998). Psychanalyste française exilée de Hongrie en 1947. Elle a occupé la fonction de « psychologue-conseil » à partir de 1954 auprès des écoles maternelles de la direction de l'enseignement de la Seine, où G. Tortel était inspectrice des écoles maternelles. L'une de ses expériences est relatée dans la thèse de sciences de l'éducation qu'Elizabeth Maizonnet-Payelle a consacrée à G.Tortel. Un petit groupe de 6 enfants issu d'une même classe maternelle a été pris en charge par M. Torok en 1957-1958. D'un point de vue extérieur, l'expérience n'apparait concluante à aucun point de vue : la dimension scolaire est d'emblée totalement évacuée, le comportement des enfants semble plutôt s'être dégradé au fur et à mesure de la prise en charge (ce qui fait l'objet d'interprétations portant sur les enfants, mais d'aucune critique du dispositif) et, pour finir, il a fallu constater l'« incompréhension des parents qui ne font pas le lien entre le travail scolaire et psychothérapique », de sorte que « Maria Torok conclura sa recherche par la nécessité de créer des groupes de mères qui discuteraient sous la direction de la thérapeute des problèmes particuliers de l'enfant » (Maizonnier-Payelle, 2015, p. 78).

II. 3. 4. L'AUTRE SCIENCE DE L'ENFANT : LES SPÉCIALISTES DU LANGAGE SCOLARISÉ

« L'apprenti-parleur, futur apprenti-lecteur et énonciateur d'écrit (...) parvient ainsi à une énonciation qui peut être à la fois autonome et explicite, à un parler qui est proche de l'écrit. » (Lentin, 1987, p. 22)

L'arrivée[113] des nouveaux publics populaires dans le second degré, consécutive à la première explosion scolaire, rencontre rapidement des difficultés. Une nouvelle forme de chahut apparait, « anomique », révélant des corps indociles plus résistants à l'acculturation scolaire (Testanière, 1967). Surtout, les difficultés se cristallisent sur l'apprentissage de la lecture et font surgir un problème social pressant : « l'échec scolaire » (Isambert-Jamati, 1985b). La lecture scolaire se redéfinit : «[l]e "savoir lire" des études secondaires n'est pas le "savoir lire" de l'école primaire. Pour les professeurs, lire, c'est savoir lire seul, vite, sans aide, en silence ; c'est être capable de se servir des manuels pour faire les devoirs, apprendre les leçons, relire les notes prises en classe, expliquer un extrait littéraire, comprendre une page d'histoire, résumer une description en biologie ou en géographie. Les élèves de CM2 qui lisent "en mettant le ton" sont loin du compte. » (Chartier, 2007, p. 145).

Dans les années 1960, la statistique publique commence à documenter les effets scolaires positifs de l'école maternelle (Garnier, 2012b). Mais en même temps, les inégalités sociales devant l'école, fondées sur la transmission/reproduction du capital culturel, sont dévoilées (Sauvy, Girard, 1965, Bourdieu, Passeron, 1964, 1970)[114]. Face à « l'échec scolaire », le rôle préventif de la maternelle devient un discours d'évidence. Mais en même temps, des critiques à caractère sociologique se multiplient : les études qualitatives montrent que le modèle expressif et sa pédagogie invisible sont socialement différenciateurs (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 2007a/1975 ; Plaisance, 1986) et bientôt les statistiques révéleront que la scolarité en maternelle n'égalise pas les chances scolaires (3 études de 1973, 1974 et 1977 citées par P. Garnier, 2012b ; Mingat, 1984 ;

[113] Pour rappel : un corpus des 71 ouvrages sur le langage enfantin les plus représentés dans les bibliothèques de formation initiale des maîtres (annexe 5) constitue une toile de fond à cette section.

[114] Préalablement, une vaste enquête sur « le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire » avait été menée en 1944, puis traitée en 1950 par les chercheurs de l'INED. Elle est répliquée en 1965 auprès d'un échantillon de 120 000 élèves de 6 à 14 ans (Benedetto, Clerc, 1969). Puis Claude Seibel, directeur du service des statistiques du ministère de l'Éducation nationale de 1973 à 1982, mettra en place le premier panel d'élèves en 1972, pour un suivi longitudinal (Garnier, 2012b, p. 69).

1991 ; Jeantheau, Murat, 1998 ; Colmant et al., 2002 ; Caille, Rosenwald, 2006). La notion commune de « handicap socioculturel » devient un principe explicatif des inégalités (Terrail, 2009, p. 21-25). Les pouvoirs publics vont alors assigner l'école maternelle à la prévention des inégalités sociales en mettant de plus en plus l'accent sur le langage. Cette priorité va émailler les discours des plus hauts responsables politiques et s'inscrire dans les politiques publiques.

> **En 1969, le ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure** (1908-1988) déclare : « C'est entre deux et six ans que se joue l'essentiel de la chance d'une profonde démocratisation de l'enseignement : l'école maternelle, premier instrument de justice sociale, est seule capable de compenser un peu l'inégalité fondamentale de l'origine sociale. » (Edgar Faure dans la Revue L'Éducation, le 20 février 1969 cité par : Plaisance, 1977, p. 66).
>
> **En 1975, la loi Haby**, dans son préambule, indique à propos de l'école maternelle : « Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps, à compenser les inégalités. » (Loi n° 75-206 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, article 2 dans : Luc, 1982)
>
> **En 1986, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement** déclare : « L'école maternelle est bien une école. C'est la première école. » Et il définit son rôle comme : « réunir, pour tous les enfants, les conditions les plus favorables qui permettront la réussite de l'apprentissage systématique. Cela signifie : familiariser très tôt les enfants avec l'écrit sous toutes ses formes, avec les endroits où on lit, etc. Les enfants se préparent ainsi à acquérir un comportement de lecteur. Et se préparer à apprendre est fort utile. » (MEN, CNDP, 1990, p. 9, 11)
>
> **En 1999, la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal** signe un texte qui affirme : « [L'école maternelle] organise l'acquisition de compétences langagières déterminantes. Cependant, certains enfants abordent le CP en situation déjà problématique et bien des élèves en difficulté au collège l'étaient déjà en maternelle. C'est donc là, dès les premières années, que l'on doit d'abord prévenir l'échec précoce et la démobilisation scolaire qui en résulte. […] Accorder à la langue et aux langages une place déterminante dans les objectifs et dans les pratiques de la scolarité maternelle résulte d'abord de ce constat : leur maîtrise entre dans la construction de tous les apprentissages [...] Affirmer cette primauté, c'est cibler la source majeure des inégalités scolaires et des difficultés ultérieures de nombre d'élèves. C'est vouloir que l'école maternelle soit, pour tous, la première étape de la réussite scolaire. » (MEN, 1999, p. 3-4)
>
> **En 2002, le ministre de l'Éducation nationale Jack Lang** écrit : « C'est dans les premières années que se joue en partie l'avenir d'un enfant et que s'impriment les inégalités. [...] Avant tout, l'attention portée à la maîtrise de la langue française. Je le répéterai toujours : la langue nationale nous construit et nous réunit. [...] À l'école maternelle d'enseigner d'abord l'expression orale, puis, en grande section, de préparer à la lecture et à l'écriture. Il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style. » (MEN, 2002b, p. 7, 8)
>
> **En 2010, le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel** déclare qu'il faut « agir dès la maternelle, car c'est à ce niveau que les enfants s'approprient le langage et découvrent l'écrit. » Car, selon les experts, « une prévention efficace de l'illettrisme est une prévention précoce qui traite le mal à sa racine, dès l'école maternelle. [...] Parce que c'est à l'école maternelle que les élèves s'approprient progressivement la langue et découvrent l'univers de l'écrit. Mon objectif premier est donc de conforter le rôle de la maternelle comme véritable école. L'appropriation de la langue doit être son objectif essentiel. » (Chatel, MEN, 2010)

La fin de l'autonomie du corps professionnel au cours des années 1970 s'inscrit dans cette nouvelle préoccupation politique (Chartier, Geneix, 2006, p. 33-34) : les hommes vont être autorisés à enseigner à partir de 1977[115] et les inspections maternelles vont se fondre dans l'inspection primaire et ses circonscriptions mixtes[116]. La prescription des pratiques se reconfigure et s'institutionnalise au sein d'un « champ d'intervention professionnelle » qui investit ce problème social : comme l'a formalisé S. Morel en étudiant « l'échec scolaire », c'est « un espace à l'intérieur duquel s'organisent les activités des membres des groupes professionnels concernés par l'interprétation et le traitement d'un même problème. » (Morel, 2010, p. 15). Dès 1969, le ministère crée le CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), rattaché à l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), dont il confie la direction à la psychologue Mira Stambak avec la mission de « rechercher les causes de l'échec scolaire et les moyens d'y remédier » (Stambak, 1999, p. 7). Elle recrute une équipe de chercheurs et d'enseignants militants détachés du premier et du second degré (*ibid*., p. 8) qui centre son activité sur les années préscolaires et les premières années scolaires (Garnier, 2016, p. 48). Ils produisent de nombreuses enquêtes et analyses, très (auto)–critiques sur l'école (CRESAS, 1974 ; Baudelot, Hardy, 1974 ; Bouvier, Platone, 1976 ; Dannequin, 1976). Remettant en cause la notion de handicap socioculturel (CRESAS, 1978), ils dévoilent l'arbitraire culturel qui s'impose aux enfants de milieux populaires dans les situations scolaires, dans le sillage d'une « sociolinguistique scolaire » active à cette époque[117] et en véritables « radicaux "laboviens" français » (Forquin, 1982, p. 55-56). Cette orientation populiste réhabilite les ressources cognitives et langagières des enfants de milieux populaires, mais l'analyse néglige des contraintes propres à l'acculturation scolaire. Ces travaux aboutissent à l'élaboration d'une « pédagogie interactive » constructiviste, fondée sur les relations cognitives entre pairs (CRESAS, 1991 ; Stambak, 1999 ; Hardy, 1999). De fait, c'est autour d'une recrue de l'équipe, à la fois acquise à la cause de l'émancipation du peuple par l'école et plus distante de ces préceptes pédagogiques, que va se fonder l'expertise savante du langage à l'école maternelle : Laurence Lentin (1920-2013), linguiste et fille de linguiste.

---

[115] Décret n° 71-846 du 19 avril 1977.

[116] Création des IDEN par décret n°72-587 du 4 juillet 1972, puis des circonscriptions mixtes (maternelle + élémentaire) par une circulaire du 22 mars 1976 et leur confirmation par une circulaire du 28 septembre 1989.

[117] « Entre les années soixante et quatre-vingt, de très nombreux travaux en attestent, le questionnement sur le rôle du langage et de ses normes scolaires comme source des inégalités sociales à l'école et construites par l'école s'est développé en France, en Angleterre et aux États-Unis [...] Cette sociolinguistique scolaire a permis de mieux comprendre la domination que peut exercer la façon de penser la langue à l'école au détriment des enfants de milieux populaires. » (Bautier, 2017, p. 7-8)

Elle naît à Viroflay[118] en 1920 dans une famille bourgeoise, juive, laïque, communiste, très dotée en capital culturel, dont les valeurs et les croyances sont celles du plan Langevin-Wallon. Elle la dote de nombreuses ressources sociales : capitaux culturel, social et militant, dispositions scripturales et rapport réflexif au langage. Sa mère, amatrice de littérature et de musique classique, est passée par l'enseignement primaire supérieur et fut brièvement institutrice avant de se consacrer à son mari et à ses 3 enfants. Son père, Marcel Cohen (1884-1974), est un linguiste haut placé dans l'espace académique, disciple d'Antoine Meillet (1866-1936), spécialiste de langues orientales. Il reçoit chez lui diverses personnalités de la bourgeoisie « progressiste » (dont Henri Wallon et Célestin Freinet) que L. Lentin fréquente dès son enfance. Après une prime éducation en famille, elle suit des études secondaires brillantes au lycée de jeunes filles de Versailles pour préparer ensuite une licence d'Allemand à la Sorbonne. Militante active dans les années 1930, dans la mouvance du parti communiste, elle entre dans la Résistance pendant la guerre. Les persécutions antisémites l'empêchent de passer l'agrégation d'Allemand. Après la guerre, elle fonde une famille et éduque ses 3 jeunes enfants[119], tout en traduisant de grands textes allemands. M. Cohen, son père linguiste, a lu les travaux des précurseurs de la « science de l'enfant » fondés sur les monographies familiales et s'intéresse à la genèse du langage enfantin. Il a lui aussi recueilli des corpus du développement langagier de ses propres enfants (dont Laurence) et encourage sa fille à en faire de même avec les siens, ce qu'elle fera. Ainsi, cette autre « science de l'enfant » se fonde sur les mêmes principes ethnocentriques que la psychologie : dans l'observation attentive des enfants de la bourgeoisie cultivée. En 1958, L. Lentin prend un poste d'institutrice en maternelle dans un quartier populaire de la banlieue parisienne (une classe de 52 élèves). Cette expérience sera un véritable choc culturel, et aussi son premier terrain de recherches. M. Cohen la sollicite pour en témoigner dans un ouvrage précurseur, *Etudes sur le langage de l'enfant* (Cohen, 1962). Il y contribue, (« Éclaircissements sur l'acquisition du langage », *ibid.*, p. 21-32), en s'appuyant sur les corpus linguistiques des enfants de sa famille : il prône une observation du langage enfantin outillée par la phonétique, déplorant l'ignorance des éducateurs ordinaires en la matière ; il a l'intuition d'une activité cognitive précoce des bébés ; il

[118] Références pour ce paragraphe : Lentin et al., 2008.

[119] La transmission du capital culturel, à laquelle cette prime éducation a contribué, fut efficace. Son fil André devint professeur des universités en Mathématiques ; son fils Jérôme, professeur des universités en Langues et civilisations orientales ; sa fille Irène, conservateure de la bibliothèque interuniversitaire des Langues orientales de Paris, et autrice de livres pour enfants (Canut, Vertalier, 2008, p. 424).

analyse l'émergence des premiers mots et assemblages de mots ; il fait des hypothèses sur l'apparition du langage intérieur (Vygotsky, 1997/1934, p. 97‑105). Au « conflit de normes » (Millet, Thin, 2006) brutal auquel son expérience d'institutrice en maternelle l'a confrontée, L. Lentin réagit par un discours misérabiliste, non moins brutal.

> Il y a les « [e]nfants des classes sociales aisées, de milieux cultivés, généralement choyés dans leur famille et pour la majorité desquels le milieu familial assure une bonne base aux acquisitions du langage » auxquels s'ajoutent « les enfants de la portion éclairée et d'ailleurs généralement assez aisée de la classe ouvrière », qui « nous arrivent sous l'aspect d'enfants véritables » et sont les seuls à profiter des conversations scolaires (Lentin, 1962, p. 151‑153).
>
> Il y a aussi les « [e]nfants de milieux modestes, à la vie matérielle moins confortable [...], dont les mamans [...] disposent le plus souvent de moins de temps pour parler à leurs enfants » et sont « moins préparées à adapter leur langage à la compréhension d'un petit enfant », qui arrivent « trop souvent sous forme de caricatures d'adultes » (Lentin, 1962, p. 151 ; 153).
>
> Et il y a enfin les « enfants des couches sociales les plus défavorisées » dont les parents « tout à fait dégradés » ne peuvent pas s'occuper, qui « sont souvent bien pitoyables, tarés dès leur arrivée sur cette terre, parfois de vrais "monstres" » et ne progressent pas (*ibid.*, p. 152-153).

Ce texte révèle son trouble de ne pas trouver chez ces enfants ce qu'elle a elle-même cultivé chez les siens : «[l]a majorité des enfants sont bruyants, mais non parlants », ne racontent rien, « ne font presque jamais une phrase » (*ibid.*, p. 157). Elle est affligée par leurs références à la culture télévisuelle (cow-boys, films policiers) de même qu'elle est heurtée par leurs mots argotiques et familiers. Elle tire quelques principes de cette expérience : limiter le nombre d'élèves pour pouvoir organiser des échanges interindividuels avec chacun, comme en famille ; et dès lors, faire apprendre un langage oral « clair », avec du vocabulaire, et une syntaxe correcte, qui préparera l'apprentissage de la lecture. Aussi, dans le cadre du CRESAS, elle va forger une didactique linguistiquement fondée, en transposant la relation intrafamiliale bourgeoise dans la relation éducative scolaire : « la mère [est le] premier professeur de langue maternelle » (Lentin, 1972, p. 38). Trois ouvrages fondateurs en sont issus, qui deviendront des *best-sellers* dans les écoles normales (Lentin, 1972 ; 1973 ; Lentin et al., 1977)[120]. La filiation avec la pédagogie du langage forgée par P. Kergomard est clairement revendiquée (par diverses citations et allusions). Cette

[120] Le premier a fait l'objet de 12 éditions de 1972 à 1997 et en 2013 il est localisé dans 120 bibliothèques universitaires dont 50 spécialisées en formation des maîtres. Il est préfacé par le psychanalyste René Diatkine. Le deuxième a fait l'objet de 11 éditions de 1973 à 1995, et en 2013, il est localisé dans 100 bibliothèques universitaires, dont 59 spécialisées en formation des maîtres. Le troisième a fait l'objet de 8 éditions de 1977 à 1994 et en 2013, il est localisé dans 106 bibliothèques universitaires dont 48 spécialisées en formation des maîtres (annexe 5). Les entretiens réalisés avec des enseignants formés dans les écoles normales des années 1970-80 montrent la forte pénétration de ces ouvrages. Le nom de Laurence Lentin revient presque systématiquement dans les entretiens.

socialisation conçue comme idéale, dans laquelle elle a été éduquée et avec laquelle elle a elle-même éduqué ses enfants, est une forme typique du maternage distal des classes cultivées du monde occidental. À présent, le rôle étayant de l'adulte en interaction avec l'enfant est ressaisi scientifiquement (*e. g.* : Lentin, 1971 ; 1975a ; 1975b). La méthodologie de cette « linguistique de l'acquisition » s'enrichit de la technologie du magnétophone : il rend possible la fixation et l'étude des corpus oraux qui, dès lors, sont traités à partir des catégories de l'écrit (Goody, Drouet, 2005). Logiquement, la théorie postule expressément une continuité oral-écrit. Il s'agit de façonner « l'énonciation explicite » pour amener l'enfant du « parler-penser » au « lire-écrire » (Lentin, 1987, p. 22). C'est, de fait, un oral scriptural, forgé dans et par la culture écrite (Lahire, 1993a). Un privilège est accordé à l'élaboration syntaxique, car elle mènerait à la maîtrise symbolique autonome, « créatrice » et caractéristique de l'« intelligence » (Lentin, 1973, p. 13). Dans cette interaction duelle, il ne faut surtout pas proposer des exercices structuraux au cours desquels l'enfant devrait répéter des « blocs » ou des « modèles figés », objets d'une « reproduction passive » (Lentin, 1973, p. 19) : dans le flux de l'échange, les reformulations positives et non normatives, opportunément ajustées, feront entrer dans la parole de l'enfant des « introducteurs de complexité » (Lentin, 1972, p. 90), outils syntaxiques pour élaborer les phrases complexes. En façonnant les « schème[s] sémantico-syntaxique[s] créateur[s] » (Lentin, 1987, p. 17), cette socialisation vise « un fonctionnement autonome et complet » (Lentin, 1973, p. 19). Tout comme P. Kergomard proscrivait la remémoration de l'écrit figé, L. Lentin recherche un oral scriptural vivant, car intériorisé, tel qu'il s'élabore dans « l'apprentissage total, précoce et insensible, effectué dès la prime enfance au sein de la famille » bourgeoise (Bourdieu, 1979a, p. 70-71). Il exige de l'enseignant culture linguistique et sens de l'opportunité.

Enfin, le travail technique sur le code alphabétique est proscrit. Ce point rompt avec la doctrine de P. Kergomard. Elle prônait dès l'âge de 5 ans un apprentissage actif et guidé du code alphabétique avec l'intention d'en faire apprendre vite et bien la technique pour atteindre la compréhension autonome. Mais au moment où L. Lentin forge sa théorie, la redéfinition sociale de la lecture, secondarisée, a conduit à la dévalorisation « scolastique » de la technique du déchiffrage au motif, justement, qu'elle contrarierait la lecture-compréhension (Garcia, 2013 ; Garcia, Oller, 2015). Aussi, dans le tome 3, écrit à 3 voix, Jean Hébrard[121] explique longuement et savamment

[121] Il était alors inspecteur de l'Éducation nationale, il deviendra inspecteur général de l'Éducation nationale, puis chercheur en histoire de l'éducation, auteur dans le champ académique autant que de publications pédagogiques.

qu'apprendre à déchiffrer, ça n'est pas apprendre à lire (Hébrard, 1977). Puis Christiane Clesse, institutrice, raconte comment, en CP, les enfants apprennent « à lire en parlant », au moyen de la « dictée à l'adulte » (Clesse, 1977). Ce parti pris va être un invariant robuste de la prescription didactique sur le travail langagier en maternelle. Les éducations domestiques bourgeoises du XIXe siècle dispensaient une alphabétisation explicite précoce, préparant une scolarisation d'élite dans le réseau secondaire. Mais, au XXe siècle, le champ d'intervention professionnelle sur le langage des jeunes enfants va délégitimer cette pratique, considérée au mieux comme inutile, au pire comme néfaste.

Du point de vue pratique, ces prescriptions posent aux enseignants des difficultés redoutables, tant le dispositif est peu compatible avec l'éducation collective, même lorsque les effectifs sont abaissés. Là encore, la rencontre idéologique de deux modèles socialisateurs antagonistes fait peser de fortes contraintes de mise en œuvre sur les enseignantes. Consciente de la difficulté, L. Lentin avance qu'il suffirait de réserver à chaque enfant quelques minutes par jour, et suggère d'adapter le dispositif en travaillant avec des petits groupes d'enfants sur des « ateliers de langage » (Lentin, 1973, p. 53). L'association AsFoRel, qui diffuse les préconisations lentiennes, se tourne d'ailleurs progressivement vers les dispositifs périscolaires, plus susceptibles de procurer les contextes adéquats[122]. Aussi, bien que très imprégnés des préceptes lentiens, les enseignantes et enseignants ordinaires des années 1970 et suivantes continuent de pratiquer des conversations collectives. Bientôt, des études montreront qu'elles ne permettent guère aux enfants les moins acculturés à l'école d'en tirer parti (Florin, 1989 ; Desgroppes, 1997). En groupe, quand la maîtresse s'ajuste aux propositions des enfants, c'est toujours vis-à-vis de ceux qui répondent le plus vite et le plus opportunément. Le chronomètre et les catégories de perception scolaires la poussent irrésistiblement à caler le temps didactique sur le rythme des élèves rapides, qui expriment ainsi leur capital culturel incorporé (Millet, Croizet, 2016a). Confortant les idées de L. Lentin, la psychologue Agnès Florin préconise de constituer des petits groupes d'enfants homogènes, « petits parleurs » ou « grands parleurs », afin de faire baisser la pression concurrentielle sur les premiers (Florin, 1995). Aussi, les « ateliers de langage » deviennent l'une des prescriptions les plus pressantes de l'encadrement et la formation

[122] Les « facilitatrices langage » (Corine Rousseau et Ludmila Texier), rencontrées dans l'enquête à l'école Louise Michel, sont des animatrices du dispositif périscolaire « Coup de pouce langage » promu par AsFoRel (Canut, 2010). Elles prennent en charge 2 enfants et travaillent avec un enfant à la fois, 15 minutes, à tour de rôle.

initiale (*e. g.* document d'accompagnement des programmes de 2002 MEN, 2006, p. 50 et suivantes). Empiriquement, on voit qu'ils posent toujours des difficultés de mise en œuvre : la maîtresse a besoin de silence pour entendre et se faire entendre (exigence rendue impossible par l'imposition du régime de l'activité contenue) et se trouve dans l'incapacité à contrôler le reste de sa classe, tellement elle est sollicitée par l'interaction orale didactique. L'entrée dans les classes des ex-femmes de service, devenues Atsem, à la toute fin du XXe siècle, répondra partiellement à cette difficulté.

Le pôle savant du champ d'intervention professionnelle se structure et se diversifie. En 1970, L. Lentin est recrutée par le linguiste Jean Perrot (1925-2011) à l'université Sorbonne Nouvelle pour organiser une formation universitaire s'appuyant sur des praticiens-chercheurs issus du monde éducatif, psychopédagogique ou médico-scolaire, (Lentin, 1987 ; 1988). Encouragées à étudier leurs interactions langagières avec leurs propres jeunes enfants (Lentin, 1987), plusieurs de ces recrues vont conquérir des positions prestigieuses[123]. Parmi elles, la linguiste Mireille Brigaudiot dirige, dans les années 1990, une recherche-action longitudinale sur 3 ans, avec une équipe d'enseignants et de professeurs d'IUFM. Ce travail conduit à un nouveau *best-seller* pédagogique, clairement orienté vers la littératie : A*pprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*[124]. La première phrase de l'ouvrage pose son ambition émancipatrice : « Ce livre a été rédigé pour les maîtres qui ont un profond désir de plus grande démocratisation de l'école » (*ibid.*, p. 7). M. Brigaudiot expose sa démarche dans de nombreux écrits et conférences. Elle prolonge celle de L. Lentin, avec une nette inflexion psychanalytique dont on retrouve les traits au travers de caractéristiques rhétoriques récurrentes.

---

[123] Jacques David, linguiste et didacticien du Français, rédacteur en chef de la revue *Le Français aujourd'hui*, fut instituteur en maternelle à la fin des années 1970. Il avait recueilli le langage de ses 2 jeunes enfants. Catherine Le Cunff, linguiste de l'oral scolaire, fut professeure de lettres modernes. Sa thèse repose sur l'analyse du langage de son fils Mathieu à l'âge de 2 à 3 ans dans son interaction avec elle, sa mère. Mireille Brigaudiot, linguiste, fut institutrice de maternelle, puis inspectrice et professeure en école normale. Sa thèse étudie l'émergence des premiers mots entre 1 et 2 ans à partir des corpus d'interaction de 2 jeunes enfants avec leur mère : Guillaume son fils, et Juliette « née en 1973 [...] [dont la] mère, linguiste, a fait une thèse sur le sujet » (Brigaudiot, 2012a). Cette dernière a une place privilégiée dans le champ d'intervention professionnelle en tant qu'experte multipositionnelle du monde éducatif (institution scolaire, syndicat SNUipp-FSU, Ageem, entretiens de Cassis sur la petite enfance, médias, etc.), et contributrice au programme pour la maternelle de 2015.

[124] L'ouvrage a fait l'objet de 4 éditions (2000, 2004, 2006, 2014). L'extraction de 2013 (qui ne prend pas en compte l'édition remaniée de 2014) sur la base du Sudoc indique 172 localisations dans des bibliothèques universitaires, dont 129 en formation des maîtres (annexe 5). En décembre 2016, l'édition de 2014 est localisée dans 60 bibliothèques, dont 35 en formation des maîtres. L'ouvrage et les articles issus de cette recherche insistent bien plus sur la démarche produite que sur les résultats en termes d'effets scolaires. Ceux-ci sont documentés de manière partielle et montrent des réussites partielles (INRP, Brigaudiot, 2004, p. 9 ; Brigaudiot, 1998b, p. 11).

> **L'enfant est célébré et rehaussé** : « ces sujets uniques que sont les enfants portés par leur histoire et leur ressenti » ; « nos héros de deux ans » (Brigaudiot, 2008, p. 2,3) ; « tous les enfants sont des V. I. P. » (Brigaudiot, 2013b) ; « les fabuleuses capacités des 5-6 ans » (Brigaudiot, 2011).
>
> **Il en est de même pour la mère** : « sans instruction particulière qu'elle aurait reçue, la mère fait preuve d'une grande habileté langagière et linguistique pour permettre à l'enfant de dire ce qu'il veut et même de se faire comprendre » (Brigaudiot, 2010) ; « ces mères sont pour nous des modèles pour l'école maternelle et dans ce cadre-là vous comprenez que je reprends à la lettre les conseils de Pauline Kergomard » (Brigaudiot, 2006a).
>
> **Le langage est exalté** : « [c]et objectif ambitieux numéro 1 de l'école s'appelle Langage, avec une majuscule » (Brigaudiot, 1998, p. 12).
>
> **La socialisation langagière des familles cultivées est transposée dans la relation pédagogique scolaire, sur fond d'ethnocentrisme de classe :** « on va faire comme si on avait à faire à un enfant qui est de notre milieu, c'est-à-dire super privilégié, avec des livres, des crayons plein la maison et des ordinateurs » (Brigaudiot, 2006b) ; « les enfants de milieux favorisés voient écrire, donc notre travail à l'école, pour les autres enfants qui n'ont pas cette chance-là, c'est de montrer des adultes qui sont pas n'importe lesquels puisque c'est "ma maîtresse que j'aime" [...] écrivant, et écrivant évidemment pas n'importe quoi, du vrai langage, du vrai bonheur » (Brigaudiot dans : Brigaudiot, Gentaz, 2013).
>
> **Les apprentissages techniques de l'écrit sont disqualifiés** : le geste d'écriture, « [q]uand c'est que du moteur, évidemment, c'est 100 % de l'imitation. Justement, le principe alphabétique il est non imitable » (Brigaudiot dans : Brigaudiot, Gentaz, 2013) ; « [n]ous maintenons que la connaissance des lettres (activité consistant à reconnaitre une lettre et à dire son nom) n'est pas du tout une aide. » (Brigaudiot, [sans date]) ; et il faut « [é]viter de perdre des enfants avec des activités systématiques sur le code en début de CP. » (Brigaudiot, 2004)

La seule contrainte tolérable dans la démarche prônée est l'emphase affective : il ne faut jamais signifier une erreur, chaque progrès de l'enfant est un « exploit » (Brigaudiot, 2007) que les adultes connaisseurs célèbrent par le « bravo ! » (Brigaudiot, 2013a) : les (bons) parents, experts immanents ; les enseignants, professionnels réflexifs ; et, en surplomb, la linguiste savante. Pour finir, son regard averti lui permet de déceler des « compétences méta » dans l'ordinaire des paroles enfantines. Elle contribue ainsi à la définition sociale du langage enfantin scolaire de la fin du XXe siècle autour duquel se développe l'expertise savante du champ d'intervention professionnelle : explicite, réflexif, secondarisé.

> La dimension « méta », [...] qu'elle soit métalangagière (renvoyant à l'activité de langage elle-même, comme lorsque Hannah, en Petite section, tenant un livre, dit on fait semblant de lire), ou métalinguistique (renvoyant à un phénomène de langue comme lorsque Arjuna dit c'est sûr qu'i faut O parce que j'entends CO), ou métadiscursive (renvoyant à l'activité de discours comme lorsque Arthur s'écrie en voyant le cochon d'Inde Grignotte elle veut téléphoner ! Elle veut parler à ses parents tout de suite !), ou métacognitive (renvoyant à des phénomènes de cognition comme dans l'explication parce qu'on sait pas lire, ajoutée par Hannah). Nous attirons l'attention des maîtres sur cette question en insistant sur le fait que c'est l'existence de cette dimension dans un énoncé d'enfant qui est importante, plus que le contenu du dire.

> Parce qu'on sait alors que l'enfant « objective » le langage ou son usage. Et c'est un passage obligatoire pour maîtriser l'écrit à terme (Vygotsky *op. cit.*) » (Brigaudiot, 1998b, p. 13-14)

Un autre linguiste, Alain Bentolila, a conseillé le ministre Xavier Darcos pour la préparation du programme de 2008. Il propose une version moins euphémisée du misérabilisme langagier. Pour lui, l'insuffisante « maîtrise de la langue » dès la maternelle est le fait d'une carence éducative et génère un état d'infra-civilisation : « des enfants arrivent à la porte de l'école de la République en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déficit culturel. Pour eux l'école maternelle constitue la première et la dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage qui en a été jusque-là privé » (Bentolila, 2007). De fait, malgré des positionnements idéologiques et politiques différents, il partage avec M. Brigaudiot, le même ethnocentrisme de classe définissant le langage dans et par la culture écrite et assignant les milieux populaires à leur incurie éducative (Montmasson-Michel, 2011, p. 60-63).

À la fin du XXe siècle, le champ d'intervention professionnelle se déploie autour de cette définition sociale du langage enfantin : une introduction précoce à la « littératie étendue » et à ses procédés réflexifs (Bautier, 2010), produit de la socialisation des classes cultivées longuement scolarisées. La prescription savante est détenue par des entrepreneurs de la littératie précoce qui se partagent peu à peu une série de territoires contigus. L'équipe Escol de Paris 8 y tient une place particulière. Avec un cadre théorique sociologique, elle dévoile cet arbitraire culturel impensé par les prescripteurs et les praticiens, alors même qu'il est socialement différenciateur : dans les manières de faire et dans les dispositifs objectivés ordinaires que sont les fiches, les albums ou les affichages (Bautier, ESCOL, 2008/2006 ; Joigneaux, 2009a ; Bonnéry, 2014b ; 2015c ; Mourot, 2016). D'autres acteurs élaborent des outils didactiques pour l'enseignement explicite des procédés réflexifs. Par exemple, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, en sciences de l'éducation, proposent sur le marché des coffrets pédagogiques pour la catégorisation, la phonologie ou la compréhension des implicites, à partir du concept de « flexibilité cognitive » (Cèbe, 1998 ; Cèbe, Goigoux, 2005 ; 2013 ; Cèbe et al., 2004). De même, le laboratoire Cogniscience de Grenoble, en psychologie cognitive, élabore aux Éditions de la Cigale des outils d'entraînement sur les mêmes procédés réflexifs et sur l'apprentissage précoce du langage verbal explicite (Bianco et al., 2006 ; Jacquier-Roux et al., 2013 ; Zorman † et al., 2015).

Dans un registre plus opaque, la délégitimation du travail technique sur l'écrit va donner beaucoup de valeur au paradigme de « l'écriture inventée » qui pénétrera en France à partir des tra-

vaux de la psychologue piagétienne Emilia Ferreiro dans les années 1980. Il considère que les enfants apprennent le fonctionnement du code alphabétique par l'écriture autonome, en faisant des hypothèses sur la logique du système alphabétique (Ferreiro, 2000). Les prolongements didactiques qui en sont issus prescrivent un apprentissage autonome et réflexif du système linguistique écrit et de ses règles arbitraires (Besse, 1990 ; David, Fraquet, 2011). Enfin, la pénétration dans les classes de la littérature de jeunesse à la fin du XXe siècle accompagne logiquement cette redéfinition sociale (Chartier, 2007, p. 187-216 ; 2009). Les albums aux contenus de plus en plus exigeants deviennent des objets du « coin bibliothèque » des classes et des supports d'apprentissage (Bonnéry, 2015a). La recherche du linguiste et didacticien Francis Grossmann sur la lecture d'albums à l'âge de la maternelle en est l'un des travaux de référence (Grossmann, 1999 ; 2000). Il prône un apprentissage précoce de « l'interprétation » littéraire, cette forme savante de la compréhension : élaboration d'un « itinéraire de lecture (...) personnel » et d'un « parcours interprétatif », questionnement sur les intentions de l'« énonciateur du texte » (l'auteur), expression d'« opinions argumentées » sur les lectures, pour finalement « fonder une communauté de lecture à l'intérieur de laquelle chacun puisse avoir son mot à dire, et dans laquelle les modalités d'appropriation personnelle du texte nourrissent l'échange et le débat » (Grossmann, 1999, p. 158-160). L'idée que les jeunes enfants sont capables de « lecture avant que de savoir lire » (Sève, Cèbe, 2014), est finalement l'objet autour duquel se structure le pôle savant du champ d'intervention professionnelle. Elle rejoint la définition sociale de la lecture précoce qui se dessine avec la littérature légitime pour les bébés : intellectuellement très exigeante, mais ne se préoccupant pas de l'incorporation du code alphabétique.

Avant de pénétrer dans les classes contemporaines, une dernière analyse examine le *curriculum* formel pour caractériser le cadre normatif qui régit la scolarisation de la petite enfance, le modèle linguistique qui s'y transpose, et le modèle expressif qui s'y perpétue.

Année	1977	1986	1995	2002	2008	2015
Références et intitulés des programmes	Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 Relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif	Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986 Orientations pour l'école maternelle	Arrêté du 22 février 1995 Programmes pour chaque cycle de l'école primaire	B. O. n° 1 du 14 février 2002 Hors-série Programmes de l'école primaire. École maternelle	B. O. n° 3 du 19 juin 2008 Hors-série Les programmes de l'école primaire. Programme de l'école maternelle	B. O. spécial n° 2 du 26 mars 2015 Programme de l'école maternelle
Intitulés des contenus d'enseignement dans leur ordre d'apparition dans les textes	**L'affectivité** **Le corps, le mouvement, l'action** **L'expression vocale, la musique** **L'expression plastique** **L'image, les représentations iconiques** **Le langage oral, le langage écrit** **Le développement cognitif**	**Les activités physiques** **Les activités de communication et d'expression orales et écrites** **Les activités artistiques et esthétiques** **Les activités scientifiques et techniques**	**Vivre ensemble** **Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit** **Agir dans le monde** **Découvrir le monde** **Imaginer, sentir, créer**	**Le langage au cœur des apprentissages** **Vivre ensemble** **Agir et s'exprimer avec son corps** **Découvrir le monde** **La sensibilité, l'imagination la création**	**S'approprier le langage** **Découvrir l'écrit** **Devenir élève** **Agir et s'exprimer avec son corps** **Découvrir le monde** **Percevoir, sentir, imaginer, créer**	**Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** **Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique** **Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques** **Construire les premiers outils pour structurer la pensée** **Explorer le monde**
Documents complémentaires sur les enseignements langagiers			**Les langages, priorité de l'école maternelle (1999)** Format A4 **18 pages**	**Le langage à l'école maternelle (2006)** Format A4 **126 pages**	**Le langage à l'école maternelle (2011)** Format A4 **214 pages**	**Document(s) d'accompagnement en ligne (à partir de 2015)** Disponibles en décembre 2015 : plus de 400 pages, 49 liens internes, 3 liens externes renvoyant à 182 pages, 13 vidéos d'un total de 2 h 12 min De nouvelles ressources sont régulièrement ajoutées.

Tableau 3 : Programmes pour l'école maternelle – Textes de référence, intitulés des contenus et documents d'accompagnement.
Surligné : les contenus langagiers ; souligné : les contenus du modèle expressif.

II. 3. 5. LE *CURRICULUM* : L'ENFANT AU CENTRE ET L'ÉCRIT AU CŒUR

L'émergence du modèle linguistique remet donc en cause le monopole que le modèle expressif exerçait sur les normes pédagogiques de la maternelle. Les inspections des écoles maternelles perdent leur autonomie à partir des années 1970 pour se fondre dans l'inspection de l'enseignement primaire[125] qui prend le relai pour diffuser des normes. Le *curriculum* formel, qui n'avait pas été retouché depuis le décret du 15 juillet 1921, devient le principal instrument de cette imposition. Avec l'engagement de l'école maternelle dans la prévention de « l'échec scolaire » et les atermoiements sur le poids du modèle expressif, 6 textes programmatiques vont se succéder en moins de 4 décennies : 1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015. D'abord « circulaire relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle » du 2 août 1977, puis « orientations pour l'école maternelle » du 30 janvier 1986, ces textes deviennent explicitement des « programmes » à partir du texte du 22 février 1995. Le texte de 1977 marque une charnière : actualisant les normes forgées depuis les années 1930 par le corps professionnel, c'est une « réflexion préparée par une longue enquête, sur les finalités, les objectifs et les démarches de l'école maternelle », il est « issu d'un travail de synthèse effectué sur la base des réponses des inspectrices à la demande ministérielle » (Prost, 2004, p. 96). «[S]elon les rédacteurs (...), il ne s'agit plus d'établir "un programme", mais plutôt de recenser les tendances dominantes de la pédagogie effectivement mise en pratique dans les écoles » (Plaisance, 1986, p. 121). Mais c'est aussi le premier acte d'une reprise en main institutionnelle qui imprimera petit à petit sa marque dans les textes. Aussi, l'analyse de ces discours du *curriculum* formel permet-elle de saisir, dans une perspective diachronique, les catégories discursives des normes institutionnelles. Par exemple, « expression plastique », « activités artistiques » ou « arts visuels » désignent des catégories du modèle expressif à divers moments de cette histoire. Ou encore, « écriture », « histoires » ou « langue française » désignent diverses spécialités du modèle linguistique.

Ces textes sont à la fois denses (ils disent beaucoup de choses), polyphoniques (ils recourent à divers registres et références) et polysémiques (ils disent plusieurs choses différentes en même temps), tout en étant de taille très variable. Leur objectivation rigoureuse nécessite donc l'étude approfondie et exhaustive de l'ensemble : pour mettre au jour le ou les discours langagiers et pour appréhender l'économie générale du discours du *curriculum* formel où prennent place les

[125] Décret du 13 novembre 1969 puis décret du 4 juillet 1972 (Luc, 1982, p. 188 nbp. 96).

enjeux langagiers, la place du modèle expressif, et les autres discours. De plus, pour saisir un objet tel que le langage, rien ne permet de connaître *a priori* les catégories lexicales privilégiées (beaucoup de termes peuvent le désigner), pas plus que de postuler leur place dans le texte (on peut *a priori* le retrouver partout). C'est pourquoi l'approche retenue est une analyse lexicographique de l'intégralité des 6 textes, constitués en corpus, assistée par un logiciel (encadré 3, ci-dessous). Cette analyse exhaustive et systématique permet d'objectiver les catégories discursives et sémantiques employées, et les univers de discours qui les mobilisent, sans les établir *a priori*. Cela met au jour l'économie d'ensemble du discours du *curriculum* (*i. e.*, trois discours principaux : scolarisation, expressivité et didactique), donne à voir la place qu'y prend la norme langagière, tout en indiquant quels discours spécialisés la constituent (*i. e.*, « l'écriture », les « histoires », la « syntaxe », la « phonologie »), avec leurs périmètres et leurs parts relatives.

En préalable, l'examen des intitulés qui structurent les programmes (Tableau 3, p. 149) confirme que le langage (texte surligné) y est devenu prioritaire. Sous l'égide du ministre Jean-Pierre Chevènement, il prend la deuxième place en 1986. Puis, le ministre Jack Lang lui donne un primat en 2002 : « le langage [y est] au cœur des apprentissages », en première place. À partir de 1995, le ministère édite des documents d'accompagnement pour le langage (dernière ligne du Tableau 3) : prescriptifs et didactiques, ils sont de plus en plus copieux. En même temps, le modèle expressif traverse l'ensemble des programmes en se perpétuant sous diverses appellations (texte souligné) : « expression plastique », « activités artistiques et esthétiques », « découvrir/explorer le monde », « imaginer, sentir, créer », « agir s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques/artistiques ». L'analyse lexicographique va permettre de confirmer, préciser, et compléter ces tendances : un discours de scolarisation domine, comportant une dimension langagière de plus en plus saillante ; un discours linguistique centré sur le langage écrit émerge, avec diverses spécialités ; en même temps, d'un texte à l'autre, un discours expressif avance ou recule.

Encadré 3 : Analyse des programmes de l'école maternelle assistée par le logiciel Iramuteq

Iramuteq, Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, est « un logiciel libre construit avec des logiciels libres », développé par P. Ratinaud, chercheur en sciences de l'éducation au LERASS, université de Toulouse, et ses collaborateurs http://www.iramuteq.org/

Principe : on présente au logiciel un corpus de textes associés à des variables les caractérisant dans un fichier texte. Au minimum, le logiciel analyse un texte (une variable, une modalité). Il procède à des analyses primaires (fréquence des mots et cooccurrences) à partir desquelles

il réalise ensuite diverses analyses secondaires sur le corpus segmenté, permettant de repérer des unités discursives et divers indicateurs des discours identifiés (mots fréquents, mots significatifs, segments répétés, liaisons entre mots, variables ou modalités associées).

Un corpus à une variable (le discours programme) et 6 modalités (l'année), a été constitué.

Lemmatisation : tous les mots variables sont réduits à la forme canonique de leur catégorie grammaticale (les formes verbales à l'infinitif, les noms au singulier, les adjectifs au masculin singulier). Chaque unité lexicale est une « forme ». Par exemple, le corpus comprend 172 occurrences de la forme /comprendre/ dont les formes associées sont : /comprendre/ (131), /compris/ (16), /comprises/ (2), /comprennent/ (12), /comprend/ (8), /comprenant/ (2) et /comprenne/ (1).

Segmentation : le texte est segmenté (le paramétrage du logiciel par défaut a été conservé, soit environ 36 unités par segment), puis sur chaque segment, le logiciel répertorie et compte les occurrences et cooccurrences des formes. Exemple d'un segment issu du corpus lemmatisé et contenant la forme /comprendre/ : /progressivement avec l aide des adultes l enfant apprend à parler avant d'agir à se faire comprendre et à négocier plutôt qu'à tenter d imposer sa volonté ou de subir celle d'autrui/.

L'analyse porte sur les formes actives, ainsi paramétrées : noms, verbes (hors auxiliaires), adjectifs, adverbes et formes non reconnues (*e. g*. noms propres, nombres, acronymes). Le logiciel utilise pour cela un dictionnaire qui répertorie les mots et leurs déclinaisons grammaticales. Il est possible d'intervenir sur le dictionnaire : pour ajouter des mots, *e. g.* dans ce corpus /corporellement/, non reconnu, qui a été introduit comme adverbe ; ou pour distinguer des formes, *e. g.* dans ce corpus /écrit_/ (nom masculin) est différencié d'/écrit/ (forme verbale conjuguée) dans le dictionnaire et le corpus.

Deux outils principaux d'analyse traitant les formes actives ont été mobilisés :

– **L'analyse de similitudes (ADS)** représente graphiquement (par un **graphe de similitudes**) les formes les plus fréquentes (par les occurrences) ou les plus représentatives (par le chi2) du corpus ou du sous-corpus, les « ponts lexicaux » (Loubère, 2016) qui les relient deux à deux et les « communautés lexicales » qui les regroupent (Salone, 2010). Cet outil est une spécificité d'Iramuteq (Marchand, Ratinaud, 2012 ; Loubère, 2016). Figures 15, 16, 19, ci-dessous.

– **la classification hiérarchique descendante (CHD)** construit des classes de discours statistiquement indépendantes (sur les segments du texte), à partir du chi2 d'association de chaque forme à la classe. La CHD a été développée par M. Reinert, (1983) pour le logiciel commercial Alceste, et implémentée dans le logiciel Iramuteq par P. Ratinaud et ses collaborateurs (Ratinaud, Déjean, 2009). Pour chaque classe, le logiciel donne des indicateurs permettant l'interprétation : formes classées selon leur fréquence, leur chi2 d'association et la p valeur associée ; segments répétés par le chi2 d'association de la classe et la p valeur (segments de mots, *e. g.* /l école maternelle/, revenant au moins 4 fois selon le paramétrage retenu) ; proximité des variables ou modalités (*i. e.* les textes programmatiques) avec chaque classe par le chi2 d'association et la p valeur ; éléments « antiprofils » de chaque classe (formes, variables, modalités) au chi2 négatif et la p valeur associée ; analyses factorielles des correspondances (AFC) sur les classes. Tableaux 4, 5, 6, et Figures 17, 18, 20 (AFC), ci-dessous.

Le logiciel permet d'extraire des sous-corpus de plusieurs manières (par variable, modalité de variable, par classe, par concordancier, *i. e.* l'ensemble des segments contenant une forme

spécifique). Dans cette analyse, des sous-corpus par classes ont été extraits, examinés ensuite avec les mêmes procédés : *e. g.* sous-corps « scolarisation », sous-corps « didactique ».

L'interprétation réinscrit ces traitements lexicographiques dans l'élaboration théorique et empirique de l'enquête : elle suppose une bonne connaissance des contextes sociohistoriques de production de ces discours et mobilise les catégories d'analyse issues de la construction de l'objet et de l'interprétation qualitative de matériaux.

L'annexe 12 détaille la méthodologie (préparation du corpus, aménagement du dictionnaire, paramétrages), ainsi que des données et indicateurs intermédiaires générés par le logiciel.

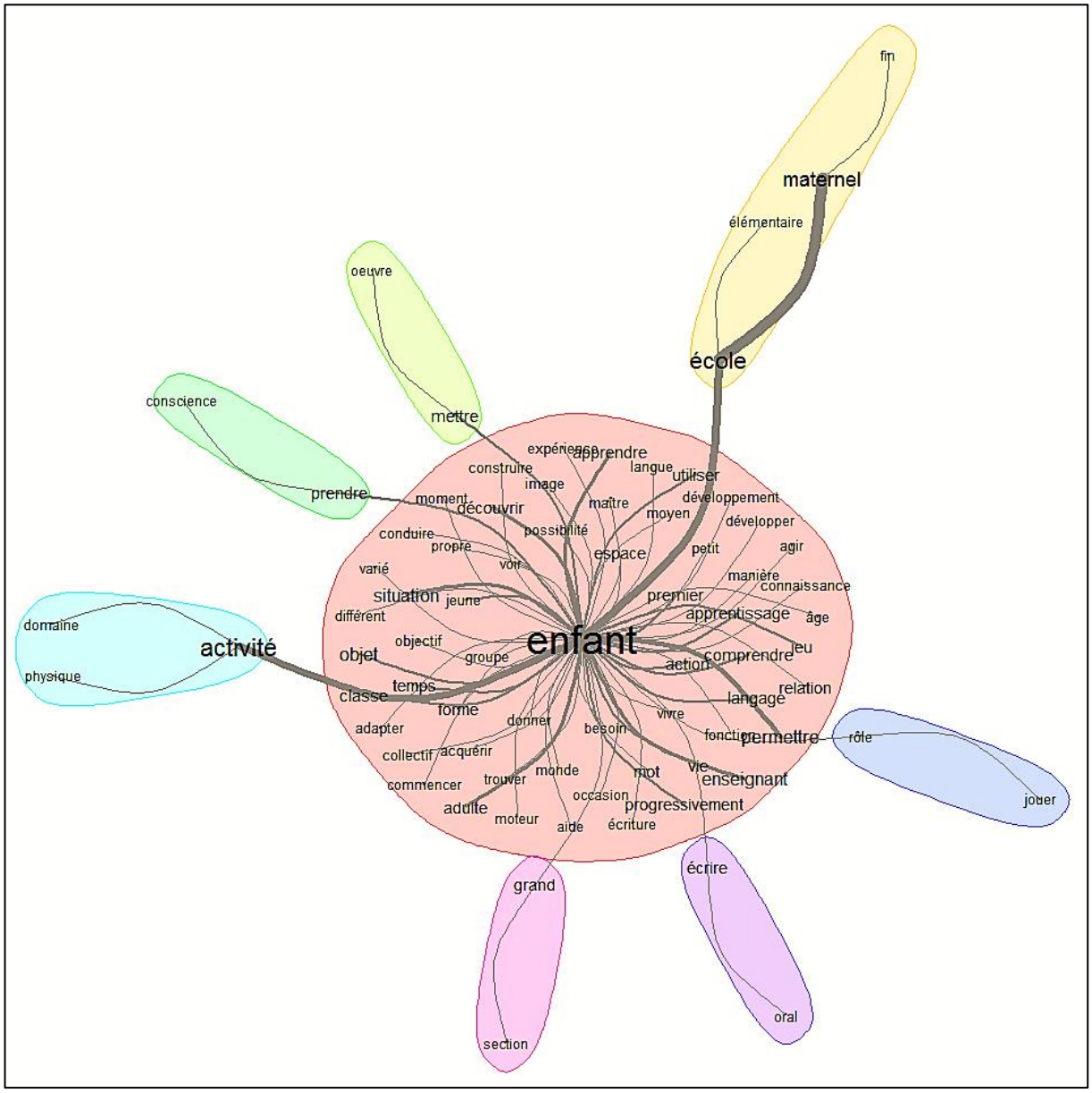


Figure 15 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) sur le corpus complet des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq

Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; la fréquence des formes est représentée par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens ; les halos signalent des communautés lexicales. Ici, /enfant/ est la forme la plus fréquente, associée, par exemple, dans la principale communauté lexicale, à /permettre/ ou, dans une communauté lexicale satellite, à /activité/, deuxième forme la plus fréquente du corpus, et liée aux formes /domaine/ et /physique/.

Corpus complet programmes maternelle		
Scolarisation **(Classe 1)** **44,3 %**	**Expressivité** **(Classe 2)** **27,6 %**	**Didactique** **(Classe 3)** **28,2 %**
École, enfant, maternel, classe, apprentissage, éducatif, pédagogique, âge, vie, place, adulte, évaluation, accueil, règle, maître, besoin, rôle, personnalité, comportement, famille, instituteur, pédagogique, répondre, nécessaire, général, prendre, dernière, respect, tâche, difficulté, etc.	Corps, artistique, expression, moteur, action, émotion, corporel, exercer, développer, monde, physique, sensoriel, plastique, sensation, imagination, vivant, réalisation, enrichir, danse, création, représentation, mouvement, image, effet, geste, occasion, art, univers, découverte, œuvre, etc.	Écrire, mot, écriture, texte, nombre, lire, quantité, lettre, histoire, syllabe, comptine, phrase, oral, écrit, alphabétique, collection, utiliser, tracer, énoncé, langue, suite, chanson, nom, vocabulaire, raconter, conte, unité, correctement, correspondance, repérer, etc.
« de l'école », « de l'école maternelle », « de l'enfant », « à l'école », « l'école élémentaire ».	« d'expression et de », « découvrir le monde », « à la fois », « avec son corps », « l'activité physique », « par l'action », « l'occasion de », « fabrication d'objets », « monde qui l'entoure ».	« de la langue », « de l'écriture », « de/à l'écrit », « de la suite des », « en/l'écriture cursive », « ce qui est », « gauche à droite », « suite orale des », « en utilisant la », « de la langue française », « le principe alphabétique », « l'apprentissage du », « le principe alphabétique », « de la parole », « les sons de la », « de gauche à », « apprendre à lire », « capitales d'imprimerie », « de la page », « d'un mot », « de l'alphabet ».
1977 ++ **1986 ++** **(1995)** **2002 - -** **2008 - -** **2015 -**	**1977 +** **1986 -** **(1995)** **2002 +** **2008 - -** **(2015)**	**1977 - -** **1986 - -** **(1995)** **(2002)** **2008 ++** **2015 ++**

Tableau 4 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus complet des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — 94,8 % du corpus classé — Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,000 1), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,000 1) ; quatrième ligne : liens des textes à la classe par le chi2 d'association. Légende : ++ (chi2 positif) ou - - (chi2 négatif) →p<0,000 1 ; + (chi2 positif) ou - (chi2 négatif) →p<0,01. Ici, 44,3 % du corpus classé constitue un discours dit de « scolarisation », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /école/, « de l'école », « de l'école maternelle », etc. Les textes de 1977 et 1986 en sont les plus significatifs, les discours de 2002, 2008 et 2015 les moins significatifs.

La première phase de l'analyse porte sur le corpus complet. Le graphe de similitude (ADS) (Figure 15, p. 153) montre combien « l'enfant au centre » (Rayou, 2000) donne la tonalité dominante au discours du *curriculum* : /enfant/ est l'organisateur principal du discours, au centre d'une vaste communauté lexicale reliée à des communautés lexicales satellites. Le *curriculum* définit ainsi l'enfant par son « jeune » âge : aux côtés de « l'adulte » ou de « l'enseignant », il amorce son parcours à l'« école », fait des « activités », se « développe », réalise des « apprentissages » « comprend » et réalise des « actions », est placé dans des « situations », « découvre » le « monde », « prend » « conscience » de certaines choses et « écrit » en lien avec l'« oral ». Pour affiner l'analyse, une CHD traitant 94,8 % du corpus fait apparaitre 3 grandes

classes de discours (Tableau 4, p. 154) : un discours de scolarisation qui prédomine (classe 1, 44,3 % du corpus classé) ; un discours de l'expressivité (classe 2, 27,6 %), qui montre d'emblée la prégnance du modèle expressif ; et, à part quasiment égale, un discours didactique (classe 3, 28,2 %), discours spécialisé sur des savoirs objectivés, où les contenus langagiers l'emportent.

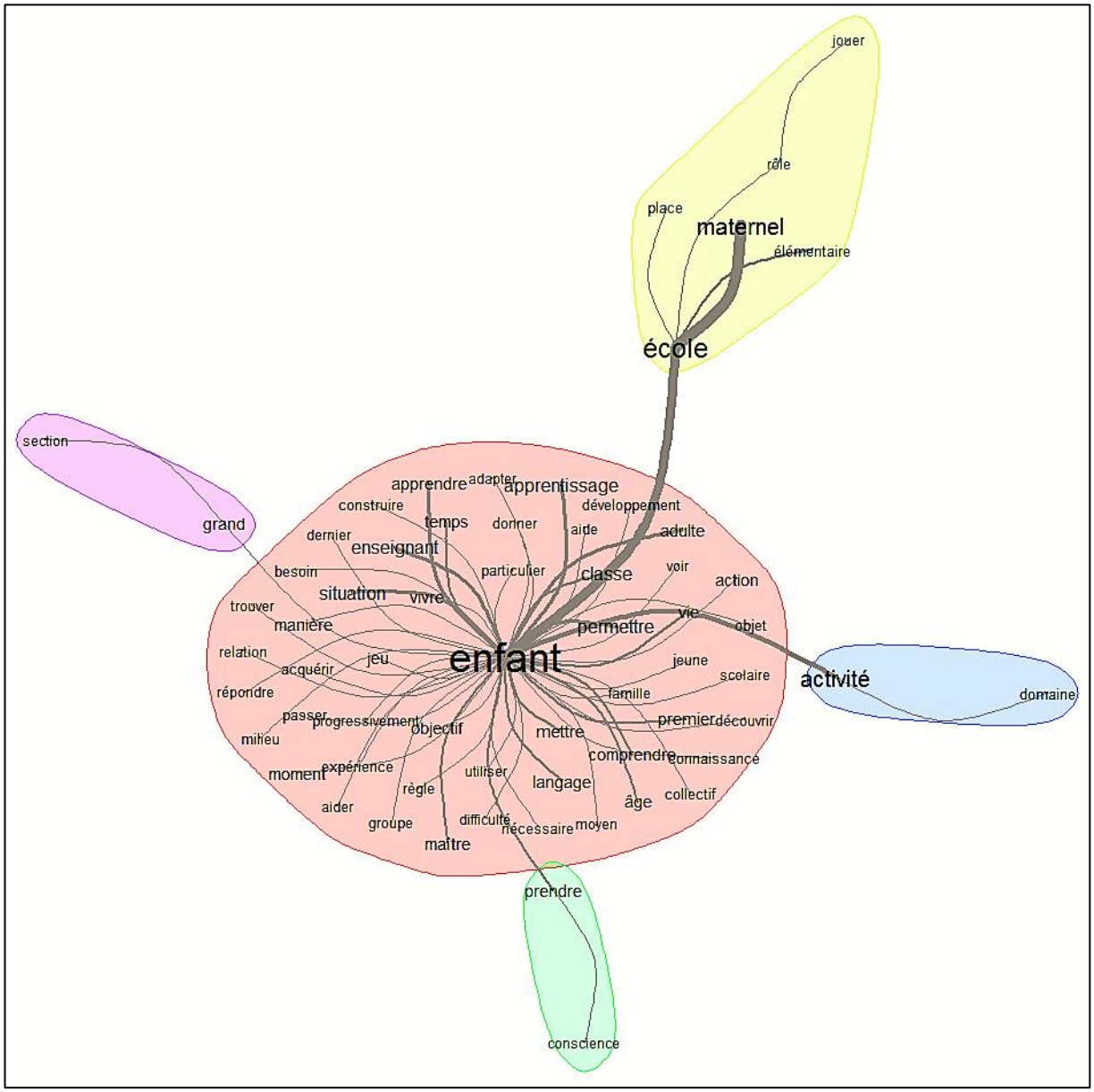


Figure 16 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) du sous-corps scolarisation des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq

Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; le poids des formes en termes de fréquence est représenté par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens ; les halos signalent des communautés lexicales. Ici, la même lecture que celle proposée à la figure 15 peut être faite, car les indicateurs les plus significatifs sont les mêmes.

Chaque classe est ensuite examinée à tour de rôle. Pour commencer, l'ADS sur la classe scolarisation (Figure 16, ci-dessus) montre sa contribution majeure à la rhétorique prédominante de « l'enfant au centre » : sa morphologie et ses principaux indicateurs sont très proches de ceux du

corpus complet (Figure 15, p. 153). Par ailleurs, la place très importante prise par le discours de scolarisation dans l'économie d'ensemble des textes révèle qu'au-delà de la définition des contenus d'enseignement, l'institution consacre beaucoup d'énergie à l'entreprise de scolarisation de la petite enfance. Cela souligne son importance sociale et politique, et signale en même temps qu'elle ne va pas de soi. Plus précisément, l'analyse montre qu'au fur et à mesure du temps, la part de ce discours diminue : les deux textes les plus représentatifs du discours de scolarisation sont les premiers de la série (1977, 1986) tandis que les trois derniers (2002, 2008, 2015) donnent plus de place à l'un ou l'autre des autres discours (expressivité ou didactique). L'effacement de ce discours ne signifie pas que les normes disparaissent, mais plutôt qu'elles se banalisent, comme N. Elias l'a montré des normes de tenue du corps dans les traités de civilités, où certaines prescriptions s'effacent au fur et à mesure qu'elles entrent dans les mœurs (2003a/1939).

Sous-corps scolarisation extrait du corpus programmes maternelle		
Se scolariser par le langage (Classe 1) **35,5 %**	**Accueil et coéducation** (Classe 2) **27,5 %**	**Intégrer l'institution** (Classe 3) **37,5 %**
Langage, enseignant, apprendre, comprendre, échange, usage, langue, découvrir, situation, verbal, communication, étape, interaction, utiliser, apprentissage, parler, identifier, compétence, fin, supposer, écrit, acquérir, aller.	Accueil, famille, école, petit, maternel, temps, année, parent, élémentaire, progressivité, repère, organisation, salle, enfance, aménager, proche, premier, élément, section, lieu, bibliothèque, lointain, espace.	Éducateur, respect, comportement, action, définir, réclamer, personnel, cas, procédure, seul, maître, dernier, liberté, niveau, performance, objectif, résultat, laisser, instituteur, naître, nature, méthode, déterminer, conduire, manière, poser, affectif, pratique, origine, modèle.
« de l'enseignant », « en fin d'école maternelle », « de la langue », « de l'écrit », « le langage au cœur des apprentissages », « dans la mesure », « mettre en œuvre ».	« de l'école », « de l'école maternelle », « de l'école élémentaire », « de la petite », « avec l'école », « de la petite enfance », « de l'accueil », « avec l'école élémentaire », « la petite enfance », « première année de », « la grande section », « au sein d'une », « objectifs visés », « cycle des apprentissages », « le temps de ».	« sur le plan », « de l'enfant », « de la personnalité », « d'une manière », « le respect de/des », « de ne pas », « le maître doit », « l'enfant doit », « pédagogie par objectifs », « tranche d'âge », « la nature et », « dans le respect », « ne peut se », « à l'élaboration », « dans les structures », « la nature des », « l'action éducative », « dès le plus jeune âge », « par le maître », « de l'éducation », « à l'intérieur », « dans tous les cas »
1977 - - **1986 - -** **(1995)** **2002 ++** **2008 +** **2015 ++**	**1977 - -** **(1986)** **1995 +** **(2002)** **(2008)** **(2015)**	**1977 ++** **1986 +** **1995 -** **2002 - -** **2008 -** [p=0,02825] **2015 - -**

Tableau 5 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus scolarisation des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — 100 % du sous-corpus classé — Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01) ; quatrième ligne : liens des textes à la classe par le chi2 d'association la classe par le chi2 d'association (négatif). Légende : ++ (chi2 positif) ou - - (chi2 négatif) →p<0,000 1 ; + [chi2 positif] ou – [chi2 négatif] →p<0,01 [sauf si supérieur : donnée indiquée]. Ici, 35,5 % du corpus classé constitue un discours dit « se scolariser par le langage », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /langage/, « de l'enseignant », avec de nombreuses formes dans le champ sémantique du langage. Les textes de 1977 et 1986 en sont les moins significatifs, les discours de 2002, 2008 et 2015 les plus significatifs.

La classe scolarisation a un contenu langagier. Il apparait dans la CDH classant 100 % de ce sous-corpus (Tableau 5, p. 156), avec une classe Se scolariser par le langage, (classe 1, 35,5 %) qui prend de l'ampleur au cours du temps. En revanche la classe Intégrer l'institution, (classe 3, 37,7 %) décline. Ce mouvement montre que la norme du jeune enfant langagier s'imprime dans le *curriculum* au début du XXIe siècle comme instrument de la scolarisation, en même temps que celle-ci se normalise. En parallèle, à partir de 1986, et plus spécifiquement dans le texte de 1995, pénètre le discours d'accueil et de coéducation (classe 2, 27,5 %) désormais bien installé dans les normes et les pratiques (Rayna et al., 2010 ; Asdih, 2017).

La classe expressivité, quant à elle, couvre plus d'un quart de l'ensemble du corpus classé (27,6 %). Le discours de l'expressivité a une évolution différente de celle du discours de scolarisation (Tableau 4, p. 154). D'un texte à l'autre, ce modèle identitaire de l'école maternelle avance ou recule à la manière d'un balancier. Ceci suggère qu'il est continuellement activé ou combattu par des forces sociales contraires, et aussi qu'il est toujours vigoureux. Emblématique du modèle historique encore très prégnant dans le texte de 1977, il est mis en retrait dans celui de 1986 au profit du discours de scolarisation, conformément aux orientations impulsées par le ministre Jean-Pierre Chevènement qui affirmait : « l'école maternelle est bien une école. C'est la première école. » (MEN, CNDP, 1990, p. 9). Puis, dans le texte de 2002, le ministre Jack Lang, ardent promoteur de la culture légitime, lui donne un nouveau souffle. Mais en 2008, le ministre Xavier Darcos, agrégé de lettres classiques, supervise un programme privilégiant très nettement le discours didactique langagier au détriment du discours de l'expressivité. Ainsi s'expliquent, au moins en partie, les critiques récurrentes et consensuelles qui lui ont été faites dans le monde éducatif, professionnel et militant pédagogique où le modèle expressif reste apprécié (SNUipp-FSU, 2013 ; Dgesco MEN, 2014). Aussi, dernière étape de cette évolution quand cette recherche s'achève : le programme 2015 réévalue le modèle expressif, contrebalançant l'inflexion du programme précédent.

Les mots langagiers sont en retrait dans le discours de l'expressivité. Il est bien plus question d'« expression » corporelle ou instrumentale, de « communication », d'« images », de « représentations », de « partage », d'expériences « collectives », d'exploration du « monde » et de « l'espace », de transformation des « objets » et « matériaux », de « culture » et de « pratiques » « artistiques », ou encore d'acquisitions « techniques » ou de place de l'affectif. Une CHD clas-

sant 94,8 % du corpus révèle enfin, comme l'illustre l'AFC qui en est issue (Figure 17, ci-dessous), que les contenus expressifs se déploient en quatre discours, distribués sur deux pôles principaux (facteur 1 : 38,14 % de la variance expliquée, axe horizontal) : un pôle artistique, historique, et un pôle scientifique et technologique. Ce dernier est un héritier des leçons de choses, de l'éducation sensorielle, des « activités d'éveil » (Berbaum et al., 1983 ; Isambert-Jamati, 1984 ; Roussel, 1987) et, plus récemment, il est influencé par *La main à la pâte* (Charpak, 1998), programme de pédagogie scientifique active, soutenue par le champ académique.

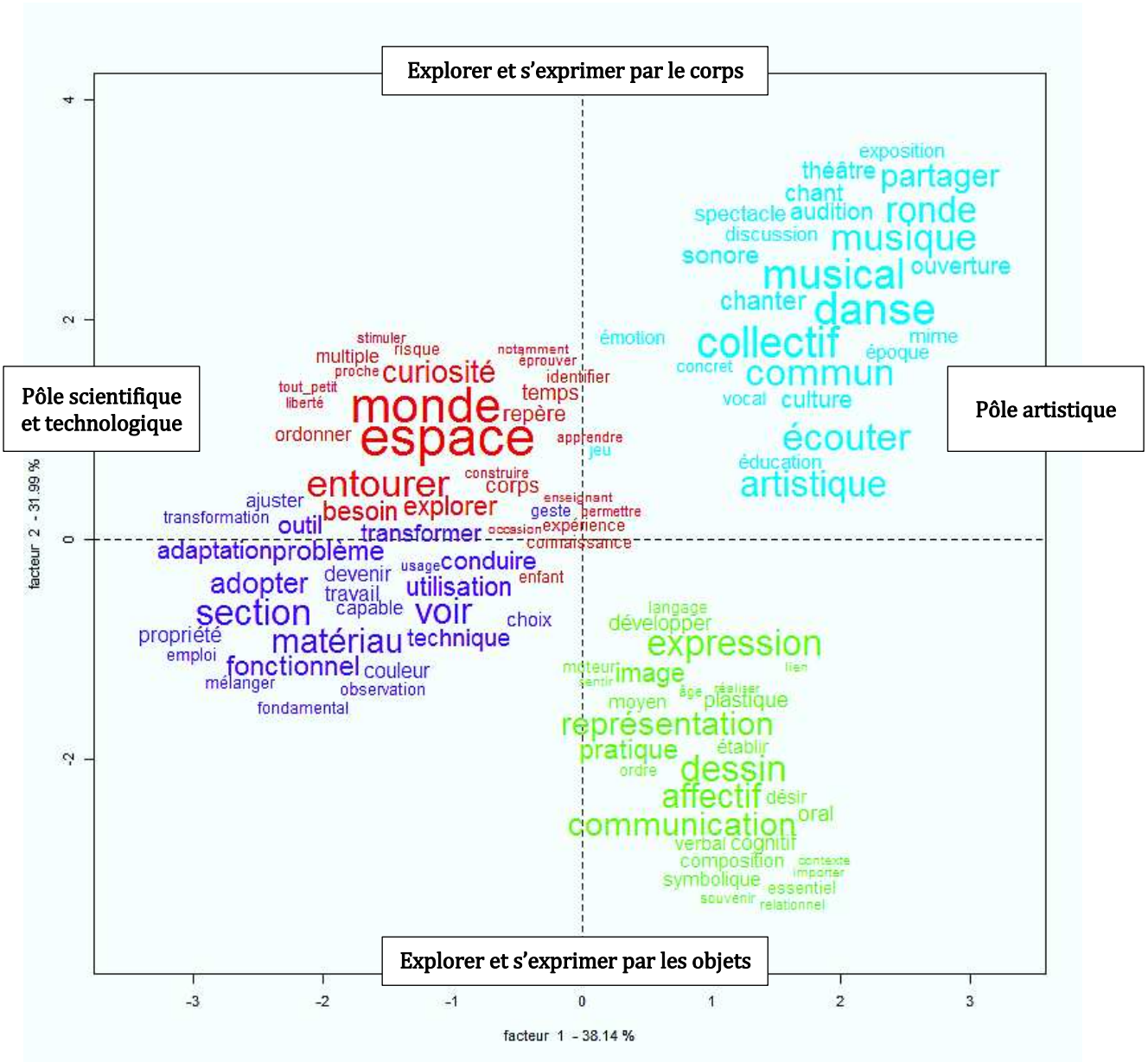


Figure 17 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corpus expressivité des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — 94,8 % du corpus classé — Iramuteq
Rouge, classe 1 : 29,1 % (explorer le monde) — vert, classe 2 : 31,7 % (arts plastiques et visuels) — bleu clair, classe 3 : 19,9 % (arts du corps) – violet, classe 4 : 19,3 (technologie). La taille des mots est fonction de leur statistique du chi2 dans la classe.

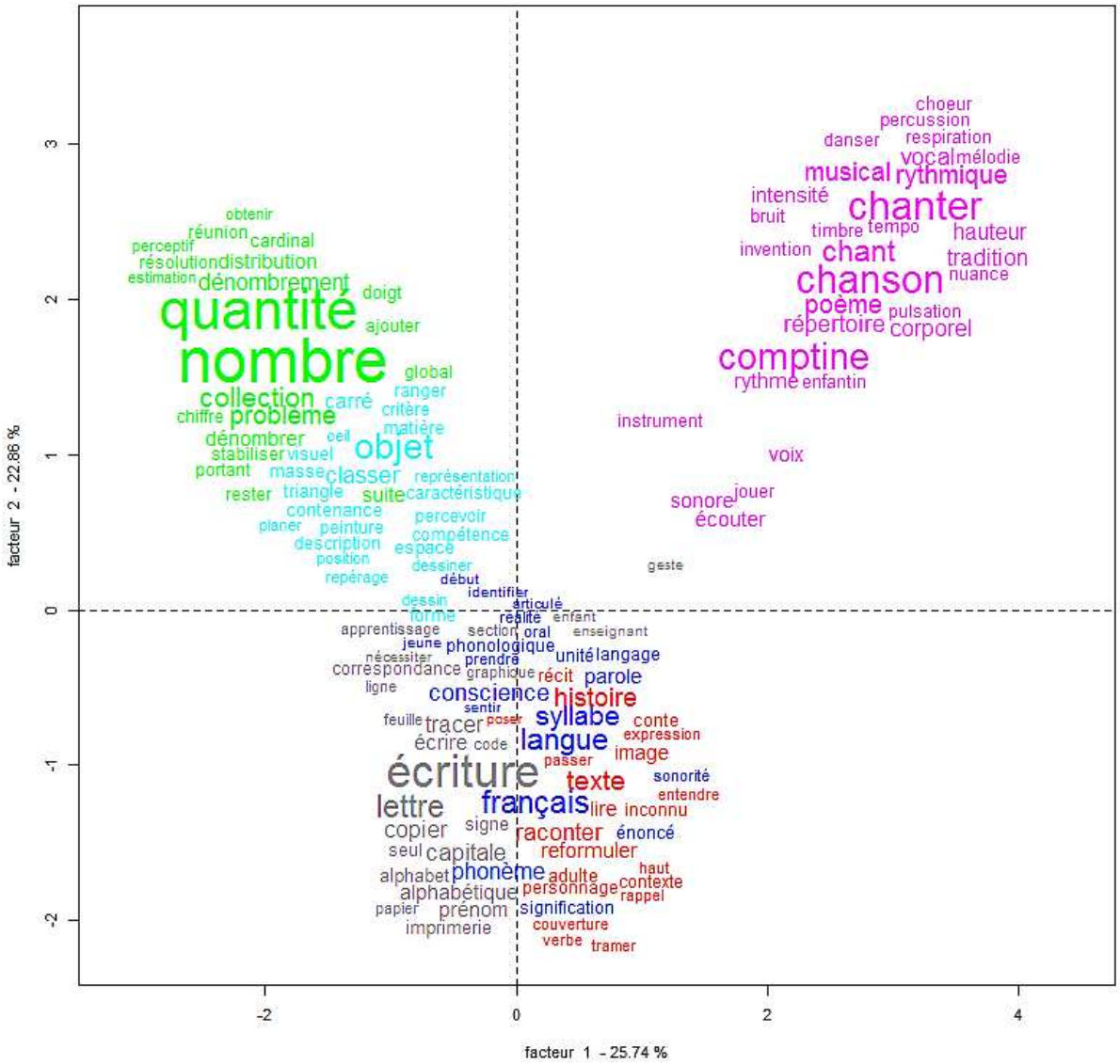


Figure 18 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corps didactique des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — 90,9 % du corpus classé — Iramuteq.
Rouge, classe 1 : 23,7 % (histoires) — gris, classe 2 : 16,4 % (écriture) – vert, classe 3 : 13,4 % (nombres) — bleu clair, classe 4 : 18,1 % (géométrie) — bleu foncé, classe 5 : 16,4 % (travail oral de la langue) – rose, classe 6 : 12,2 % tradition orale et vocale. La taille des mots est fonction de leur fréquence dans la classe.

Enfin, la classe didactique couvre un peu plus du quart du corpus classé (28,2 %) (Tableau 4, p. 154) et est à dominante langagière. Ce discours s'amplifie au fur et à mesure du recul du discours de scolarisation : alors que les deux premiers textes (1977 et 1986) ne sont pas représentatifs du discours didactique, les deux derniers le sont très significativement (2008 et 2015). Une CHD classant 90,9 % de ce sous-corpus donne 6 classes discursives représentées sur l'AFC qui en est issue (Figure 18, ci-dessus). 3 groupes de discours en ressortent : 2 discours mathématiques (classe 3, en vert, à dominante numérique, 13,4 % du corpus classé et classe 4, en bleu clair, à dominante géométrique, 18,1 %) ; 1 discours sur la tradition orale et vocale (classe 6, en rose, 12,2 %) et enfin 3 discours sur la littératie qui, dans cette AFC, s'interpénètrent (classe 1, en

rouge : fiction et récit, 23,7 % ; classe 2, en gris : écriture, 16,4 % ; classe 5, en bleu foncé : travail oral de la langue, 16,4 %). Ainsi, le langage mobilise les 2/3 du discours didactique (68,6 %), et plus de la moitié est un discours sur la littératie précoce (56,4 %). Logiquement, le texte le plus représentatif de la classe 6 (en rose, tradition orale et vocale) est celui de 1977 : le langage n'y était pas encore prioritaire et la littératie ne définissait pas prioritairement les visées langagières.

Un dernier sous-corpus extrait les classes de littératie dans la classe didactique (classe 1 histoire, classe 2 écriture et classe 5 travail oral de la langue), peu différenciées les unes des autres dans l'AFC sur le sous-corpus didactique (Figure 18, p. 159).

Sous-corps littératie extrait du corpus complet programmes maternelle		
Travail oral de la langue **(Classe 1)** **31,7 %**	**Écriture** **(Classe 2)** **34,9 %**	**Histoires** **(Classe 3)** **33,5 %**
Langue, français, oral, conscience, langage, structure, énoncé, progresser, syntaxique, entendre, parler, interroger, sonore, enfant, prendre, sentir, parole, jeune, débit, écrire, phonème, comptine, réalité, sonorité, phonologique, unité.	Écriture, lettre, tracer, capitale, correspondance, copier, alphabétique, graphique, prénom, signe. ligne, autonome, nom, alphabet, fin, capable, principe, imprimerie, geste, systématique, mot, reconnaitre, apprentissage, notamment, copie, support, moyenne, travailler, script, ordinateur.	Histoire, conte, récit, raconter, image, événement, temps, personnage, adapter, vivre, temporel, compte, album, inconnu, établir, relatif, inventer, couverture, chronologique, livre, décrire, poser, fonction, verbe, spatial, contribuer, scène, rencontre, questionner, principal.
«de la langue», «de la langue française». [Avec p=0,021 63 :] «maîtrise de la langue», «vers la maîtrise de la langue française»	«de l'écriture», «en/l'écriture cursive», «capitales d'imprimerie», «de l'alphabet», «l'aide de», «lettres de l'alphabet»,	«grâce à la», «à bon escient», «par l'enseignant», «à l'adulte», «qui a été», «un énoncé oral», «d'un texte», «par le maître»
(1977) **(1986)** **(1995)** **(2002)** **(2008)** **(2015)**	**(1977)** **(1986)** **(1995)** **2002 -** [p=0,024 76] **(2008)** **2015 +**	**(1977)** **(1986)** **(1995)** **(2002)** **2008 +** [p=0,046 60] **2015 -**

Tableau 6 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus littératie issu de la classe didactique des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) - 84,3 % (90,9 % x 92,7 %) du sous-corps didactique classé – Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01, sauf indication de la valeur) ; quatrième ligne : liens des textes à la classe par le chi2 d'association. Légende : ++ (chi2 positif) ou - - (chi2 négatif) et p<0,000 1 ; + (chi2 positif) ou – (chi2 négatif) et p<0,01 (sauf indication de la valeur). Ici, 31,7 % du corpus classé constitue un discours dit de «travail oral de la langue», dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /langue/, /français/, /oral/, «de la langue», «de la langue française ; le terme "maîtrise de la langue" y est également significatif. Aucun texte programmatique n'en est significatif, ce qui indique que ce discours traverse l'ensemble des programmes.

L'ADS sur ce sous-corpus littératie (Figure 19, p. 161) confirme sa dimension didactique : si /enfant/ est un organisateur de discours, il n'est plus le seul, et plusieurs autres mots jouent aussi ce rôle. Ce sont des concepts du langage écrit, renvoyant à des savoirs métalangagiers.

De fait, le principal organisateur du discours est /écrire/ : au cœur d'une communauté lexicale qui le met en lien avec l'oral, l'écrit et les écrits, il est également relié à des mots organisant une série de discours satellites (/écriture/, /mot/, /histoire/, /texte/, /langue/ et /enfant/). Logiquement, la CHD (Tableau 6, p. 160) fait apparaitre les trois classes littératie déjà spécifiées dans le discours didactique, tout en les distinguant et les caractérisant plus précisément.

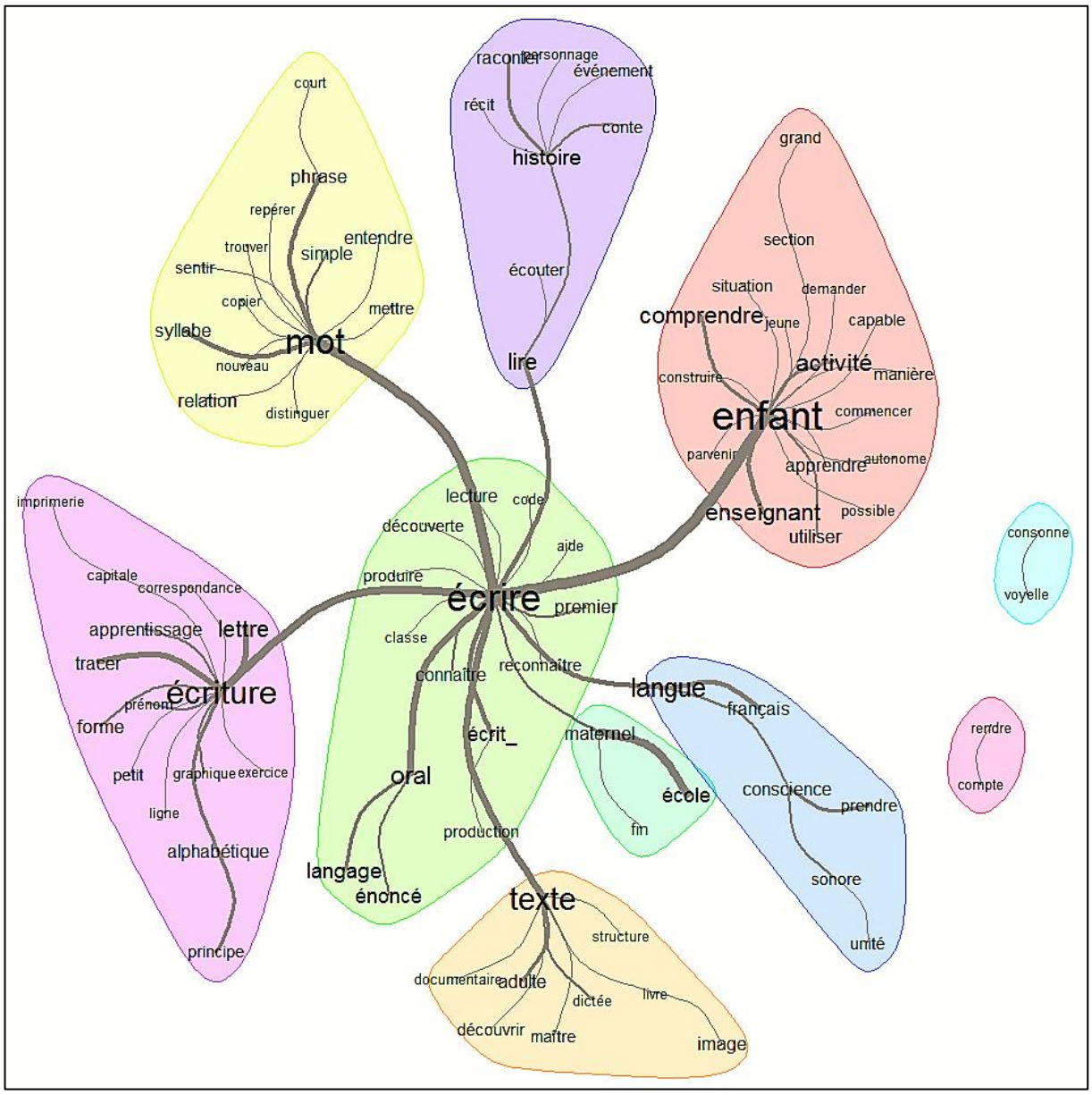


Figure 19 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) du sous-corpus langagier/sous-corps didactique des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq

Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; le poids des formes en termes de fréquence est représenté par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens ; les halos signalent des communautés lexicales. Ici, de nombreuses communautés lexicales coexistent. La forme /écrire/ organise la communauté centrale, reliée à /oral/ en son sein, mais aussi à plusieurs autres communautés lexicales de même importance, organisées autour de /enfant/, /écriture/, /mot/, /texte/, /langue/, et le couple/lire/-/histoire/ et d'une communauté plus petite autour du couple /école/-/maternelle/.

L'AFC (Figure 20, ci-dessous) disperse les trois classes selon un axe horizontal [histoires, *e. g.* /histoire/, /album/ →concepts élémentaires, *e. g.* /lettre/, /ligne/] et un axe vertical [supports d'écrits, *e. g.* /feuille/, /album/ →langue, *e. g.* /langue/ /français/, /conscience/ /phonologique/]. Elle montre des différences dans le poids relatif des classes. Par exemple, le travail oral de la langue traverse les programmes à partir de 1986, et l'AFC montre que le texte de 2002 qui plaçait « le langage au cœur des apprentissages » en est le plus proche. Minorée dans ce programme 2002, l'écriture prend ensuite du poids dans les deux derniers textes. Mais ils se distinguent aussi parce que le texte de 2008 majore le discours sur les histoires, alors que celui de 2015 met l'accent sur l'écriture. Le chapitre VI y reviendra plus précisément.

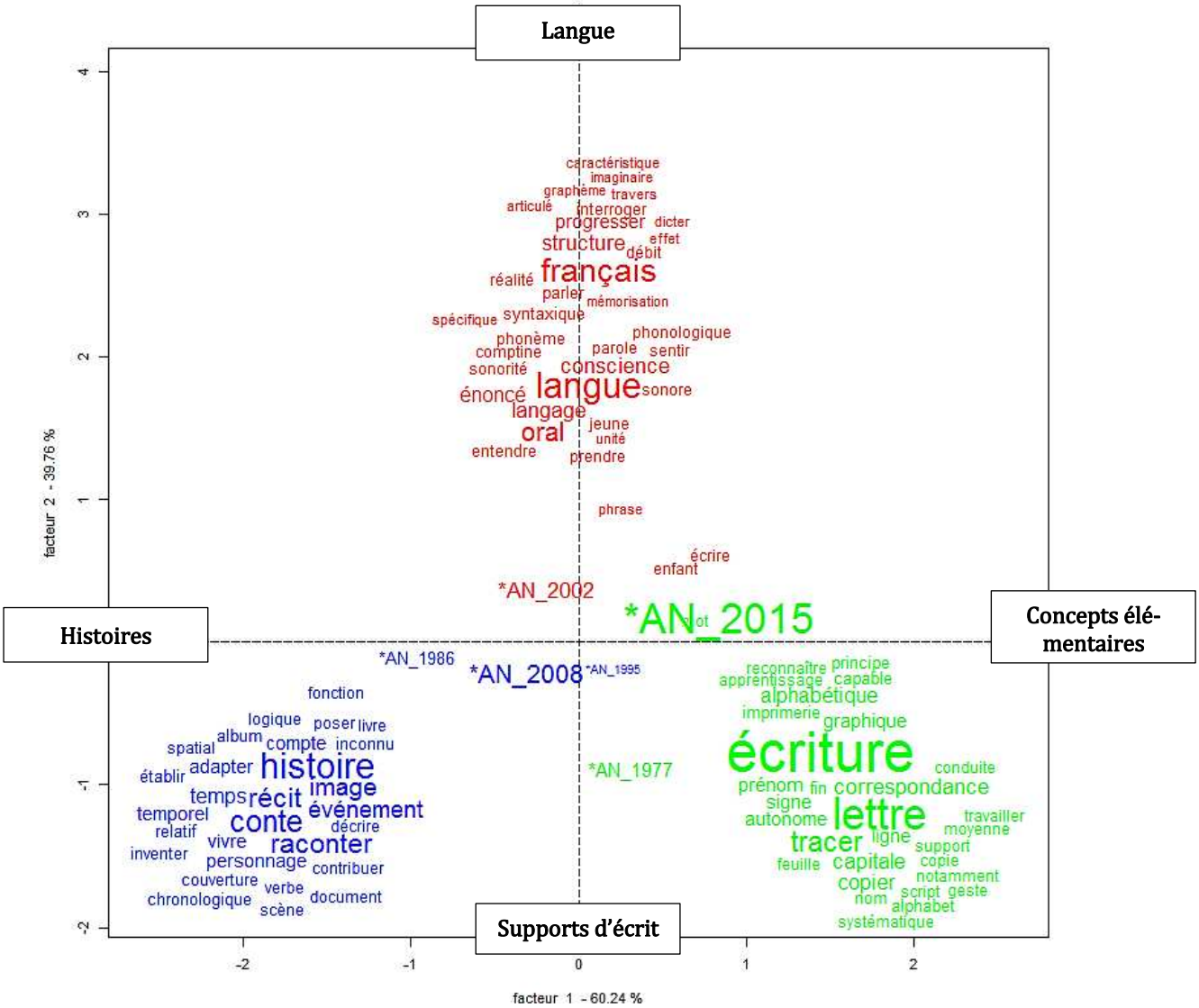


Figure 20 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corpus littératie des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — 84,3 % (90,9 % x 92,7 %) du sous-corps didactique classé — Iramuteq
Rouge, classe 1 : 23,7 % (travail oral de la langue) — vert, classe 2 : 13,4 % (écriture) — bleu foncé, classe 3 : 16,4 % (histoires). La taille des mots est fonction de fréquence dans la classe.

L'irruption de la littératie précoce au cœur du *curriculum* et sa diversification en spécialités didactiques sont donc bien une production de la fin du XXe siècle, qui se conforte au début du XXIe siècle. Le langage est devenu l'instrument privilégié de la scolarisation précoce, et aussi une discipline scolaire à part entière. Trois grands domaines structurent le discours didactique : le travail oral de la langue sur lequel le programme 2002 mettait l'accent, le récit de fiction scolaire que le programme 2008 privilégiait, et enfin l'écriture entendue comme écriture graphique, alphabétique, mais également « production d'écrit », saillante dans le programme 2015. Avec la présence toujours forte du modèle expressif, régulièrement minoré puis réactivé, ces variations dessinent un partage des territoires et quelques lignes de tension. De fait, au-delà de l'incontestable inscription du langage et de la littératie précoce dans le *curriculum* formel, son rapport au modèle expressif et la distribution de ses territoires didactiques spécialisés coexistent plutôt bien, tant l'espace à investir est vaste. Mais des tensions sont en même temps saillantes dans les atermoiements sur les contenus d'un programme à l'autre, laissant supposer des conflits idéologiques autour de ces enjeux symboliques : la définition sociale du jeune enfant langagier, les contenus à privilégier, les manières de les faire apprendre. L'enquête ethnographique qui sous-tend cette recherche se déroule pendant que le programme 2008 est en vigueur et que le programme 2015 est en cours de discussion et d'élaboration. Elle permettra de saisir comment le *curriculum* formel s'actualise dans les pratiques pédagogiques et fait entrer, plus ou moins, les jeunes enfants dans la littératie précoce, avant de revenir sur la signification sociale du programme 2015, incarnation de la secondarisation de l'école maternelle.

CONCLUSION DU DEUXIÈME CHAPITRE

Après la Seconde Guerre mondiale, la forte demande des familles et les politiques publiques volontaristes ont entraîné une explosion scolaire de la petite enfance qui a conduit à sa généralisation (sans obligation) et, en même temps, au déploiement de nouvelles structures matérielles : des effectifs réduits et du matériel pédagogique à profusion, de plus en plus graphique au fil du temps. Les préceptes de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles de la IIIe République, transposant le modèle familial bourgeois à la discipline libérale scolaire, ont donc pu s'actualiser. Puis, ils ont forgé un modèle pédagogique expressif et un modèle didactique linguistique. Coexistant, ils visent l'un et l'autre l'intériorisation pré-

coce de la maîtrise symbolique. Le modèle expressif est une émanation du corps professionnel féminin de la maternelle, qui s'est constitué dans l'entre-deux-guerres. À partir des années 1950 et 1960 il prend progressivement le dessus sur un modèle « productif » attaché aux produits scolaires tangibles et immédiats (Plaisance, 1986). Inspiré de champs culturels ne se prêtant pas aisément à la classification et au cadrage forts des disciplines scolaires (psychanalyse et arts), il relève d'une pédagogie invisible et totale (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 2007a/1975). Son déploiement et son succès résultent d'une connivence de classe au sein du pôle culturel des classes intermédiaires et supérieures en demande d'éducation culturelle, duquel les enseignantes se sont rapprochées. Il imprime durablement une marque identitaire à l'école maternelle, emblématique d'un âge d'or qui ne serait plus. Mais en même temps, il est concurrencé par les problèmes sociaux produits par la massification du second degré : « échec scolaire » et « maîtrise de la langue ». Avec la secondarisation de l'enseignement obligatoire, la lecture scolaire s'est redéfinie comme lecture autonome de tout type de texte, au moment même où les sociologues mettaient au jour la genèse des inégalités socioscolaires. L'école maternelle a alors été assignée à la prévention des inégalités scolaires cristallisées sur le langage, avec en ligne de mire la nouvelle définition sociale de la lecture, secondarisée. L'espace d'un champ d'intervention professionnelle sur la littératie précoce, fondé par la linguistique de l'acquisition, s'est ouvert : la linguiste Laurence Lentin en fut une figure initiatrice. Cette linguistique du jeune enfant scolaire s'est construite, comme la psychologie, à partir de l'observation attentive de celui des éducations bourgeoises : un enfant socialisé précocement au langage littératié dans l'interaction souple et personnalisée avec des adultes détenteurs de gros capitaux linguistiques et culturels. Elle s'est constituée en discours spécialisé : une didactique transposant la socialisation familiale bourgeoise à la socialisation scolaire collective. Elle rehausse l'enfant et l'éducatrice, et exalte « le » langage. Le *curriculum* formel est ainsi devenu le principal instrument d'imposition des normes en y accueillant la norme langagière dans toutes ses acceptions : moyen d'intégration dans l'école et le groupe de pairs ; mais aussi et surtout, des discours didactiques spécialisés, issus du développement du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce. Dans le discours du *curriculum* formel, l'école maternelle reste à bien des égards holiste, prônant une approche globale de l'enfant (Chartier, Geneix, 2006). Mais avec la littératie précoce, une discipline scolaire avant l'école obligatoire s'est fondée, autour de spécialités et d'objets langagiers.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

« [D]eux ans, c'est se mouvoir, se faire comprendre par son corps et par sa parole, et commencer à entrer dans la relation à l'autre parce que cela va se faire toute la scolarité. (...) Trois ans, c'est le langage, le langage, le langage... Quatre ans c'est le langage, le langage, le langage. Cinq ans, six ans, c'est entrer dans l'écrit puisqu'on a assis un certain nombre de choses sur le langage. Tout au long de ces années, il est très important de développer d'autres aptitudes que langagières et relationnelles dans tous les moyens d'expression : la danse, la peinture, le collage, le découpage... tous les arts plastiques, les arts visuels comme on les appelle aujourd'hui. Construire une personne ce n'est pas seulement lire-écrire. » (Lucile Barberis, conseillère pédagogique, présidente de l'Ageem dans : Brisset, Barberis, 2011, p. 127)

L'invention du jeune enfant langagier est solidaire d'un souci de l'enfance. Il s'est manifesté quand on a entrepris de « conserver les enfants » et qu'on s'est dès lors intéressé au corps des plus jeunes d'entre eux. En les observant, on a découvert leurs productions symboliques précoces. Une « science de l'enfant » en est issue : psychologique, à la fois rationnelle et affectueuse. À bien des égards, l'histoire des savoirs et des normes de la petite enfance est une histoire de femmes savantes, très dotées en capitaux culturels et linguistiques. Mais, dominantes par leurs positions sociales, elles ne l'étaient pas en tant que femmes : les espaces autorisés d'émancipation féminine par le savoir furent d'abord rares et circonscrits (Mayeur, 1979 ; Mosconi, 1994). La petite enfance en a été l'un des premiers, très ambivalent : assignées (et s'autoassignant) à leur nature maternelle supposée, elles ont d'abord forgé une science domestique de l'enfant avant de pouvoir jouer dans la cour de la grande science au XXe siècle, dont le sillon avait été creusé par des hommes (médecins, psychologues). Les fondatrices des salles d'asile, première institution de garde éducative de la petite enfance, ont obtenu une contrepartie à ce qu'elles ont dû céder aux pouvoirs masculins, dans le processus d'institutionnalisation de leur « entreprise collective » (Hughes, 1996, p. 139-153) : une chasse gardée féminine, relativement autonome. Le caractère intense et distinctif de l'investissement symbolique sur le jeune enfant peut trouver ici une part de son explication : espace savant dominé, (sur)investi par des femmes dominantes, mais assignées à s'y tenir. La « science de

l'enfant » s'est fondée dans l'observation attentive des enfants de leur milieu : l'enfant universel, « naturel », a été pensé à l'aune de l'enfant bourgeois éduqué par sa mère.

Ce mouvement s'inscrit dans le processus de civilisation de l'enfance qui impose une mise à distance des corps (Elias, 2003a/1939). Devenue socialement intolérable, la contrainte directe sur les jeunes enfants s'est métamorphosée dans des formes plus souples et euphémisées. Une plus forte autocontrainte précoce s'est imposée avec, en contrepartie, des relâchements maîtrisés (Elias, Dunning, 1994/1986) : une autonomie enfantine relative, un hédonisme contenu de l'enfant bourgeois. Deux médiations à la distanciation des corps socialisent les jeunes enfants des milieux cultivés du monde occidental : la parole, qui se déploie dans le maternage distal, et la culture matérielle et symbolique, qui canalise et oriente les corps et les esprits des enfants. Elles se sont imposées dans la famille, intime et affectueuse, et dans l'école, collective et disciplinaire. Ainsi, l'école maternelle de la IIIe République, voulant former des citoyens raisonnables dans les classes populaires, s'est construite sur la condamnation des méthodes collectives disciplinaires de la salle d'asile : il fallait libérer l'initiative enfantine personnelle, permettre le relâchement maîtrisé des corps, autoriser une parole plus libre et singulière. La morale était encore rigoriste, mais le régime disciplinaire fut condamné et le régime de l'activité contenue s'est imposé dans les prescriptions. On a créé des mobiliers à taille enfantine, moins oppressants et plus modulables, ainsi que des jouets, des jeux éducatifs, des activités manuelles. L'inspectrice générale Pauline Kergomard, issue de la bourgeoisie cultivée, a enjoint les maîtresses à laisser mûrir la personnalité des enfants, et à développer leur intelligence sans précipitation, comme cela se faisait dans son milieu : en les contenant par l'occupation libre et réglée ; en donnant des leçons de langage qui n'en sont pas, pour faire intérioriser un langage scriptural. Dans des classes de 50 enfants, peu dotées en matériels, c'était impossible. Mais la doctrine a eu des postérités.

Tout d'abord, après la Seconde Guerre mondiale, avec l'arrivée d'enfants de tous les milieux sociaux, une massification vers le haut de l'échelle sociale, le régime de l'activité contenue s'est généralisé : les effectifs ont diminué, les matériels pédagogiques ont pénétré dans les classes. Sous l'égide de la fraction dominante du corps professionnel, un modèle expressif émergeant dans les années 1930 s'est développé, pour atteindre une apogée dans les années 1970 : non disciplinaire, tolérant au corps transgressif, distant de la forme scolaire. Il est

influencé par la psychologie, la psychanalyse et les domaines artistiques, et produit une pédagogie invisible et totale (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 2007a/1975 ; Plaisance, 1986). Il glorifie l'enfant en même temps qu'il l'abstrait de sa condition sociale. Mais la massification scolaire a orienté l'attention sur les inégalités sociales devant l'école et a construit le problème social de la lecture scolaire. L'école maternelle a dès lors été assignée à un rôle préventif, et le langage enfantin s'est scolarisé dans les dernières décennies du XXe siècle, débouchant sur un modèle linguistique, didactique. Devenu l'affaire de spécialistes d'une autre « science de l'enfant », la science de son langage, le langage scolaire enfantin fut encore pensé au prisme des primes socialisations de la bourgeoisie cultivée. Dans le processus de fusion des deux réseaux scolaires historiques (primaire, secondaire), la définition sociale du langage scolaire s'est arrimée aux exigences du second degré long : une « littératie étendue », propre aux scolarisations longues des milieux dotés en capitaux culturel et linguistique. La figure idéale du jeune enfant contemporain s'est édifiée : un enfant littératié et autocontraint, capable d'une précoce autonomie cognitive et politique (Lahire, 2001b ; 2007a/2005). Ces normes langagières se sont petit à petit inscrites dans le *curriculum* formel, pour y occuper une place de premier plan au début du XXIe siècle.

La psychanalyse a joué un rôle multiforme et omniprésent dans ce processus : science autonome, subversive et non disciplinaire, elle a pensé en pionnière une vie symbolique précoce. Elle a institué l'enfant en sujet et l'a promu inconditionnellement être de langage. Elle a autorisé et même prôné le corps transgressif et elle a déscolarisé la culture légitime tout en l'introduisant dans l'espace social de la petite enfance. Elle a surdéterminé le lien mère-enfant et, ainsi, les a rehaussés symboliquement. Elle a donné beaucoup de valeur à la parole, qui, de thérapeutique, est devenue humanisante, nourrissant certains courants de la linguistique. En proclamant que « tout est langage », elle a soutenu le modèle expressif. Les enseignantes, membres des classes intermédiaires relationnelles et culturelles, ont été réceptives à ces discours. Dans le champ de la prescription, dominant, elle a inspiré et pénétré toutes les normes et tous les modèles : le régime de l'activité contenue, le modèle expressif, et le langage scolarisé.

Le noyau normatif articule donc un rehaussement des attentes cognitives à un desserrement des contraintes. Sans renoncer au modèle expressif, la fraction dominante du corps profes-

sionnel s'est convertie au modèle linguistique et compose désormais avec lui (cf. Lucile Barberis, ex-présidente de l'Ageem, en exergue). De fait, l'un comme l'autre prônent une maîtrise symbolique précoce. C'est un arbitraire culturel et un discours de domination : domination des enseignantes, qui partagent les croyances sous-tendues par ces principes, mais doivent faire face aux tensions irréductibles de la mise en œuvre ; domination des enfants non conformes au « client idéal » construit sur le modèle de l'enfant bourgeois (Becker, 1997/1952). Dans l'école maternelle contemporaine, l'enquête ethnographique va éclairer les effets de ces normes et donner aussi à voir ce qui laisse peu de traces historiques : les enfants entre eux ; les dispositions sociales d'enfants de tous milieux ; les enseignants au quotidien, leurs pratiques concrètes et leurs arrangements pratiques ; les Atsem, travailleuses et éducatrices dominées du pôle populaire de l'école maternelle ; les parents, qui cultivent également le jeune enfant langagier, mais différemment selon leurs conditions sociales. La deuxième partie examinera la socialisation langagière plurielle à laquelle les jeunes enfants sont soumis dans l'école maternelle, entre acculturation scolaire et socialisation entre pairs. La troisième partie éclairera les pratiques éducatives parentales, dominées comme dominantes, et, partant, analysera les normes didactiques et pédagogiques de l'école maternelle contemporaine en les resituant dans leur conflictualité sociale.

DEUXIÈME PARTIE

À L'ÉCOLE DU LANGAGE : UNE DOUBLE SOCIALISATION

INTRODUCTION

E. Goffman (1968/1961) a montré que les institutions totales secrètent toujours des activités clandestines car elles ne parviennent jamais à exercer une emprise totale sur les reclus : ceux-ci trouvent des marges de manœuvre pour se construire un entre-soi relativement autonome et y réaliser des activités plus privées, souvent transgressives. C'est une forme de résistance à la domination institutionnelle et à sa violence. Par extension, le modèle permet de penser qu'une emprise institutionnelle n'est jamais telle que son programme l'a définie. Ces travaux sont très utiles pour saisir la double socialisation langagière à l'œuvre au sein de l'école maternelle, institution éducative où le primat du langage s'installe à la fin du XXe siècle. Les agents institutionnels transposent ce programme en appliquant un ensemble de traitements spécifiques aux jeunes enfants, qui les contraignent et les socialisent : intégration à l'institution, régime de l'activité contenue, conversations scolaires, initiation aux savoirs de l'écrit, etc. Mais cette clôture scolaire précoce et prolongée rend également possible une socialisation entre pairs qui échappe à ces agents. À l'école maternelle s'opère ainsi une double socialisation : une socialisation institutionnelle en tant qu'acculturation scolaire ; et, en même temps, une socialisation entre pairs, relativement autonome de l'emprise institutionnelle, qui coexiste en son sein et la contraint tout en subissant sa contrainte.

Aussi, une première série de questions se pose. Comment s'impose ce programme institutionnel ? Comment l'école maternelle et ses agents (enseignantes, enseignants et Atsem) s'approprient-ils les normes langagières pour acculturer les jeunes enfants, et quels en sont les produits ? Par suite, un second niveau de questions surgit, dès lors qu'on interroge les effets égalisateurs ou différenciateurs de ces pratiques : le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce s'est en effet constitué depuis le problème social de « l'échec scolaire », alors même que les normes se sont établies à partir d'un modèle éducatif et d'un enfant idéal socialement situés dans les couches intellectuelles supérieures. Comment cette tension se transpose-t-elle dans les pratiques pédagogiques ? Quelles sont leurs logiques et leurs contraintes ? Quels sont leurs effets et avec quelles variations sociales ?

Le sociologue américain W. Corsaro, dans ses recherches pionnières (1985 ; 1988 ; Corsaro, Eder, 1990), s'est saisi des conceptualisations d'E. Goffman pour appréhender la vie clandestine du

groupe enfantin réuni dans la clôture scolaire, tout en adoptant un point de vue l'autonomisant du contexte scolaire. En enquêtant dans les cours des écoles maternelles états-uniennes à partir des années 1970, il met au jour l'intense activité sociale de ces groupes de pairs. Il y voit une « culture de pairs », qui se produirait par « reproduction interprétative » de la culture (adulte) dans laquelle elle est prise (Corsaro, 1992), par exemple dans les jeux à faire semblant. De fait, ces recherches, ainsi que celles qui s'inscrivent en France dans leur filiation (Sirota, 2006 ; Arleo, Delalande, 2011), tendent à accorder un primat à l'autonomie enfantine dans le fonctionnement social et culturel des groupes de pairs et dans leur rapport à l'institution scolaire. Ce faisant, elles minimisent les effets différenciateurs que la structure sociale imprime sur cette culture[126]. Elles invisibilisent par là même les effets de la socialisation scolaire sur la construction des dispositions et des ressources sociales enfantines. La perspective adoptée dans cette recherche est différente : elle entend saisir ensemble l'acculturation scolaire et la socialisation entre pairs, puisque l'une est dans l'autre et qu'elles coexistent. C'est un rapport social, asymétrique et dialectique, entre la culture scolaire, dominante, et la culture entre pairs, dominée (Grignon, Passeron, 1989). Dans ce même mouvement, le groupe d'enfants est considéré dans son hétérogénéité sociale (Lignier et al., 2012 ; Lignier, Pagis, 2017), que sa condition de groupe dominé du fait de sa catégorie d'âge n'efface pas. Aussi, l'approche retenue appréhende la part d'autonomie du groupe de pairs, sans pour autant présupposer qu'il est un groupe social en soi disposant d'une culture propre : il est un produit de l'institution, y compris dans la forme qu'il prend, déterminée par son cadre socialisateur et sa logique. C'est pourquoi le fonctionnement social du groupe de pairs sera également analysé au prisme des rapports sociaux construits sur la scène scolaire : cela montrera combien les rapports sociaux entre enfants sont aussi déterminés par les normes, valeurs ou logiques scolaires (Lignier, Pagis, 2014). Cela permettra, enfin, d'examiner en quoi cette « culture des pairs », sans être nécessairement une « contre-culture » institutionnalisée (Willis, 1978), contraint objectivement la socialisation scolaire.

Ces réflexions conduisent à une troisième série de questions : comment prend place cette socialisation langagière entre pairs dans l'espace scolaire ? À partir de quels espaces

[126] *E. g.* W. Corsaro a principalement enquêté auprès de groupes d'enfants socialement homogènes (issus de la *middle class*) et n'envisage les variations sociales de la « culture enfantine » qu'à partir des catégories d'âge ou de sexe. La classe sociale est dès lors un point aveugle de ces recherches : explicitement mentionnée dans la description de la population, elle n'est pas, en revanche, une catégorie de l'analyse mobilisée dans l'interprétation. La culture des pairs ainsi mise au jour est donc bien plus celle d'une forme socialement située de la sociabilité enfantine, qu'une culture enfantine en soi.

d'autonomie ? Dans quelle mesure peut-elle s'appréhender en tant que culture clandestine ou résistante ? Quels en sont les produits et avec quelles variations sociales ? Comment s'articulent les deux instances socialisatrices, se conjuguent leurs produits, et avec quelles variations sociales ? Et donc : quels effets ces phénomènes et processus ont-ils sur la construction des dispositions langagières enfantines et sur les conditions de l'acculturation scolaire ?

Cette deuxième partie étudie ces questions, à partir des matériaux ethnographiques recueillis dans la préenquête et dans l'enquête longitudinale. Elle appréhende la logique et divers effets de cette double socialisation, en mettant au jour à la fois des processus généraux qui affectent tous les enfants et en en soulignant certaines variations sociales. Le chapitre III décrit la socialisation langagière scolaire, comme travail institutionnel d'acculturation, en commençant par caractériser les formes du gouvernement des jeunes enfants (III. 1. Le gouvernement scolaire des jeunes enfants). Il envisage ensuite les dimensions les plus saillantes de cette socialisation : une socialisation graphique, corporellement inscrite, qui fonde des *habitus* et ses techniques du corps (III. 2. La socialisation graphique : une inscription corporelle) ; une socialisation alphabétique, qui initie les jeunes enfants à la connaissance et au maniement du matériau alphabétique avant même l'école élémentaire (III. 3. La socialisation alphabétique : tenir le langage devant soi) ; enfin, une socialisation de la parole, prise en tension entre modèle expressif et modèle linguistique, socialement très différenciatrice (III. 4. La socialisation de la parole : intérioriser le parler-penser de l'écrit). Puis, le chapitre IV invite à un pas de côté pour examiner la socialisation langagière entre pairs qui se déploie dans la clôture scolaire et coexiste de manière plus ou moins conflictuelle avec la socialisation scolaire. Après avoir décrit la manière dont le langage entre pairs s'apprend et se produit en tant que langage pratique inscrit dans l'oralité (IV. 1. Un langage pratique), le chapitre s'arrête sur les logiques et les effets des incorporations produites par sa perméabilité au contexte matériel et culturel (IV. 2. Un langage perméable au contexte : les incorporations). Il s'achève sur l'analyse de la dialectique langagière qui structure un ordre social enfantin dans l'ordre scolaire, et construit des parcours socialisateurs pluriels et différenciés (IV. 3. Un langage entre pairs au cœur de la scène scolaire). Pour accompagner la lecture, l'annexe B, p. 599, propose un index alphabétique des enquêtés mentionnés dans la présentation des résultats : enfants et agents scolaires ; précisions et indications sur leurs caractéristiques sociales, parcours et condition de vie ; matériaux recueillis.

Chapitre III. L'ACCULTURATION SCOLAIRE

« Lorsque je parle de l'écriture en tant que technologie de l'intellect, [je pense] aussi à la formation requise, l'acquisition de nouvelles compétences motrices, l'utilisation différente de la vue, ainsi qu'aux produits eux-mêmes, les livres qui sont rangés sur les étagères des bibliothèques, objets que l'on consulte et dont on apprend et qu'on peut aussi, le moment venu, composer. Les changements dans les modes de communication sont à la fois internes et externes à l'individu. Le langage est le prototype du fait social au sens durkheimien du terme ; il appartient à la société, comme la roue, tout en étant intériorisé au cours de l'éducation. » (Goody, 2007, p. 194)

L'école maternelle française est une école. À ce titre, elle dispose d'une autonomie relative (Bourdieu, Passeron, 1970) si bien que, pour les enfants de toutes conditions sociales, y entrer est une rupture et y demeurer suppose une acculturation (Gasparini, 2013b). Très rapidement au XIXe siècle, la salle d'asile fut arrimée à l'institution scolaire, puis les républicains en ont fait l'école maternelle. Depuis le milieu des années 1990, elle scolarise tous les 3-6 ans sans être obligatoire (MEN, 2013, p. 83). À la fin du XXe siècle et au début du XXIe, un discours du *curriculum* dominé par l'entreprise de scolarisation a érigé la figure scolaire du jeune enfant langagier. L'école maternelle est également, au-delà des seuls aspects institutionnels, une variante de la « forme scolaire » (Vincent, 1980 ; Vincent et al., 1994). Elle sépare et isole l'enfance dans un lieu spécifique, selon une temporalité propre, réglée par ses horaires et son emploi du temps. Elle instaure la relation pédagogique comme forme de relation sociale entre le maître et les élèves. Celui-là transmet des savoirs dont une grande partie est codifiée et formalisée dans la culture écrite. Il est garant de règles de conduite impersonnelles, caractéristiques du pouvoir légal-rationnel (Weber, 2008/1911-1920, p. 291-294) : continûment rappelées aux élèves, elles figurent parfois dans des affichages de classe. Néanmoins, la forme pédagogique de cette école s'adapte à un public socialement défini par son jeune âge : un souci de l'enfance sociohistoriquement constitué, qui sacralise et singularise les enfants, a engendré des métamorphoses de la contrainte éducative. Indissociablement, elle est aussi prise dans le procès de scolarisation du XXe siècle et ses effets : la secondarisation et l'assouplissement disciplinaire du premier degré (Roussel, 1987 ; Rouillon, 2006) articulés à une demande sociale d'autonomie scolaire (Lahire,

2007a/2005 ; Millet, Croizet, 2016) ont édifié son « client idéal » à l'aune duquel est pensée cette pédagogie. Pourtant, malgré la réprobation sociale dont il fait l'objet, elle recourt toujours à un régime disciplinaire. Mais il est désormais euphémisé, masqué, et consécutivement impensé : il tient pourtant les jeunes corps peu civilisés et permet d'en diriger la multitude (Foucault, 1975). Mais surtout, une forme plus légitime de la contrainte s'est développée : le régime de l'activité contenue, médiatisée par des objets de l'enfance, où coexistent des univers ludiques, du matériel pédagogique à manipuler, ainsi que des instruments et supports graphiques dont certains sont très complexes (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015b ; Mourot, 2016 ; Richard-Bossez, 2016). Ces régimes de la contrainte s'articulent désormais dans des dispositifs pédagogiques stabilisés qui seront examinés.

L'école maternelle française est également un « univers de langage » (Bourdieu et al., 1965, p. 28). Elle l'est doublement : le langage y est devenu à la fois un contenu prédominant et l'instrument principal de la socialisation. Dans les écoles enquêtées, tout le monde parle et se parle continuellement : les enfants entre eux, les adultes entre eux, les adultes aux enfants, beaucoup, et l'inverse aussi, souvent. De plus, le monde de l'écrit, imposé par la forme scolaire et le principe de la littératie précoce, y figure à profusion. Les cahiers, carnets, portfolios, livres, classeurs, registres, affiches, et toutes sortes d'instruments de tracé et d'écriture abondent. De l'entrée d'une école aux salles de classe, en passant par les bureaux, les couloirs, et même le réfectoire et le dortoir, les murs sont tapissés d'écrits et productions graphiques : affiches institutionnelles, culturelles, ou fabriquées maison, consignes, avertissements et rappels, règlement intérieur, emplois du temps et calendriers, comptes rendus, trombinoscopes, répertoires, listes, pense-bêtes, étiquetages, tableaux de répartition, menus, travaux d'élèves, affiches didactiques, etc. Mais simultanément, des ressources de l'oralité sont souvent un point d'appui pour l'acculturation scolaire, littératiée, de ces très jeunes individus. Comme le souligne J. Goody, « il faut être très prudent lorsqu'on parle du déclin de la transmission orale. (…) Au fur et à mesure que l'humanité se développe, elle utilise un nombre croissant de canaux de communication, les derniers supposant toujours la présence des premiers. » (2014, p. 163). À l'école maternelle, les deux « univers » cohabitent et s'interpénètrent (Laparra, Margolinas, 2016). Pour démêler et mettre de la clarté dans cet enchevêtrement, commençons par examiner la manière dont les enfants sont gouvernés dans l'école maternelle contemporaine.

III. 1. LE GOUVERNEMENT SCOLAIRE DES JEUNES ENFANTS

Gouverner les jeunes enfants à l'école, c'est tenir ensemble les corps et, ce faisant, les esprits. Pour les éduquer (les conduire) et les élever (les amener « plus haut »), il faut les saisir, les enrôler, les orienter, et bien souvent, cela nécessite de les ordonner et de les fixer, pour finalement les (trans)former. Cela ne va pas de soi. Pourtant, le corps indocile du jeune enfant, et plus encore du groupe de jeunes enfants, est un impensé tenace des prescriptions didactiques et pédagogiques, tout autant que de la majorité des travaux de recherche en sciences humaines et sociales sur l'école maternelle et la petite enfance[127]. Produit de la sacralisation de l'enfance et du tabou de la contrainte qui travaillent le corps social jusque dans les moindres recoins de la « pensée pensante » (Bourdieu, 2003/1997, p. 261), cet impensé empêche d'appréhender les contraintes que la socialisation scolaire fait peser sur le corps enfantin mais aussi celles que son indocilité imprime sur cette scolarisation précoce[128]. Deux composantes participent au gouvernement des enfants : une composante structurelle et matérielle (l'organisation spatio-temporelle et les dispositifs pédagogiques) et une composante incarnée (la « présence » de l'adulte, corporelle, verbale). Elles ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, elles s'articulent et se superposent, mais pour les besoins de l'exposition, elles sont présentées successivement.

III. 1. 1. GOUVERNER PAR LES STRUCTURES

Dans le régime disciplinaire, saisir la multitude des jeunes corps indociles repose sur des techniques de rationalisation dans l'espace et dans le temps. Elles s'enracinent dans l'histoire sociale de l'institution, depuis la salle d'asile. Leur adaptation au jeune public trouve son principe d'une part dans l'instauration de sas de relâchement et, d'autre part, dans l'organisation collective de déplacements réglés, qui sont autant d'occasions de faire bouger les enfants tout en contenant leurs mouvements. L'association de ces deux techniques produit un fractionnement spatio-temporel qui caractérise toujours l'école maternelle : les enfants passent sans cesse d'un moment à un autre. Des moments contraignants pour le corps et la pensée, orientés vers les apprentissages scolaires, alternent avec des moments plus relâchés et distractifs, pensés

[127] Font exception à cet impensé : dans les années 1970 (Dannepond, 1979 ; Lurçat, 1976) ; et deux enquêtes récentes (Millet, Croizet, 2016 ; Garnier, Brougère, 2017).

[128] Dans les discours autorisés (programmes, documents d'accompagnement, recommandations), l'indocilité des corps enfantins n'est dicible que dans termes du/des « besoin(s) de mouvement », ou « d'agir », des jeunes enfants (*e. g.* MEN, 2008, p. 12 ; 2015a, p. 3-4 ; 2015b, p. 9).

comme récupération physique et psychique. Les sas de relâchement furent d'abord envisagés dans une classification forte des espaces : récréations en extérieur *versus* activités scolaires en intérieur. Avec le régime de l'activité contenue que Pauline Kergomard a prôné en pionnière, ils sont progressivement entrés dans les classes dans le cadre d'une classification assouplie de l'organisation spatiale, reconfigurée par le déploiement des objets de l'enfance : les espaces voués au registre scolaire s'entremêlent à présent aux espaces dédiés au relâchement, le passage de l'un à l'autre étant devenu plus fluide et donc plus flou. Les déplacements réglés sont mis en œuvre lors des changements de lieux, ainsi que lors des sorties de l'enceinte scolaire où l'absence d'un espace connu et contenant rend ces techniques plus saillantes. Les enfants doivent s'aligner (en rangs) et accrocher leurs corps (par les mains ou par les épaules), ce qui restreint les possibilités de mouvements. Parfois, chansons, comptines et formulettes inscrites dans un répertoire issu d'une « tradition enfantine » (Opie, Opie, 1982 ; Arleo, Delalande, 2011, p. 97-166) synchronisent les voix et les corps. Elles accompagnent efficacement la mise en rang, la marche collective, ou le rassemblement, selon un procédé typique des dispositifs disciplinaires foucaldiens, euphémisés par leur habillage « enfantin ». Mais surtout, les métamorphoses de la contrainte ont singularisé les corps en les émancipant de la discipline collective. Dans le régime de l'activité contenue, ils sont désormais soumis à une contrainte indirecte et souvent individualisée (Figure 21 et Figure 22, p. 177) : le mobilier bride le mouvement, entravant les gestes et déplacements amples et brusques tels que les courses et les sauts ; les bancs et chaises imposent l'immobilisation et la verticalisation ; la position assise contient le bas des corps tandis que les tables rendent disponibles les bras et les mains pour des activités de précision. Pour les activités récréatives, des jouets, mis à disposition dans des espaces désignés et plus ou moins délimités, prescrivent des usages sociaux normés (poupées, cuisine, véhicules, etc.). Ils invitent à un relâchement, à condition qu'il reste maîtrisé. Ils tolèrent des corps sonores et mouvementés, mais toujours dans certaines limites. Aussi certains jouets issus de la culture de divertissement, propices à des débordements non tolérés, sont proscrits à l'école maternelle : les armes et leurs avatars, les figurines de héros et leurs accessoires. Enfin, l'usage de mobiliers et de matériels destinés au mouvement contrôlé s'est aussi développé hors de la classe, dans les cours de récréation : des structures pour se mouvoir, se hisser, s'accrocher, grimper, glisser, cheminer, etc. ; des jouets de bacs à sable ou encore des engins roulants.

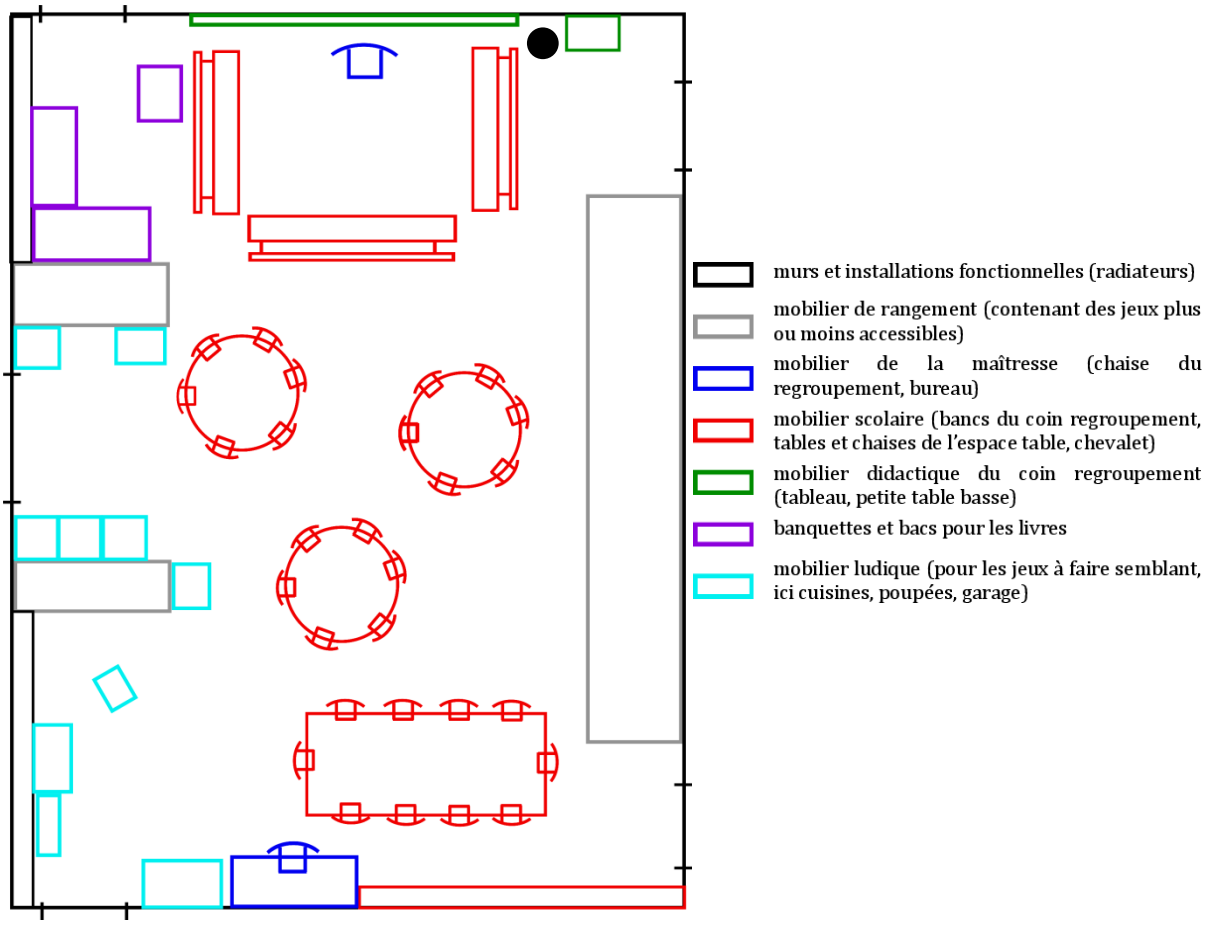


Figure 21 : Plan de la classe de Pauline Flavier, moyenne section, année 2013-2014, école Louise Michel

Figure 22 : Photographie en plan large de la classe de Pauline Flavier, moyenne section, année 2013-2014, école Louise Michel (photographie prise depuis le « coin regroupement », point noir sur le plan)

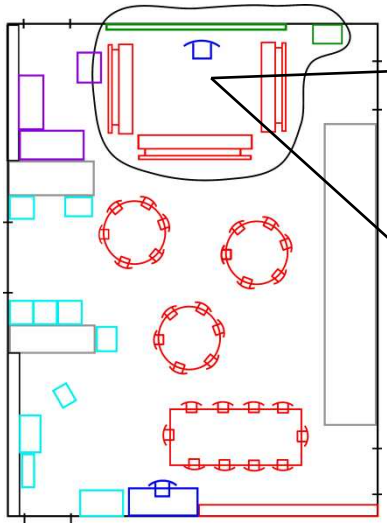


Figure 23 : Le coin regroupement, classe de Pauline Flavier (moyenne section).

Manuel-Nelson met le calendrier à jour

La maîtresse lit et montre un album

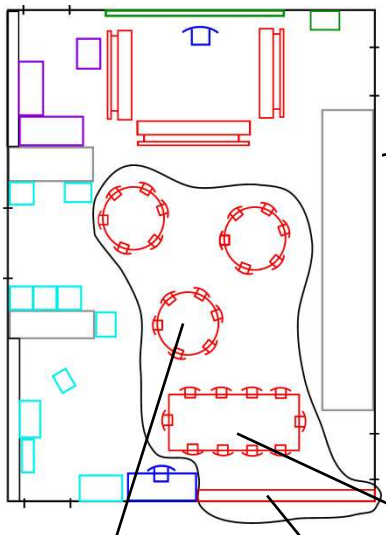


Figure 24 : L'espace tables, classe de Pauline Flavier (moyenne section).

Recomposition d'une couverture d'album par collage

La maîtresse dirige un atelier de langage sur l'histoire *Jack et le Haricot magique*

Pâte à modeler

Collages au chevalet

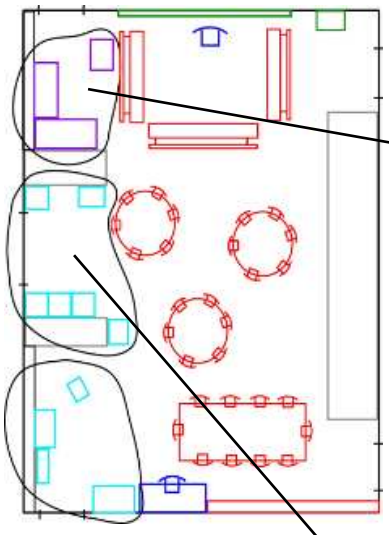


Figure 25 : Les coins récréatifs, classe de Pauline Flavier (moyenne section).

Consultations de livres

Jeux dans le coin cuisine

Ainsi, l'école maternelle travaille continuellement la discipline des corps enfantins dont elle prône une relative libération mais ne tolère le désordre que dans les limites de bienséance scolaire. Les éclats de voix, les mouvements amples et brusques, les sorties d'objets de leurs espaces dédiés ou leur mixage non contrôlé, sont inlassablement proscrits et réprimés. La classification faible des espaces s'articule à un cadrage sur les règles de comportement, qui varie de formes faibles lorsque l'autodiscipline enfantine est suffisante à des formes d'autant plus fortes que les enfants n'ont pas intériorisé la discipline scolaire. Les enfants doivent se plier à une succession d'occupations spécialisées et rationnellement délimitées dans le temps et l'espace : les bancs du regroupement commandent l'alignement, l'immobilisation et la focalisation simultanée sur l'enseignant ou l'enseignante ; les tables des classes rendent possible l'apprentissage de techniques scolaires du corps (manipulations d'objets et de matières, graphisme, écriture) ; les espaces de jeux sont instrumentés par des jouets qui prescrivent le relâchement maîtrisé caractéristique des définitions sociales dominantes du jeune enfant contemporain. Ce gouvernement

des enfants s'actualise dans un dispositif désormais stabilisé et réifié : regroupement – « ateliers » – activités récréatives. Il se déploie dans un espace tripartite typique : le « coin regroupement » (Figure 23, p. 178), l'espace tables (Figure 24, p. 178), les « coins » récréatifs (dans le langage indigène : « coins de jeux », « activités libres ») (Figure 25, p. 179).

Cette spatialisation organise une succession d'activités au cours desquelles le contrôle que l'enseignant ou l'enseignante exerce sur les enfants se distribue différentiellement. Tout d'abord les enfants sont rassemblés dans l'espace synoptique du coin regroupement. Le maître ou la maîtresse, vu et entendu de tous les enfants, les tient alors sous son regard, à portée de voix, et exerce sur eux un contrôle soutenu. Il ou elle présente plusieurs activités à venir, des « ateliers », en montrant les supports de travail, les matériels, en donnant les consignes, et, éventuellement, en énonçant les critères du savoir, les procédures requises, et en indiquant les aides disponibles. On attend alors de chaque enfant qu'il identifie et mémorise, parmi ces différentes indications, celles qui concernent son activité. Les enfants sont ensuite distribués dans l'espace tables par groupe, chacun se voyant attribuer l'un des « ateliers ». Une partie d'entre eux s'effectue sous le contrôle soutenu d'un adulte (l'enseignant ou l'enseignante, ou par délégation : l'Atsem, parfois l'AVS – auxiliaire de vie scolaire, accompagnant un élève en situation de handicap ou un ou une stagiaire). Mais en même temps, des « ateliers autonomes » se déroulent à distance des adultes socialisateurs. Le contrôle est différé : les enfants doivent avoir conservé en mémoire la consigne de travail qui leur a été donnée, organiser leur espace de travail et planifier leurs tâches en conséquence, en ayant pour seule ressource externe le support de travail (un matériel, une fiche, etc.), d'éventuelles aides matérielles qu'il faut savoir utiliser (un modèle, une file numérique, un écrit de référence, etc.) et, souvent, leurs pairs, qui se révèlent rarement des tuteurs efficaces et bienveillants (Richard-Bossez, 2015 ; Laparra, Margolinas, 2016 ; Millet, Croizet, 2016). Leur travail est vérifié *a posteriori*, à partir de la réalisation qui en est issue. Enfin, lorsque ces activités sont achevées, les enfants sont autorisés à pratiquer des activités récréatives, dans les coins dédiés ou sur les tables disponibles, sans autre consigne que les règles du comportement scolaire normé. Le contrôle est relâché : il s'agit alors de se délasser et de se distraire sans déborder. Cette séquence génère une désynchronisation progressive des activités enfantines et, simultanément, une désorganisation croissante des corps et des objets qui s'accompagne d'une inexorable augmentation du niveau sonore. Le vacarme et la turbulence des fins de séquences peuvent parfois atteindre une intensité considérable. C'est souvent

un moment tendu où la maîtresse ou le maître, occupé à faire achever leur travail aux retardataires, peut se fâcher et punir les enfants qui, plus que d'autres, crient, projettent des objets, courent ou bondissent. Seule l'injonction à ranger et se regrouper, à laquelle les enfants se soumettent la plupart du temps sans trop de difficulté, permet d'interrompre le processus pour, en quelque sorte, créer les conditions de sa réinitialisation. Les objets sont alors rangés, les enfants remis en ordre dans le coin regroupement, un nouveau cycle d'activités peut être entamé. Ainsi se transposent concrètement dans les classes maternelles contemporaines les normes d'autonomie politique et cognitive sociohistoriquement construites.

Enfin, la routinisation des séquences et des dispositifs est un ressort capital du gouvernement par les structures. Les « rituels » appartiennent aux catégories indigènes les plus répandues de l'école maternelle et constituent un objet de recherche souvent convoqué (Garcion-Vautor, 2003 ; Amigues, Zerbato-Poudou, 2009 ; Briquet-Duhaze, 2015). Leur fonction d'institution en tant que rites (Bourdieu, 1982b) souligne la limite qui sépare l'ordinaire du scolaire (Garcion-Vautor, 2003), et ce, d'autant plus que la classification spatiale s'est affaiblie. Elle est indissociable de leur fonction cognitive : «[l]'habituation implique l'important gain psychologique du rétrécissement des choix. (…) Elle libère l'individu du poids de "toutes les décisions" et procure un relief psychologique qui prend sa source dans la structure instinctuelle non-dirigée de l'homme. (…) En dessinant un arrière-plan stable à partir duquel l'activité humaine peut suivre son cours avec la plupart du temps un minimum de pouvoir de décision, elle libère l'énergie nécessaire en certaines occasions pour de telles décisions. En d'autres termes, l'arrière-plan de l'activité rendue habituelle révèle un avant-plan profitable à la délibération et à l'innovation. » (Berger, Luckmann, 2010, p. 117). La plupart du temps mis en œuvre dans la répétition (acception première de la catégorie indigène du « rituel » : il se répète), les rituels contribuent à « stabiliser les formats » (Goigoux, 2011) et à « établir (...) une structure organisationnelle prévisible, de sorte que les enfants sachent comment et à quel moment reconnaître un contexte » (Gumperz, 1989, p. 122). Ils fournissent des schèmes d'action inscrits dans le sens pratique du jeune écolier, une intériorisation de la culture scolaire, qui libère des ressources cognitives pour les nouveaux apprentissages qu'elle requiert.

En même temps, au centre de cette organisation et de ces dispositifs, le maître, la maîtresse, l'Atsem, gouvernent les jeunes enfants par l'effet de leur corps présent, parlant, et agissant.

III. 1. 2. GOUVERNER PAR LA PRÉSENCE

La « présence » de l'adulte socialisateur désigne ce phénomène selon lequel, en prenant le cas du maître ou de la maîtresse, il ou elle « habite la classe » (Prairat, 2010, p. 28, 76-77) et que, ce faisant, il ou elle parvient à la « tenir » (Chaliès et al., 2014, p. 323, 326). La notion[129] peut être ainsi définie : ici et maintenant, un corps mis en scène, indissociablement charismatique et didactique[130]. Elle permet de saisir ensemble la pluralité des dimensions (politique, langagière, cognitive, émotionnelle) qui constituent la composante incarnée du gouvernement scolaire des jeunes enfants. Dans son enquête sur la discipline à l'école primaire, R. Gasparini souligne ce phénomène *a priori* étrange et paradoxal, observé dans l'une des classes enquêtées : dans la forme scolaire sous-tendue par la domination légale-rationnelle, une domination charismatique du maître ou de la maîtresse semble participer à l'intériorisation de règles scolaires censément impersonnelles. Elle paraît même irréductiblement nécessaire à certains enfants.

> « Le comportement "responsable" des enfants ne fonctionne que dans certaines conditions, certaines situations, notamment quand l'institutrice est physiquement présente pour rappeler les contraintes de l'autorité, ou bien quand l'intervenante a été suffisamment acceptée pour que sa présence soit crédible et efficiente dans le rappel de l'autorité pédagogique, même en l'absence de celle qui l'incarne habituellement. [...] Tout laisse à penser que les capacités d'autocontrôle sont sous-tendues par une autorité d'une autre nature, qu'on pourrait qualifier de "charismatique" au sens wébérien du terme, c'est-à-dire une relation basée sur la personnalité de l'institutrice ou de l'intervenante et sur les relations émotionnelles entretenues avec elles. [...] Cette juxtaposition peut paraître paradoxale, car les deux formes de domination s'appuient sur un rapport à la règle complètement différent : la domination légale est liée aux règlements et à la croyance en leur légalité alors que la domination charismatique est affranchie des règles. [...] Plus que de porter atteinte à une forme d'exercice du pouvoir qui a tendance à dépersonnaliser les relations adulte-enfant, on dirait plutôt que certains élèves obéissent à une autorité légale-rationnelle parce qu'elle est incarnée dans la personne de l'institutrice. » (Gasparini, 2000, p. 142-143)

En maternelle, ce phénomène est prégnant : l'enrôlement des jeunes enfants dans l'ordre scolaire (politique, cognitif) passe par le corps présent et agissant de l'enseignant ou, par délégation, d'un adulte. Quelques illustrations, parmi une série de faits fréquents, le montrent. Alors

---

[129] « Présence. Fait d'être présent. [...] Présent. Qui se trouve dans le lieu ou à proximité de la (des) personne(s) dont on parle ; qui assiste à l'événement dont il est question. [...] Qui participe activement à quelque chose, qui y joue un rôle. [...] Qui est tout entier à ce qu'il fait ou à ce qui se passe ; qui est particulièrement attentif aux personnes et aux choses. [...] Dont la personnalité se manifeste ou s'impose ; que l'on perçoit à travers ses actes, ses attitudes, ses œuvres. [...] Auquel on pense, dont on se souvient, que l'on ressent comme vivant, comme actuel. [...] Où se trouve le locuteur au moment où il est en train de parler. [...] Qui occupe ou concerne le locuteur au moment même où il parle. » (cnrtl.fr, consulté le 20 mai 2017).

[130] Didactique : entendu ici dans son acception large, *i.e.* « qui vise à instruire » (cnrtl.fr, consulté le 31 mai 2017).

que Véronique Gouillon, directrice de l'école des vergers à Aubigné, doit interrompre une conversation dans le coin regroupement avec son groupe de grande section pour répondre au téléphone, les corps bien ordonnés se mettent immédiatement à grouiller, remuer, se déplacer, les rires et les paroles fusent, l'agencement se désorganise et des éclats de voix surgissent. Un matin pendant l'accueil, Francine Gallais, directrice de l'école Louise Michel à Malmon, est accaparée hors de sa classe par une urgence, alors que l'Atsem est mobilisée par une préparation matérielle : un vacarme et une agitation d'intensité inhabituelle s'installent alors très rapidement dans cette classe de toute petite et petite section. Plusieurs enfants se mettent à courir, crier, éclater de rire, s'empoigner, se rouler par terre, s'empiler les uns sur les autres, se hisser sur les chaises et tenter quelques acrobaties, des objets sont projetés et jonchent le sol, jusqu'à ce que la maîtresse revienne et se fâche. *A contrario*, Jacques Lebeau remarque que la seule présence de l'enquêtrice dans sa classe de petite section l'après-midi atténue sensiblement l'agitation des enfants, dont il se plaint beaucoup à ce moment de la journée où l'Atsem est occupée par le dortoir. Enfin, enseignants et enseignantes déplorent constamment que certains enfants n'accomplissent leur travail que si on s'assoit à côté d'eux, ce qu'une précédente recherche avait déjà relevé (Millet, Croizet, 2016a, p. 72).

> **1. À propos de Manuel-Nelson Sanchez : ça dégénère tout de suite**
>
> **Francine :** mais, à partir du moment où il est en autonomie, ça dégénère tout de suite.
>
> - Donc, s'il y a un adulte à côté de lui avec une tâche scolaire, il se tient à sa tâche ?
>
> **Francine :** ça se passe bien. Oui.
>
> - D'accord. Et là, il va au bout, il est pas fatigué avant la fin ?
>
> **Francine :** il va au bout. Ah non, il est même très appliqué !
>
> - Il démarre, il reste à sa tâche… ?
>
> **Francine :** très appliqué.
>
> Entretien, juillet 2012. Francine Gallais, enseignante à l'école Louise Michel. Manuel-Nelson, en toute petite section (2 ans 6 mois à la rentrée) : mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, diplôme professionnel ivoirien ; père agent d'entretien intérimaire, CAP.
>
> **2. À propos de Laurine Dupin : si elle pouvait aller jouer…**
>
> **Pauline :** beh, genre en autonomie, tu vois. Les activités dirigées, très bien, hein, pas de souci, mais, activité autonome, bon tu les laisses avec une tâche à réaliser, bon... si elle pouvait aller jouer (petit rire).
>
> Entretien, juillet 2014. Pauline Flavier, enseignante à l'école Louise Michel. Laurine, en moyenne section (4 ans 4 mois à la rentrée) : mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme.

Un phénomène analogue a été décrit à propos d'adolescents de milieux populaires partiellement acculturés aux logiques scolaires (Bautier et al., 1992 ; Zanten [van], 2012/2001 ; Périer,

2005). Il est en effet socialement variable. Mais dans le cas de l'école maternelle, il tient également à la jeunesse du public, qui n'a guère intériorisé les normes scolaires. Dans la socialisation primaire, l'attachement affectif du jeune enfant à ses autrui significatifs est un ressort et une nécessité : «[L]a socialisation primaire implique plus qu'un apprentissage cognitif. Elle prend place dans des circonstances qui sont fortement chargées émotionnellement. En fait, il y a de bonnes raisons de croire que sans un tel attachement émotionnel aux autrui significatifs, le processus d'apprentissage serait difficile à accomplir sinon impossible » (Berger, Luckmann, 2010, p. 226-227). Avec ces très jeunes élèves, l'enseignante, l'enseignant ou l'Atsem sont donc des autrui significatifs avant d'être des autrui généralisés, à la fois personnes incarnées et représentants d'une institution légitime. L'ascendant exercé par le maître ou la maîtresse sur le jeune enfant, avec sa charge émotionnelle, peut alors s'interpréter comme une variante du « charisme de fonction » (Weber, 2015/1908-1914, p. 312-315). M. Weber montre qu'il débouche sur « le passage à la forme proprement *institutionnelle* du charisme (...) qui se substitue à la croyance au charisme d'une personne associé à une révélation ou à ses actes héroïques » (*ibid.*, p. 312). Ce processus faisant passer d'un charisme pur, car purement individuel, à une forme institutionnalisée, fut au principe de la bureaucratisation et de la légitimation légale des Églises chrétiennes (*ibid*., p. 313). Il pourrait bien constituer, dans le cadre contemporain de la socialisation scolaire des jeunes enfants, une médiation vers l'intériorisation de l'institution scolaire et de ses règles impersonnelles à visée universelle. Incarnée, cette forme de domination s'inscrit dans le face à face et la co-présence des corps. En cela, elle convoque un mode de communication qui mobilise massivement les ressources de l'oralité (parole vive, gestuelle et expressions, *mimesis*). Elle engage en même temps les objets de la culture scolaire enfantine, dont une partie importante appartient dorénavant à l'univers de la littératie. Aussi, de même que l'ascendant charismatique de l'enseignant ou de l'enseignante médiatise l'apprentissage de règles impersonnelles, des ressources de l'oralité constituent-elles un point d'appui pour l'acculturation littératiée des jeunes enfants[131]. Ainsi se réalise le processus cognitif intersubjectif conceptualisé par L. S. Vygotsky : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction

[131] De même, comme l'indique J. Goody, le *gourou* dans les sociétés religieuses de « littératie restreinte », est un médiateur charismatique dans l'accès à l'écrit, mobilisant les ressources de l'oralité : « [L]a tradition du *gourou* est propre aux situations de littératie restreinte où le rôle dévolu à l'enseignant en tant que médiateur du savoir est d'une importance cruciale. Le *gourou* prête son charisme au processus d'étude livresque, ce qui revient à combiner deux modes de communication, l'oral et l'écrit » (2006, p. 18).

interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky, 1985/1935, p. 111).

La mise en scène du corps du maître ou de la maîtresse est constitutive de cette « présence », et tout spécialement sa parole. Avec le regard qui accroche l'auditoire, le placement de la voix, l'intonation, l'intensité, la hauteur, la prosodie de la parole et ses caractéristiques linguistiques, sont autant d'éléments dont la fonction est de saisir et de capter les jeunes esprits pour les instruire. Chez les enseignants et enseignantes chevronnés des classes enquêtées, elle participe pleinement d'un *habitus* professionnel qui fait encore défaut chez les débutants, souvent plus en peine pour enrôler les tout-petits. Francine Gallais, par exemple, en fin de carrière, enseigne à l'école Louise Michel dans un quartier d'habitat social, à des enfants de 2 à 4 ans. Elle se dit très soucieuse du travail du langage, ce que l'enquête confirme. Sa mise en scène de la parole est particulièrement frappante. Alors que dans l'ordinaire des conversations sa voix est assez grave et son ton un peu bourru, dès qu'elle s'adresse en maîtresse à ses élèves le timbre devient plus clair, la voix monte de quelques tons et porte haut, le rythme ralentit, l'élocution devient très précise, la prosodie souligne les mots porteurs de sens, et la syntaxe se fait impeccable sur le plan formel, car normée par les règles de la langue écrite. « Bonjour, je m'appelle Francine ! » annonce-t-elle rituellement tous les matins de cette voix haute et claire à ses très jeunes élèves rassemblés sur les bancs du coin regroupement. « Et toi, comment t'appelles-tu ? » dit-elle avec entrain, face à chacun, à tour de rôle. L'efficacité de ce rite d'institution matinal, longtemps répété à l'identique[132], se mesure à l'immobilité attentive des enfants, le regard tendu vers leur maîtresse, attendant, en y aspirant, de se présenter : « je m'appelle Lila ! » Cette efficacité sociale tient tout autant à la « présence » de la maîtresse qu'aux structures du gouvernement des enfants (le coin regroupement, le rituel).

De même, le recours à la *mimesis* pour faire apprendre est particulièrement fréquent, tout spécialement avec les plus petits. En salle de motricité, Jacques Lebeau et Francine Gallais enjambent pour faire enjamber, sautent pour faire sauter, parfois même rampent pour faire ramper ou amorcent un enroulement pour montrer la roulade. Mais en même temps, indissociablement, ces corps à imiter sont toujours accompagnés de paroles. Elles objectivent dans les mots les actions motrices montrées et observées, souvent agrémentées de métaphores : « on saute

[132] Les éléments de ce rituel changent toutefois lentement et progressivement entre le début et la fin de l'année.

(comme la grenouille) », « on rampe (comme le serpent) », « on enjambe (par-dessus la rivière) », etc. Les concepts objectivés dans les mots qui sous-tendent les techniques du corps (Mauss, 2002) sont ainsi donnés pour que les uns et les autres s'apprennent simultanément. Ce processus d'apprentissage s'apparente, dans un contexte très différent, à celui que S. Faure a décrit pour la danse chorégraphique : les apprentissages par corps s'articulent à des pratiques langagières réflexives. Ces analyses empiriquement fondées invitent donc à ne pas « penser le corps hors langage, le sens pratique contre la réflexivité » (Faure, 1999, p. 75). De même, la relation de face à face n'est pas nécessairement attachée à la banalisation et à l'invisibilisation des objets de savoir dans un « discours horizontal » (*e. g*. Bautier, 2009 à partir du cadre théorique bernsteinien). Chez les maîtres et les maîtresses d'école maternelle, le corps se met en scène, se montre et démontre, simultanément à une parole qui l'objective, lui, ou ses effets. Ce processus n'est d'ailleurs pas spécifique aux enseignants et aux enseignantes, on le verra aussi dans la socialisation proximale réalisée par les Atsem : elles socialisent les enfants par corps, tout en objectivant des gestes et des concepts graphiques dans leurs paroles.

Enfin, la mise en scène du corps magistral intègre des objets scolaires : instruments premiers du régime de l'activité contenue, ils sont aussi des supports d'apprentissages en tant qu'objets du monde scolarisés (Burger, 2008, p. 180). Dans une séance en grande section portant sur les « substances » dont les objets sont faits (bois, métal, plastique, etc.), Joséphine Sabourin donne à voir cette mise en scène charismatique et didactique associant indissociablement le corps, la parole et les objets.

> **Scolariser des objets usuels : entre ressources orales et raison graphique**
>
> ***La séance se déroule pendant des ateliers décloisonnés de début d'après-midi. Alors que les plus jeunes enfants de l'école dorment, tous les enseignants et enseignantes prennent en charge un petit groupe d'élèves de grande section pour diverses activités. Le contrôle est très soutenu, la maîtresse entièrement disponible, et il n'y a ni bruit ni mouvement à proximité.***
>
> Il y a 7 enfants. La maîtresse les a rassemblés par terre, dans le coin regroupement. Elle a placé au centre un petit tapis rectangulaire qui fait office d'espace de travail : les objets y sont dans un premier temps déposés au fur et à mesure qu'elle les présente un par un, désignés et décrits dans le dialogue. Le dispositif spatial (Figure 26, p. 187) : le petit tapis, la collection d'objets qui s'y trouvent, les corps installés autour) focalise l'attention des enfants sur ces objets, tandis que les paroles en objectivent diverses propriétés. Puis la maîtresse fait des rappels sur la séance précédente avant de présenter l'enjeu de la séance présente.
>
> **Joséphine** : Alors cette fois-ci, c'est différent. Je ne vais pas vous demander d'aller chercher des objets. C'est moi qui en ai apporté... hein ? Et on va les observer, et on va essayer justement de dire un petit peu quelles sont leurs substances.

Elle sollicite alors chaque enfant pour qu'à tour de rôle il ou elle choisisse un objet parmi la collection présentée sur le petit tapis et en désigne les substances qui le composent. Indiquer le nombre de substances est de fait l'intention finale de la séance et du prolongement sur fiche sur lequel elle s'achèvera. Maeva choisit le verre (1 substance : le verre), Joanne choisit le marteau (Figure 27, 3 substances : le bois, le métal, le plastique). Léo choisit le ballon de baudruche, il fait mine de souffler dedans et dit que c'est pour le gonfler.

Figure 26 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (1).

Joséphine : c'est un ballon qui peut se gonfler. Et alors... on peut le gonfler, gonfler, gonfler, mais y'a un moment qu'est-ce qui se passe ?

Joanne : il éclate.

Joséphine : il éclate, hein ? Et... regarde... (Figure 28, elle prend le ballon et le triture, l'étire) est-ce qu'il est... tout dur... ?

Enfant : il est mou.

Joséphine : oui, il est mou... et puis en plus...

Maeva : il tire.

Joséphine : voilà, il peut s'étirer, hein ?

Léo : ap'ès i va'

Joséphine : et comment ça s'appelle ? Vous savez comment ça s'appelle quelque chose qui peut s'allonger comme ça ?

Enfants : hum...

Joséphine : ben c'est du caoutchouc, hein ? Et... y'a du caoutchouc dedans, ça s'agrandit. Et en effet si on gonfle trop fort, y'a un moment où... ça éclate.

Figure 27 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (2).

Puis c'est au tour d'Edan : il choisit une petite voiture.

Joséphine : la petite voiture. Alors, elle est fabriquée en quoi Edan ?

Edan : en métal ?

Joséphine : en métal ? Où vois-tu du métal ? Montre-nous...

Edan montre la « carrosserie » de la petite voiture.

Joséphine : ça ? Qui est vert là ? Tu penses que c'est du métal ? Vous êtes d'accord avec lui ?

Figure 28 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (3).

Enfants : hum... non...

Joséphine : (Figure 29, p. 188, montrant l'objet aux enfants elle le tient de sorte à le masquer le moins possible, elle utilise l'auriculaire de son autre main pour pointer ce qu'elle désigne) c'est quoi ça ?

Joanne : du bois...

Joséphine : du bois. En fait regarde, tu vois à l'intérieur... on voit bien que c'est du bois. Là pourquoi il a pas bien reconnu que c'était du bois ?

Joanne : pasque en fait ils lui ont mis une couleur par-dessus.

Joséphine : voilà, il a été peint, hein. Et en fait, Edan, tu vois, à l'intérieur, hum chais pas pourquoi d'ailleurs, y'a un petit trou, on voit bien que c'est du bois, hein ? Donc hum, y'a du bois... est-ce qu'il y a autre chose, Edan, sur cette voiture... (Elle lui tend la petite voiture)

Figure 29 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (4).

Il prend la petite voiture. Il se trompe encore en disant que les roues sont en métal. Joanne rectifie : elles sont en plastique. Puis Edan voit juste, cette fois, lorsqu'il déclare qu'il y a du métal pour l'attache des roues. La maîtresse donne alors des explications sur ces attaches (des « clous »), sur la « petite tige » sur laquelle elles sont fixées, et sur la « solidité » du métal. Puis elle fait récapituler à Edan les substances identifiées.

C'est au tour d'Igor qui choisit la cocotte en papier (1 substance : le papier), puis d'Oriane qui choisit la bouteille (1 substance : le plastique), puis de Niels qui choisit l'éponge (1 substance : la « mousse »). Puis c'est à nouveau au tour de Maeva qui choisit la pince à linge. Maeva constate qu'il y a du plastique puis Joséphine attire l'attention des enfants sur la partie métallique, un ressort.

Joséphine : et ça s'appelle comment ? Regardez au milieu (elle montre sur la pince à linge encore tenue par Maeva) Comment ça s'appelle, ça ? Ça s'appelle comment ? Regardez au milieu, alors attention à ton doigt. (Elle attrape la pince à linge et fait la démonstration, elle la prend entre deux doigts sans la masquer et elle utilise l'auriculaire de son autre main pour pointer la partie métallique, le ressort).

Figure 30 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (5).

Maeva : c'est au milieu.

Joséphine : oui, mais regardez, comment ça s'appelle, ça, en métal, tout enroulé comme ça ? Vous connaissez son nom ?

Enfant : non.

Joséphine : eh ben c'est un ressort. Et vous avez vu à quoi il sert le ressort ?

Maeva : oui, à appuyer.

Joséphine (Figure 30, faisant toujours la démonstration en même temps qu'elle explique) : voilà, quand on appuie fort, ça s'ouvre... hein.

Maeva : et quand on appuie pas'

Joséphine (attrapant le pinceau pour y fixer

Figure 31 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (6).

> la pince) : après...
>
> **Maeva** : quand on appuie pas'
>
> **Joséphine** (Figure 31, p. 188, continuant sa démonstration en accrochant la pince sur le manche du pinceau et la lâchant) : on bloque... et ça se resserre tout seul. Et pour l'ouvrir, il faut... appuyer à nouveau (elle fait la démonstration). Et à ton avis pourquoi le petit ressort il est pas en plastique ?
>
> **Maeva** : pasque sinon ça... ça s'casserait.
>
> **Joséphine** : voilà. Tu as raison. Un ressort, il faut qu'il soit très solide pour durer longtemps. (marmonne quelques mots) des pinces à linge pour accrocher le linge, et en effet, c'est en métal, parce que c'est beaucoup plus solide que du plastique.
>
> La séance se prolonge ensuite avec la présentation de derniers objets et l'énumération de leurs substances puis un travail sur fiche.
>
> Observations en grande section, mars 2015. Joséphine Sabourin. École de la vallée. Maeva, 6 ans 1 mois : mère comptable ; père technicien SAV. Joanne, 5 ans 5 mois : mère mosaïste en congé parental ; père artisan-patron de TPE chauffage et climatisation. Léo, 5 ans 6 mois : mère adjointe technique en crèche municipale ; père ouvrier qualifié dans une PME. Edan, 5 ans 10 mois : mère directrice adjointe de magasin meubles et décoration, père préparateur en commandes. Igor Marquet, 6 ans 1 mois : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management. Oriane Lorieux, 5 ans 6 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue. Niels, 5 ans 5 mois : mère adjointe administrative ; père sapeur-pompier. Recueil de données : observation avec prise de notes *in situ*, photographies, et enregistrement sonore.

Dans cette coprésence des corps, des ressources de l'oralité (le face à face, la manipulation des objets dans l'ici et maintenant de l'interlocution, les formules phatiques[133]), sont inextricablement prises dans celles de la littératie (le tapis rectangulaire, la distribution réglée des actions et des paroles, le langage verbal explicite, la décontextualisation des objets de leurs usages pratiques à leur recontextualisation dans des catégories formelles de description). Cette « présence » magistrale dans l'espace scolaire prolonge la socialisation distale propre aux classes sociales cultivées du monde occidental, décrite dans le premier chapitre : l'éloignement relatif des corps est médiatisé par la parole et les objets.

Mais des formes proximales de socialisation ont aussi une place à l'école maternelle : la « présence » de l'adulte se manifeste également par le contact corporel, le toucher. Certains enseignants y recourent plus que d'autres, surtout ceux des plus jeunes enfants, tel Jacques Lebeau dans sa classe de petite section ou César Chauvet dans sa classe de petite et moyenne section. Ces deux maîtres tolèrent les pratiques de certains enfants qui viennent se coller à eux

[133] Phatique : « fonction du langage dont l'objet est d'établir ou de prolonger la communication entre le locuteur et le destinataire sans servir à communiquer un message » (cnrtl.fr, consulté le 4 juin 2017). Dans le discours de Joséphine Sabourin : « (et) alors » ; « hein (?) », « voilà » ; « regarde(z) » ; « en fait » ; « donc » ; « eh ben ».

ou réclamer des « bisous » ou des « câlins ». Mais c'est surtout par l'entremise des Atsem que la socialisation par le contact des corps est la plus fréquente. Elle est très contrôlée socialement et peut être réprouvée : le spectre de la pédophilie, bien présent dans leur discours, est là pour le rappeler. Mais, de fait, dans la socialisation primaire, les formes distales coexistent toujours avec des formes proximales, tellement le petit d'homme est dépendant de l'adulte pour sa survie et pour l'accomplissement de son développement indissociablement corporel, psychique et social (Bruner, 1991, p. 27 ; Berger, Luckmann, 2010, p. 109-110 ; Elias, 1991, p. 19-20 ; 2010, p. 166). À l'école maternelle, la socialisation proximale est une nécessité pour prendre soin des corps (lavages, passages aux sanitaires, alimentation). C'est aussi un recours pour prendre en charge les émotions et aider certains enfants à s'endormir, comme l'exprime, par exemple, Laurence Berger, Atsem, décrivant ses habitudes et «[s]a manière » de faire :

> **Laurence :** t'as des enfants beh, maman va partir, ils vont pleurer, tu vas les mettre sur tes genoux. [...] t'as aussi ce rôle où il faut les rassurer, il faut que tu les consoles hein, on peut pas les laisser pleurer comme ça hein. J'veux dire : ils ont besoin de toi [...], mais au début, ben, t'en as au moins deux sur trois pfff, tu te dis « faudrait presque que j'me fasse greffer des bras ! »
>
> **Laurence :** [pour l'endormissement] tu leur caresses la joue, la main… tu le sens, tu poses ta main sur eux, tu le sens s'ils ont besoin de toi ou pas. Des fois, ils ont pas besoin qu'on les touche, parce que ça va les agacer. Et d'autres fois, ils ont besoin du contact. Donc c'est en fonction de l'enfant.
>
> Entretien, mars 2012. Laurence Berger, Atsem à l'école Louise Michel. À propos d'enfants de toute petite et petite section (entre 2 ans et demi et juste 4 ans).

De fait, l'efficacité socialisatrice de la « présence » magistrale ne se réalise que lorsque le maître, la maîtresse ou l'Atsem est en situation de contrôle soutenu sur les enfants, dans un contexte où il ou elle peut être tout à fait disponible (en particulier : ne pas être interrompu, ne pas être appelé par d'autres sollicitations, ou submergé par le bruit). Or ces moments ne sont pas si fréquents dans l'ordinaire des classes maternelles. Le dispositif d'ensemble repose donc, pour une large part, sur une socialisation distale où les enfants doivent avoir suffisamment intériorisé les contraintes et les règles pour s'activer conformément à l'ordre scolaire, cognitif ou politique, loin de la « présence » des adultes. L'acculturation contemporaine des jeunes enfants au langage scolaire repose donc sur un gouvernement des enfants par les structures spatiales, matérielles et temporelles, cristallisées dans des dispositifs et une « présence » intermittente du maître, de la maîtresse ou de l'Atsem. Sa composante primordiale, sous bassement de l'*habitus* littératié, est une socialisation graphique.

III. 2. La socialisation graphique : une inscription corporelle

> *« La raison graphique consiste bien en effet à faire entrer une pensée, un savoir, un message en le spatialisant, mais aussi en le géométrisant. Le processus d'apprentissage du* visible language *institue en fait la raison graphique dans le quadrillage du support. De ce fait, l'appropriation maîtrisée de la raison graphique, c'est aussi l'intériorisation, l'incorporation d'une structure géométrique. » (Privat, 2009, p. 46)*

Pour J. Goody (1979/1977), les effets cognitifs de l'écriture excèdent la seule notation de la parole dans les signes écrits, et résultent d'un « ordre graphique » (Privat, 2009, p. 48). Il se déploie lorsque les signes sont déposés sur un support bidimensionnel en même temps qu'ils y sont ordonnés rationnellement : linéarisation, mise en liste, distribution en tableau, assignation de chaque élément à une place fixe, organisation synoptique et synchronique permettant les inventaires et récapitulations exhaustifs. «[L]e savoir scolaire (...) se présente sous la forme de tableaux, de listes, d'abstraction, de généralisation, de géométrisation, de décontextualisation, d'objectivation, de cumulation » (*ibid*., p. 47, 48). Pour appréhender cet aspect de la littératie, les didacticiennes M. Laparra et C. Margolinas intègrent plus explicitement la dimension temporelle à celle de l'espace, avec le concept de « littératie chronotopique [134] », ainsi défini : « ressources de l'écrit qui permettent de manifester un lien entre l'espace et le temps, c'est-à-dire de parcourir l'espace de façon ordonnée et contrôlée, qu'il s'agisse de l'espace du monde ou de celui de la feuille de papier » (Laparra, Margolinas, 2016, p. 168). En effet, l'ordonnancement spatial de l'écrit est indissociablement temporel : il y a un sens de l'écriture, avec un début, une fin, et, de l'un à l'autre, un chemin contrôlé et ordonné dans l'espace graphique. De manière primordiale, la socialisation à l'école maternelle est une socialisation graphique qui, fondamentalement, structure des *habitus* littératiés. Deux dimensions la composent : les structures dans lesquelles les enfants sont gouvernés (de l'espace-temps vécu comme de l'espace-temps graphique) et le travail des techniques du corps qui s'y inscrit. La première se rapporte plutôt à une

[134] D'après le « chronotope » que M. Bakhtine conceptualise en littérature. « Nous appellerons *chronotope,* ce qui se traduit, littéralement, par « temps-espace » : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature. Ce terme est propre aux mathématiques ; il a été introduit et adapté sur la base de la théorie de la relativité d'Einstein (…). Ce qui compte pour nous, c'est qu'il exprime l'indissolubilité de l'espace et du temps (celui-ci comme quatrième dimension de l'espace) » (Bakhtine, 1987, p. 237).

socialisation tacite, par habituation, et travaille le corps de manière globale. La seconde renvoie à une socialisation plus explicite, par exercice, et travaille plus spécifiquement certains segments du corps engagés dans les savoir-faire incorporés de la culture écrite (*e. g.* les yeux, la main). Toutefois, de l'une à l'autre il y a un *continuum* et ces deux dimensions s'entremêlent.

III. 2. 1. UNE STRUCTURATION GRAPHIQUE

En prenant l'exemple des piscines, J.-M. Privat transpose à l'époque contemporaine le raisonnement d'E. Panofsky et de P. Bourdieu sur l'homologie structurale et cognitive entre la pensée scolastique et l'architecture gothique (Panofsky, Bourdieu, 1986), « considérés comme de purs produits littératiens » (Privat, 2010) : « isomorphie » et « homologie » entre « la structuration parfaitement linéaire de l'espace graphique de la page où le jeune écolier s'exerce à la littératie manuscrite et imprimée », « le livre, ses pages, ses lignes, ses mots, ses lettres qui s'emboîtent systématiquement pour construire un parfait rectangle signifiant » et « le bassin de la piscine "républicaine" où tout n'est qu'ordre linéaire et beauté des perpendiculaires ». Les écoliers réalisent « cet apprentissage par corps qui s'exerce dans la logique muette et anonyme (...) d'un univers de lignes sans signes » (*ibid.*). Les structures spatio-temporelles composites et enchevêtrées de l'école maternelle ne donnent pas à voir la littératie chronotopique de manière aussi limpide. Mais la logistique même du gouvernement scolaire des jeunes enfants, inscrite dans la « raison graphique » (Goody, 1979/1977), produit « des *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). G. Vincent (1980, p. 33-40) a souligné combien cette socialisation vise indissociablement un *etho*s scolaire dont le premier support est le corps.

Marcher droit ne va pas de soi : c'est un apprentissage du corps. Les trajets pédestres lors des sorties des classes des plus jeunes enfants en dehors de l'espace scolaire en témoignent. Lorsque l'enceinte connue et contenante de l'école n'est plus un point d'appui (Vincent, 1980), les adultes sont nombreux, actifs, et de fait, très « présents » en ces occasions : cela souligne le poids du travail socialisateur d'inscription des corps dans la raison graphique. En moyenne et surtout en grande section, la régulation des adultes sur la marche rectiligne des enfants s'amenuise et se fait moins pressante : son incorporation est en voie d'accomplissement. Les actes et paroles rapportés dans le compte rendu d'observations en petite section, ci-dessous, sont représentatifs de situations courantes et récurrentes dans les écoles maternelles.

> **Installés « deux par deux »**, « les uns derrière les autres », les enfants sont encadrés par quatre à six adultes (parents, enquêtrice, stagiaires sont recrutés) pour une classe (2 à 3 dizaines d'enfants). Au moment du départ, les paires d'enfants sont défaites, refaites et soigneusement (re)placées dans le rang : « parce qu'ils s'entendent trop bien », indique l'Atsem Annette Poupard qui sépare deux garçons. Le maître, Jacques Lebeau, se place devant le rang et, interdisant qu'on le dépasse, établit ainsi la limite matérielle qui clôt la ligne constituée. Il ne cesse de parler, donnant des consignes, encourageant les enfants, relayé par les autres adultes qui longent le rang : « une main... une autre ! », « allez, ouaaais ! super ! », « allez on marche en rang ! », « allez hop ! en avant ! ». Les lignes droites de l'espace urbain sont mises à contribution : « on reste bien sur le trottoir », « on marche contre le mur, on suit le mur », « attention, marchez bien droit, le trottoir est petit ». Fréquemment des enfants divaguent et les adultes les attrapent pour les replacer dans le sens de la marche, les réorienter dans le flux de la ligne droite. Parfois aussi, certains enfants ne regardent pas devant eux et se cognent (au poteau, à la boîte aux lettres, à l'arbre). C'est objectivement une discipline scolaire tellement les enfants sont enjoints à ne faire qu'une chose à la fois et à persévérer dans l'action : ceux qui s'accroupissent pour ramasser une feuille, un caillou, un bâton, sont rappelés à l'ordre, car « non non non, ça n'est pas le moment ». Le travail de contrôle sur soi se signale aussi quand il s'agit de tenir la cadence, en marchant assez vite, « allez ! on avance ! », tout en contrôlant sa vitesse, « non, on ne court pas ! ».
>
> Observations de deux sorties avec la classe de petite section de Jacques Lebeau : l'une en novembre 2012 pour aller ramasser des feuilles d'automne, l'autre en mai 2013 pour une séance au cinéma. École de la vallée. Recueil de données : prises de notes *in situ*, et complétées *a posteriori*, enregistrements sonores, photographies.

Dans l'école, les Atsem sont aux avant-postes de cette socialisation graphique. Dans des classes désormais dotées de matériels surabondants, avec des enfants sollicités plusieurs fois par jour pour toutes sortes de productions graphiques, puis autorisés à se divertir dans les coins de jeu ou sur des tables disponibles, au cours de séquences où les corps et les objets se désordonnent inexorablement, une grande partie de leur travail consiste à les (re)mettre continuellement en ordre dans la logique chronotopique. Leurs propres ressources littératiées, constituées et entretenues à partir de petits capitaux scolaires, de leur socialisation professionnelle dans l'univers scolaire et de leurs pratiques domestiques (Lahire, 1993b) sont au principe de cette disposition à l'ordonnancement dans la raison graphique. Les Atsem vérifient que les objets sont en place, recherchent et retrouvent ce qui s'est déplacé, réassortissent ce qui manque. Elles nettoient et rangent sans cesse la classe et font apprendre aux enfants à le faire en le faisant avec eux. Certains, plus souvent les filles, prennent ensuite le relai. Tels les tableaux de la raison graphique (Goody, 1979/1977, p. 108-139), l'espace est ordonné de sorte que chaque chose soit à sa place et qu'une place soit assignée à chaque chose (Vincent, 1980), qu'il s'agisse du matériel ludique, rangé selon le principe des univers domestiques rationalisés, fondateur de « structures cognitives ordonnées » (Lahire, 1995, p. 23-25), ou du matériel proprement scolaire.

> **1. On range, tu ranges, il faut ranger**
>
> ***C'est l'heure de se regrouper sur les bancs. Annette Poupard, l'Atsem, arrive pour faire ranger un coin de jeu. Il y a Luigi, Marco et plusieurs filles, dont Tina et Alix.***
>
> **Annette** : on range ! Allez allez ! Ça y est, les habits, on range... alors tu ranges s'il te plait. Eeeeuh, Luigi, tu ranges s'il te plait ? Allez, tu me mets, toutes les boîtes grises dedans... (Luigi met les assiettes dans le bac à légumes) Ah non non non non non non non ! Est-ce qu'on mange les assiettes ? Tu les manges, toi, les assiettes ? [...] Les assiettes, elles vont là... attention, ça, c'est une assiette, regarde, là. [...] Mets les boîtes grises dedans... Là, bieeeen... [...] ça se met où ? [brouhaha] Allez euh... y'a encore plein de légumes à ranger [...] Très bien... Ramasse le tabouret, s'il te plait... Très bien Alix, tu peux aller voir Jacques. (À Luigi), très bien, va voir Jacques. Eh, les filles, faut ranger, là. Tina, ça fait trois fois que je te dis de ranger, je répèterai pas, hein, on va pas faire que ça. Nan, mais j'rigole pas ! On range.
>
> Observation en petite section, classe de Jacques Lebeau, décembre 2012. Annette Poupard, Atsem. École de la vallée. Recueil de données : observation avec prise de notes *in situ* et enregistrement sonore.
>
> **2. Il faut leur faire voir où ils rangent, je suis un petit peu pénible là dessus**
>
> **Annette :** je range avec eux, j'essaie de leur faire ranger [...] Maintenant, je le fais moins, parce qu'ils se débrouillent bien. [...] Je leur dis : « il faut ranger ». Puis, au bout d'un moment, si ça bouge pas, alors je le fais, et hop, ça suit ! Pour la dînette, des fois c'est compliqué, parce que il faut leur faire voir où ils la rangent, autrement ils vont me mettre ça n'importe où. Les assiettes, un jour je les ai retrouvées dans l'armoire à poupées. Ou les bébés dans la machine à laver, ou dans le frigo. Alors, là, je leur dis : le bébé, c'est dans le lit, pas dans le frigo ! J'essaie au maximum de leur faire ranger, pour qu'ils apprennent bien où se mettent les choses. [...] je suis un petit peu pénible là-dessus. [...] Si tu veux, les assiettes vont avec les assiettes, les verres vont avec les verres… parce que je me dis : à la maison c'est comme ça, donc…
>
> Entretien, juin 2013, Annette Poupard, Atsem en petite section. École de la vallée.
>
> **3. Entre enfants : les crayons à sa place !**
>
> ***Luigi dépose sa fiche dans une panière, range le pot de crayons sur une étagère et vient s'installer à côté de Niels, assis sur un banc. Mais Tiphaine, qui n'est pourtant pas dans son groupe, semble l'avoir surveillé et l'interpelle avec des intonations de maîtresse.***
>
> **Tiphaine :** Luigi ! Tu mets les crayons là, à sa place ! (déplaçant le pot sur l'étagère où il convient de le ranger puis le remettant dans sa position initiale à sa « mauvaise place »)
>
> D'assez bonne grâce, Luigi va chercher le pot en question et le pose à sa « bonne place ».
>
> Observation en moyenne section, classe d'Estelle Châtaigner, avril 2014. École de la vallée. Luigi, 4 ans 4 mois : mère vendeuse en boulangerie ; père métallier serrurier. Tiphaine, 5 ans 1 mois : mère téléconseillère en assurances ; père chef d'atelier d'usinage automobile. Recueil de données : observation avec prise de notes *in situ*, photographies.

Les structures matérielles (bancs, tables, couloirs, casiers, portemanteaux, lits, etc.) ordonnent et linéarisent les enfants. Les techniques du gouvernement des corps ont souvent une rationalité graphique : mises en rang, chants collectifs, attentes sur les bancs, rondes et surveillances panoptiques, distributions et récapitulations exhaustives, etc. Les Atsem alignent les enfants sur des bancs, contre les murs, les font passer aux sanitaires sans oublier personne, les déplacent en rang en évitant les bousculades, puis les font manger à la cantine, chacun à sa place.

Ensuite, à la sieste, elles installent les plus petits dans leurs lits ordonnés en lignes et colonnes et étiquetés nominativement. Elles font en sorte que chaque affaire personnelle soit entreposée et se retrouve à sa place. Elles ramassent, transportent, inventorient et distribuent les « doudous » (Gasparini, 2013a) (Figure 33). Plusieurs d'entre elles font apprendre aux enfants à réaliser cette distribution : à tour de rôle, un enfant tend son doudou à chacun des autres alignés devant lui, nominativement, et sans oublier personne. Elles font les préparations matérielles, installations et nettoyages des activités, très souvent graphiques. Elles notent et dressent des listes d'enfants pour la garderie, le centre de loisirs, les activités périscolaires. Elles remplissent des tableaux à double entrée, collent les messages, ramassent les cahiers, vérifient et récapitulent toutes sortes de choses, inventorient, classent et collent les fiches, etc. (Figure 32) Ainsi socialisent-elles les enfants à et par l'ordre graphique.

Figure 33 : « Doudous » alignés sur les bancs en prévision du départ pour la sieste, Annette Poupard, Atsem (petite section), école de la vallée.

Figure 32 : Bureau de Caroline Dubreuil, Atsem (grande section), école de la vallée.

La socialisation graphique se déroule aussi lors des séances d'éducation physique et sportive, dont l'intention affichée n'est pas *a priori* l'entrée dans l'écrit. Francine Gallais, dans sa classe de toute petite et petite section, en donne à voir une illustration dans un cycle de « jeux collectifs » où les enfants apprennent à se déplacer et à déplacer des objets avec diverses consignes et du matériel. Petit à petit, avec la répétition et l'avancée dans le temps, on observe les enfants incorporer ces déplacements formalisés, rectilignes et orientés par des consignes formulées à partir de concepts graphiques.

> **Des jeux moteurs dans la raison graphique**
> **Janvier 2012, premier jour d'observation**, 12 enfants, 3 adultes (maîtresse, Atsem et stagiaire)
> Au signal du tambourin, les enfants doivent prendre un objet (anneau, quille, sac de graines en tissu) dans une caisse située sur une ligne de départ et se déplacer perpendiculairement à cette ligne,

pour aller le déposer dans une autre caisse située sur la ligne d'arrivée, en arrière de laquelle se trouvent l'Atsem et la stagiaire. Ensuite ils doivent retourner sans objet à leur point de départ.

Puis, toujours en partant de la même ligne de départ, ils doivent aller chercher un objet et le rapporter dans une caisse.

Après cela, la même opération se reproduit avec une contrainte supplémentaire : sur la ligne d'arrivée, il faut déposer l'objet de couleur (vert, rouge, bleu, jaune) dans un cerceau de la même couleur (Figure 34). Plusieurs enfants ont besoin d'être guidés et encouragés pour y parvenir.

Figure 34 : Éducation physique et raison graphique (1), classe de Francine Gallais (toute petite et petite section), école Louise Michel. En arrière : l'Atsem et la stagiaire.

Puis les enfants se voient attribuer un dossard, rouge ou bleu, et les objets sont à nouveau rassemblés dans des caisses où se mélangent les couleurs : « les enfants rouges doivent prendre des jeux rouges pour les mettre dans les boîtes rouges ». De nombreux enfants se trompent la première fois (ne prennent pas l'objet de la couleur requise, ne le placent pas dans la caisse de la couleur requise, ou divaguent) puis de moins en moins avec les répétitions.

Pendant toute la séance, la maîtresse énonce les consignes pour la collectivité. L'Atsem et la stagiaire les répètent, pour chaque enfant, l'encourageant, le guidant, l'invitant à se corriger.

Janvier 2012, deuxième jour d'observation, 12 enfants, 3 adultes (maîtresse, Atsem, stagiaire)

On attribue un foulard de couleur (vert, rouge, bleu, jaune) à chaque enfant. Chacun doit se placer sur la ligne de départ dans un cerceau de la même couleur. Au signal les enfants doivent rejoindre l'autre ligne en se plaçant dans un cerceau de la même couleur et revenir sur la ligne de départ dans un cerceau de la même couleur.

Puis un objet de la même couleur (formes géométriques en caoutchouc) est placé dans chaque cerceau : au signal « les enfants jaunes prennent la forme jaune dans le cerceau jaune et vont la déposer dans un cerceau jaune puis reviennent au départ dans un cerceau jaune » (Figure 35).

Figure 35 : Éducation physique et raison graphique (2), classe de Francine Gallais (toute petite et petite section), école Louise Michel.

Dans une dernière phase, les cerceaux sont dispersés, relativement équidistants, dans l'espace rectangulaire délimité par les deux lignes (départ, arrivée). Avant le signal les enfants doivent cheminer entre les cerceaux, au signal ils doivent déposer leur objet et se placer dans un cerceau de la même couleur. La majorité des enfants se trompe la première fois. Puis l'exercice est de mieux en mieux exécuté à mesure des reprises.

Durant la séance, la maîtresse donne les consignes et fait aussi quelques démonstrations pour illustrer les actions attendues. L'Atsem et la stagiaire relaient ses consignes individuellement, mais en étant moins proches physiquement et avec moins de prégnance que lors de la première séance. Un enfant conseille son copain, en lui montrant l'objet qu'il doit prendre et où se placer.

Février puis juin 2012, troisième et cinquième jour d'observation, 10 puis 16 enfants, 3 adultes (maîtresse, Atsem, stagiaire puis apprentie)

Les mêmes jeux sont repris au troisième jour d'observation. À nouveau, les enfants sont assez nombreux à se tromper la première fois puis de moins en moins avec les reprises.

En fin d'année, une activité analogue est transposée dans la cour avec des déplacements à vélo (Figure 36) : d'abord en lignes droites orthogonales entre une ligne de départ et une ligne d'arrivée, puis avec des déplacements entre des plots dispersés et relativement équidistants dans l'espace rectangulaire matérialisé par ces lignes. Pour finir, le même jeu est repris sans vélo, à pied.

Entre le début et la fin, les enfants ne se trompent plus : ils semblent avoir incorporé les règles de ces jeux inscrits dans la raison graphique.

Figure 36 : Éducation physique et raison graphique (3), classe de Francine Gallais (toute petite et petite section), école Louise Michel.

Observations en toute petite et petite section, classe de Francine Gallais, janvier à juin 2012. Les enfants ont entre 2 ans et demi et juste 4 ans. École Louise Michel. Recueil de données : observations avec prises de notes *in situ*, enregistrements sonores, photographies.

Ainsi, avant même qu'elle n'envahisse les supports graphiques sur lesquels les enfants doivent travailler, qu'il s'agisse des fiches (Joigneaux, 2009b ; Joigneaux et al., 2012 ; Richard-Bossez, 2015), ou du calendrier tabulaire (Figure 37), utilisé quotidiennement en grande section et parfois même dès la moyenne section, la littératie chronotopique s'inscrit par corps dans le sens pratique des écoliers de la maternelle, dès leur plus jeune âge.

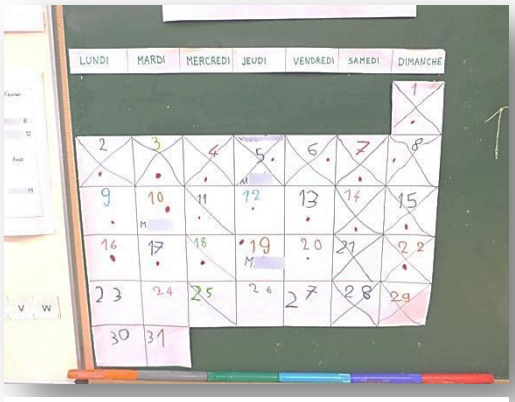


Figure 37 : Calendrier tabulaire dans la classe de Joséphine Sabourin (grande section), école de la vallée.

III. 2. 2. Des techniques scolaires du corps

Cette inscription corporelle fait aussi l'objet d'une socialisation plus explicite, sous forme d'exercices, au cours desquels les enfants apprennent à manipuler des instruments et des supports graphiques. L'existence du « graphisme », comme catégorie endogène de l'école maternelle, très présent dans le *curriculum* réel, signale son importance pour l'acculturation scolaire. Là encore, les Atsem sont au premier plan. Dans la division sociale du travail pédagogique, ces activités sont programmées et conçues par les enseignants et les enseignantes puis, la plupart du

temps, les Atsem les préparent, les installent, les rangent, et les encadrent sous forme d'« ateliers » au contrôle soutenu. Ensuite, presque toujours, elles classent et mettent en valeur les travaux qui en sont issus. Dans leurs paroles, il s'agit très souvent d'« activités manuelles » ou de « travail manuel » et, parfois, de « graphisme » ou d'« arts plastiques ». Le « travail manuel » désigne aussi leurs propres activités de préparations matérielles et classements (voir aussi : Lahire, 1993a, p. 57-64 ; Garnier, 2010, p. 108-114 ; Gasparini, 2012, p. 79). Pour elles, le goût de le faire faire aux enfants prolonge leur propre goût à le faire.

> **Laurence** : de toute façon, travaux manuels, j'adore ça, alors… ce que t'essaies de leur donner, t'essaies de leur donner un petit peu de passion, de la joie, la joie de le faire.
>
> **Micheline** : parce que bon j'ai toujours aimé ce qui était manuel, moi j'aime ça. Et ça m'apportait aussi, mon métier, là-dessus aussi. Les questions de travail manuel ça m'a... mais j'aime bien quand je crée des choses avec les enfants.
>
> Entretiens. Laurence Berger (mars 2012), Atsem à l'école de la vallée. Micheline Guérineau (mai 2014), Atsem à l'école Louise Michel.

Les premiers contacts des enfants avec les instruments scolaires (pinceaux, crayons, colle, ciseaux), leur incombent la plupart du temps : elles recourent alors à une socialisation par le contact de leur corps et dans l'enveloppement de leur parole. Le cas des ciseaux est particulièrement significatif : très utilisés ultérieurement, en moyenne et grande section, fréquemment sur des activités de littératie, leur apprentissage en petite section est dès lors décisif. Or, tout particulièrement pour les plus petits, cet usage requiert une technicité ardue : coordination des deux mains, précision du geste, orientation de l'instrument, persévérance dans le geste. Il s'apprend dans cette socialisation proximale.

> **Laurence** : tu les mets entre', devant toi, comme ça. Ils sont, et ils sont debout généralement, toi tu es assise [...] et tu montres avec la feuille que tu peux tourner et tout.
>
> **Maïté** : on essaie de leur montrer [...] comment tenir les ciseaux : d'une main la feuille, et puis… mais faut être derrière, c'est presque au cas par cas, un par un, quoi.
>
> **Christine** : je lui dis de prendre les ciseaux, de mettre bien son pouce dans le rond, l'autre... dans l'autre, et j'essaye de faire marcher son pouce.
>
> **Annette** : je les reprends et je leur fais tenir comme ça (geste). Alors, je leur fais mettre leurs doigts… et puis, moi, j'essaye de me mettre au-dessus, et de… de couper avec.
>
> Entretiens à propos d'enfants de petite section. Laurence Berger (mai 2012), Maïté Cholet (avril 2012) et Christine Rambault (mai 2015), Atsem à l'école de la vallée. Annette Poupard (mai 2013), Atsem à l'école Louise Michel.

Dès la petite section, les enfants remplissent des surfaces de manière continue (aplats de couleurs, Figure 39, p. 199) ou discontinue (collages, points, empreintes, Figure 38, p. 199), tracent

des lignes droites, joignent des points (Figure 40, p. 199), tracent des lignes fermées, et sont confrontés aux concepts de couleurs et de formes.

Dès la moyenne section, ils réalisent divers agencements de lignes verticales, horizontales ou obliques, et souvent des quadrillages (Figure 41, Figure 42, Figure 43, p. 200). Ils apprennent à tracer des cercles dans le sens de rotation dominant de l'écriture cursive. Ils remplissent des surfaces aux limites géométriques, ils manient des instruments de tracés de plus en plus fins (Figure 45, Figure 44, p. 201), ils s'exercent à dessiner toutes sortes de signes inscrits dans les surfaces rectangulaires des feuilles de papier, des cases de quadrillage, des secteurs de formes, structurés par les verticales et les horizontales.

Figure 38 : Eugénia, Paradis et Ylan (de 3 ans à 3 ans 6 mois, OS pop), remplissent une feuille carrée d'empreintes rondes et carrées à la peinture noire, avec Isabelle Vaillant, Atsem (toute petite et petite section), école Louise Michel.

Figure 39 : Jamal (2 ans 9 mois, OS pop) remplit à la peinture une grande feuille rectangulaire, avec Maïté Cholet, Atsem (toute petite et petite section), école Louise Michel.

Figure 40 : Productions graphiques enfantines affichées, classe de Francine Gallais (toute petite et petite section), école Louise Michel.

Les Atsem présentent les instruments, matières et supports aux enfants de manière à prévenir les salissures consécutives à des gestes encore peu contrôlés et à étayer l'activité graphique : qu'ils accèdent au matériel et puissent le saisir aisément, qu'ils parviennent à investir l'espace graphique qui leur est attribué. Pots, bouteilles, sprays, barquettes, bassines, papier absorbant, éponges, et diverses astuces personnelles, sont mis à contribution.

Elles veillent à la fonctionnalité du poste de travail et restent aux côtés des enfants : tout au long de l'activité, elles versent, remplissent, essuient ou épongent les matières (colles, encres, gouaches, etc.), en même temps qu'elles posent, fixent, tournent, replacent, remplacent, ramassent, évacuent ou entreposent les instruments, le matériel et les supports.

Leur intervention comporte indissociablement une composante verbale. Elles (re)formulent des consignes, données plus ou moins précisément par l'enseignante ou l'enseignant. Elles encouragent et proposent divers conseils et indications aux enfants. Et, plus spécifiquement, elles accordent de l'importance au « langage » ou au « vocabulaire », c'est-à-dire aux mots désignant les concepts graphiques travaillés, suggérés par les enseignants et les enseignantes, qu'elles verbalisent ensuite quand les enfants pratiquent.

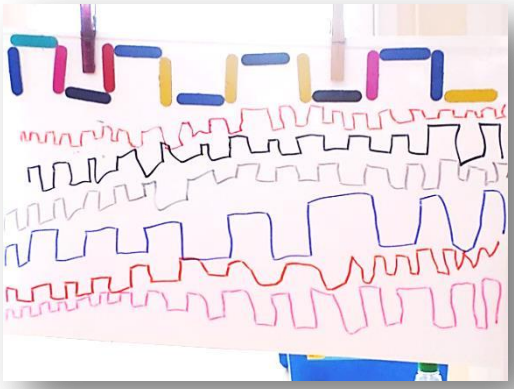


Figure 42 : Lignes de créneaux par collages et tracés aux feutres, enfant de 4 à 5 ans, mois de mars, classe de Pauline Flavier (moyenne section), école Louise Michel.

Figure 41 : Betty (4 ans 9 mois, OS pop) et Martin (4 ans 11 mois, OS int) remplissent les cases d'un quadrillage à la peinture colorée, avec Christine Rambault, Atsem, école Louise Michel.

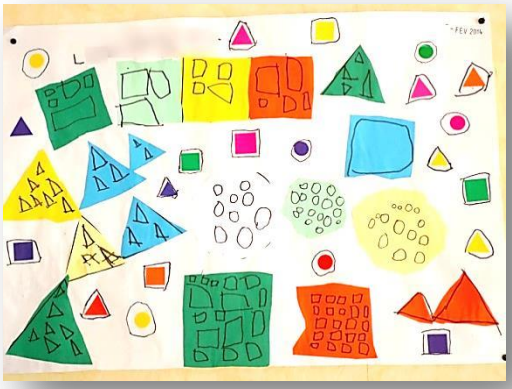


Figure 43 ; Collages et tracés de formes géométriques remplissant une feuille rectangulaire, Laurine Dupin (environ 4 ans et demi, OS pop), classe de Pauline Flavier (moyenne section), école Louise Michel.

> **Laurence** : parce que bon, le vocabulaire [graphique] est quand même très important...
>
> **Sabine** : je lui [au maître] demande sur quel vocabulaire, il veut que j'insiste : « horizontal », « vertical », « oblique »... voilà. C'est pas... il me demande pas qu'ils... il veut pas qu'ils le sachent à la fin de l'atelier, mais que je le répète quand même de manière un peu... [...] Que je répète un peu plus soutenu... « on fait des lignes horizontales » (geste mimétique).
>
> **Manuella** : puis on n'a pas le même langage non plus... bon. [...] moi je dirais « un rond », on dirait peut-être « un cercle », quoi, tu vois des choses comme ça [...] Donc je préfère qu'elle dise sa consigne.
>
> Entretiens. Laurence Berger (mars 2012), Atsem à l'école Louise Michel, classe de petite section. Sabine Poirier (mai 2014), Atsem à l'école de la vallée, classe de moyenne section. Manuella Dupuis (mai 2015), Atsem à l'école de la vallée, classe de grande section.

Ce travail est partie prenante d'un accompagnement pédagogique dans lequel elles accordent un primat à certains gestes : aider, montrer, expliquer, encourager et, si besoin, fractionner la tâche. Elles apprécient les « modèles » dont elles estiment qu'ils aident les enfants à se représenter puis à s'approprier ce qui leur est demandé.

Laurence : t'en as, sur une surface, ils vont pas encore comprendre qu'on peut s'approprier toute la surface [...] Ils vont rester, ben, que ce soit à l'encre ou ils vont rester toujours au même endroit. Jusqu'au stade de déchirer la feuille, parce que ils vont tellement mouiller CET endroit et repasser tout le temps que... ben oui ! [...] pour les aider [...] tu prends la peinture ou le… la peinture ou l'encre, et tu fais un rond, et tu dis : « c'est là ». [...] Quand ça marche pas, ben tu montres avec ton doigt, tu vas en avoir sur le doigt, mais je veux dire c'est pas très grave non plus. [...] Et en faisant comme ça, ça marche, généralement.

Figure 45 : Quadrillages au feutre noir dans les cases d'un quadrillage au pinceau et à l'encre, Clémence (environ 5 ans et demi, OS sup), classe de Barbara Maillet (grande section), école de la vallée.

Maïté : je trouve que c'est plus facile quand on leur montre un modèle avant. Donc, quand ça arrive, souvent, nous, on le fait, puis on leur dit : « voilà, faut faire comme ça, essayez de faire comme ça ». Ça, c'est plus chez les tout-petits. Après, dans les autres, dans les autres classes, souvent, c'est expliqué avant.

Figure 44 : Madeleine (4 ans 11 mois, OS sup) trace des lignes de vagues aux feutres sur la photocopie d'un travail préalable à la pâte à modeler, atelier « autonome », classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée.

Micheline : quand ils ont des dessins par exemple, beh, ils arrivent pas toujours à faire dessiner par exemple... un papillon, une fleur, ou quoi que ce soit, bon... j'aime bien leur montrer comment je fais. Ma façon. Bon maîtresse, elle explique au tableau... mais ils arrivent pas toujours, enfin... ils le voient d'une certaine façon... alors je leur explique comment il faut faire par... morceau, enfin par... étapes, hein, et puis c'est marrant parce qu'après quand ils arrivent à réussir, c'est... c'est rigolo parce que c'est là qu'on voit qu'en fin de compte ils comprennent bien et... mais il faut bien... que ça soit par étapes.

Manuella : alors... maintenant je... je sais qui a besoin le plus d'aide donc, je les prends avec moi à côté. [...] je vois, Emilio, par exemple... il était toujours... plus loin et puis c'était du rapide, c'était du brouillon [...] donc je le prends, je vais, donc, lui expliquer beaucoup plus à Emilio, Antoine aussi est un peu comme ça, donc voilà, je vais leur expliquer... si je vois que... ben qu'il y a des erreurs, je leur explique, j'efface, ils recommencent...

Entretiens. Laurence Berger (mars 2012) et Maïté Cholet (avril 2012), Atsem à l'école Louise Michel, classe de toute petite et petite section. Micheline Guérineau (mai 2015), Atsem à l'école de la vallée, classe de moyenne et grande section. Manuella Dupuis (mai 2015), Atsem à l'école de la vallée, classe de grande section.

Cette socialisation graphique exige peu de « présavoirs » (Millet, Croizet, 2016a). Mais elle s'inscrit dans une configuration socialement différenciatrice. On observe en effet un goût variable des enfants pour l'activité graphique, avec un primat féminin. Certains enfants s'auto-entraînent

en classe, mais également à la maison où ils disposent aussi de matériels graphiques. Ainsi la différenciation sociale et les inégalités d'apprentissage s'accroissent.

Les « cahiers de dessins libres »[135] des classes de Marlène Rougié (moyenne et grande section) et de Joséphine Sabourin (grande section) permettent d'observer l'expression différenciée de ces savoirs et savoir-faire. Certains enfants y reproduisent, en multipliant les essais, des éléments de cette culture graphique chronotopique. Ils et elles les incorporent dans des compositions originales constituées de dessins figuratifs, signes décoratifs, collages et écritures (Figure 48, Figure 47, Figure 46). Or chez ces enfants, l'activité autoprescrite prend, dès l'âge de 4 ans, une place bien plus grande que les activités graphiques prescrites par le maître ou la maîtresse. Simultanément, dès la moyenne section, les activités graphiques prescrites sont de plus en plus souvent proposées dans des ateliers autonomes, ce qui prive les enfants peu avancés de cet accompagnement pédagogique. On constate donc que certains enfants entretiennent et développent leurs dispositions graphiques, alors que d'autres, moins avancés, restent à la traîne.

Figure 46 : « Cahier de dessins libres » de Madeleine Morin (4 ans 6 mois, OS sup), classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée.

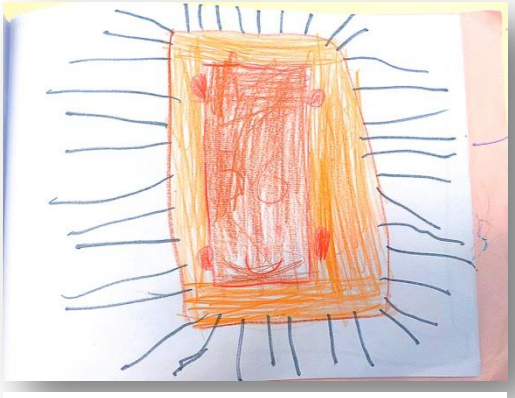


Figure 47 : « Cahier de dessins libres » d'Igor Marquet (5 ans 1 mois ; OS int), classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée.

Figure 48 : « Cahier de dessins libres » d'Alizé Guérin (5 ans 5 mois, OS pop), classe de Joséphine Sabourin (grande section), école de la vallée.

Sur les fondements de cette socialisation graphique, l'acculturation langagière scolaire comprend une autre dimension décisive : la socialisation alphabétique.

[135] Cahiers de 40 pages blanches pour les activités récréatives dans la classe. Sur une année scolaire, certains enfants ne terminent pas leur premier cahier tandis que d'autres en remplissent 3.

III. 3. La socialisation alphabétique : tenir le langage devant soi

« [Q]uand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. (...) L'écriture "objective" le discours, elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive. Du côté du récepteur, on passe de l'oreille à l'œil ; du côté du producteur, de la voix à la main. » (Goody, 1979/1977, p. 96-97)

« À l'école, on a des unités linguistiques (des lettres, des syllabes, des mots, des phrases) et des règles de combinaison pour le passage d'un niveau à un autre (des lettres aux syllabes, des syllabes aux mots, des mots aux phrases). Combiner des lettres pour obtenir des syllabes ou des mots, puis combiner des mots pour obtenir des phrases suppose une logique de production de « sens » radicalement différente de celle qui est au principe de la production orale-pratique de sens en situation d'interaction langagière. » (Lahire, 1993a, p. 86)

La fixation et la visibilisation du langage sur un support graphique l'objective et, dès lors, permet la spécification et la manipulation de ses éléments. L'alphabet est un mode d'écriture abstrait (Goody, Watt, 2006/1968 ; Havelock, 1981 ; Morais, 2016) : il représente graphiquement la valeur sonore des signifiants à l'aide de signes arbitraires non analogiques. Par rapport aux écritures syllabiques ou idéographiques, le nombre de signes à mémoriser est donc réduit : en général vingt à trente. Mais il faut aussi apprendre le code établissant les correspondances entre les éléments visuels et les éléments sonores. Les évolutions historiques des modes de représentation et de diffusion de l'écrit alphabétique, dont l'invention de l'imprimerie est un jalon de première importance (McLuhan, 2017/1964 ; Havelock, 1981, p. 95 ; Ong, 2014/1982, p. 135-149), ont accru les possibilités d'objectivation des constituants de l'écrit : leur délimitation matérialisée dans l'espace graphique a précisé les concepts qu'ils représentent. Les lettres typographiques standardisées, les blancs graphiques séparant les mots, les codifications délimitant la phrase (la majuscule, le point), sont autant de procédés qui ont stabilisé et spécifié les objets matériels et conceptuels que sont les lettres, les syllabes, les mots, les phrases. Ils forment un métalangage de la culture écrite alphabétique (Lahire, 1994, p. 16-17). Ils sont abstraits, et en même temps ils sont matérialisés dans des symboles visuels « comme un savoir que l'on

peut tenir devant soi » (Bourdieu, 1980, p. 123). Cette expression est métaphorique : le langage est désincorporé et décontextualisé pour être recontextualisé dans l'espace symbolique de la grammaire scolaire (Lahire, 2001c/1998, p. 189-190). Mais s'agissant de l'alphabétisation précoce, elle s'entend également au sens propre, dans une perspective plus pragmatique : on tient les supports d'écrits alphabétiques dans les mains et on les observe avec les yeux. Dès leur entrée à l'école maternelle, les jeunes enfants sont amenés à tenir devant eux et à manipuler ce « *visible language* » (Privat, 2015, p. 116 d'après Goody).

L'analyse de la parole dans le système formel de signes linguistiques distingue deux grandes catégories de constituants, renvoyant à une « double articulation » (Calvet, 2017). La « première articulation » est composée d'éléments signifiants (les morphèmes[136]) tandis que la « seconde articulation » concerne des éléments plus petits encore et dépourvus de valeur sémantique (les phonèmes[137]). L'un des enjeux cruciaux de l'alphabétisation réside dans la prise de conscience de ces unités non signifiantes de seconde articulation que sont les phonèmes, dont la perception consciente est un produit de l'écriture alphabétique : « on ne prend pas conscience des phonèmes spontanément, par maturation, mais quand on est alphabétisé », et d'ailleurs « ce n'est pas la littératie en soi qui suscite la prise de conscience des phonèmes, c'est la littératie alphabétique » (Morais, 2016, p. 37). L'apprentissage du code alphabétique passe ainsi par la compréhension du « principe alphabétique », c'est-à-dire « l'idée que les phonèmes sont représentés par des graphèmes et que ceux-ci sont les unités graphiques qui permettent d'écrire les phonèmes. La notion de phonème est donc bien la notion cruciale » (*ibid.*, p. 27). Cet apprentissage suppose également « l'incorporation » de ce code, qui commence par l'automatisation de la correspondance des phonèmes avec leurs représentations graphiques, les graphèmes, constitués d'une à quelques lettres (Garcia, Oller, 2015).

La socialisation alphabétique des classes maternelles se veut un premier pas dans ce processus. Elle se réalise à travers trois grandes classes d'activités : le découpage graphique du langage, le découpage phonique du langage, et un premier travail d'incorporation du code.

---

[136] Morphème : « [p]lus petit segment de signe porteur de signification. Le mot "valise" constitue à lui seul un morphème, car il ne peut pas être décomposé en éléments plus simples ayant une signification. Mais dans le mot "nageuse", par exemple, "nage" et "euse" sont deux morphèmes.» (Dortier, Journet, 2015, p. 118)

[137] Phonème : « plus petit élément constitutif de la chaîne parlée permettant des distinctions sémantiques. Par exemple le mot "bal" peut être écrit comme résultant de la combinaison, dans l'ordre, de /b/, /a/, /l/, car il peut être distingué, parmi d'autres mots, de "cal", "bol" et "bar", respectivement » (Morais, 1999, p. 316).

III. 3. 1. LE DÉCOUPAGE GRAPHIQUE DU LANGAGE ALPHABÉTIQUE

Plusieurs études sur l'école maternelle contemporaine se sont penchées spécifiquement sur le travail de l'écrit. Elles ont décrit et analysé le découpage du langage alphabétique et ont montré la place considérable qu'il occupe dans les classes maternelles : incessamment, les enfants manipulent et, souvent, découpent aux ciseaux du papier contenant des constituants alphabétiques (Laparra, 2005 ; Bautier, ESCOL, 2008/2006, p. 10-12 ; Gachet-Delaborde, 2009, p. 33-37, 230-265 ; Joigneaux, 2009a, p. 7-8, 214-319 ; Richard-Bossez, 2015, p. 207-430). Le recours aux « étiquettes » isolant et spécifiant des mots et des catégories de mots est généralisé : prénoms des enfants, jours de la semaine, nom de personnages d'albums, noms de couleurs, noms d'animaux, etc. Le découpage et la recomposition de diverses unités alphabétiques, supportés par toutes sortes d'« étiquettes » (lettres, mots, syntagmes, phrases, voire même paragraphes), ou encore leur mise en correspondance (des unités alphabétiques entre elles ou avec de l'image) sont couramment proposés dès la moyenne section, la plupart du temps dans le cadre d'ateliers au contrôle différé (les « ateliers autonomes »). Une place centrale est accordée à l'unité mot : mots à segmenter, mots à recomposer, liste(s) de mots à établir ou comparer, mots à assembler dans des syntagmes ou des phrases. Aussi, les ciseaux (et avec eux, la colle) constituent un matériel très investi dans la littératie alphabétique de l'école maternelle, quand bien même ils sont réduits à la portion congrue dans le *curriculum* formel. Ce découpage peut aussi se faire par coloriage ou entourage des unités alphabétiques. Très souvent, ces activités sont réalisées sur fiches, supposant, pour être investies sur un « registre littératié », la maîtrise de procédures chronotopiques et la saisie des concepts attachés aux unités alphabétiques manipulées (Joigneaux, 2009b ; Richard-Bossez, 2016). La prégnance de ce type d'activités en grande section apparaît dans l'observation d'une classe enquêtée.

> **La galette des Rois dans tous ses états : l'alphabétisation avec des ciseaux et de la colle**
>
> ***Les activités se déroulent sur table, dans des ateliers (quasi) autonomes. Les enfants disposent de ciseaux et de colle, de fiches ou de cahiers personnels, de crayons, de lettres mobiles. Anne Caillaud, la maîtresse, circule d'un groupe et d'un enfant à l'autre, enjoignant à la mise au travail (« allez, on commence ! »), à son maintien (« cherche bien », « regarde bien », « allez tu continues »), rappelant les uns et les autres à l'ordre (« non, mais je peux savoir ce que tu fais ? »)***
>
> **Le premier jour d'observation**, les enfants doivent reproduire les mots /ROI/, /REINE/, /COURONNE/, /GALETTE/ avec des lettres mobiles, à partir de modèles et d'une planche de correspondance des graphies. Un autre atelier propose deux exercices sur fiche. Il faut entourer les mots en cursive /roi/, /reine/, /galette/, /fève/, dans des listes avec intrus à l'aide d'un modèle. Il faut entourer le mot /galette/ dans le texte d'une comptine écrit en cursive.

> **Le deuxième jour d'observation** est consacré aux abécédaires et imagiers : « on va travailler sur la lettre /h/ », « ce matin, on fait le /h/ de /haricot » dit la maîtresse. Tous les enfants font ce travail sur un cahier personnel (« Mon abécédaire »), le matériel étant disposé sur plusieurs tables. Il faut : représenter la lettre /H/ en découpant des bandelettes de papier coloré et en les agençant pour composer la lettre ; coller diverses vignettes de référence contenant : les graphies du /H/, le mot /haricot/ et l'image d'un haricot ; découper, dans des prospectus et catalogues, des lettres /h/ dans des polices variées, et les coller de manière décorative.
>
> **Le troisième jour d'observation**, en atelier autonome, sur un petit rectangle de papier coloré non imprimé, les enfants reproduisent un message d'invitation à venir fêter les rois adressé aux camarades d'une autre école, avec des étiquettes-mots en écriture cursive à découper, agencer et coller, à partir d'un modèle du message en minuscules d'imprimerie (19 mots et 2 nombres à plusieurs chiffres).
>
> **Le quatrième jour d'observation**, en atelier autonome, sur fiche, les enfants reproduisent le titre de l'album /la véritable histoire de la galette des Rois/ à partir d'un modèle en minuscules d'imprimerie. Dans un premier exercice, le titre est à reproduire avec des étiquettes-mots en capitales d'imprimerie à découper, agencer et coller dans un encadré qui matérialise la ligne de mots. Dans un deuxième exercice, le titre doit être reproduit avec des étiquettes-lettres en cursive, à découper, ordonner et coller dans des cases-lettres, avec des blancs graphiques les espaçant pour distinguer les mots.
>
> **Le cinquième jour d'observation**, en atelier autonome, dans un cahier (« Mon journal de classe »), les enfants découpent, ordonnent et collent des étiquettes-paragraphes (texte et images) décrivant chaque étape de la recette issue de l'album *La véritable histoire de la galette des Rois*. Il faut aussi recomposer le titre avec des étiquettes-mots. En deuxième partie de matinée, tous les enfants confectionnent la page *Les sports d'hiver* de leur imagier en collant la bandelette du titre, puis en associant par collage une image de sport d'hiver, leurs noms en minuscules d'imprimerie, leurs noms en cursive (patinage artistique, snowboard, luge, etc.).
>
> Observations en grande section, classe d'Anne Caillaud, janvier 2015. École Louise Michel. Les enfants ont entre 5 et 6 ans. Recueil de données : prises de notes *in situ* et photographies.

L'enquête confirme les résultats des travaux mentionnés ci-dessus : dans les « ateliers autonomes », les enfants s'approprient le découpage du langage alphabétique à partir de leurs prérequis, ce qui génère de la différenciation sociale. Analysant ces pratiques dans des classes de grande section, A. Richard-Bossez montre ainsi « l'interprétation cognitive différenciée des fiches par les élèves » (2016, p. 50). Une minorité s'approprie les fiches sur « un registre littératié », c'est-à-dire en recourant « à des techniques propres à la langue écrite, mais également, et plus largement, à un rapport second au monde, à ses objets et au langage » (*ibid.*, p. 50-51). Seuls ces enfants appréhendent le langage découpé en tant que concepts alphabétiques organisés par des principes généraux (*i. e.* mots constitués de lettres ordonnées, phrases composées de mots ordonnés séparés par des blancs graphiques). Mais, pour le plus grand nombre, les « registres d'interprétation des fiches [sont] majoritairement non littératiés » (*ibid.*, p. 51) : certains enfants recourent à un « registre familier », associant divers éléments graphiques de leur

fiche à leurs expériences particulières, ce qui génère des digressions et gêne la montée en généralité vers un registre littératié ; d'autres emploient un « registre perceptif », iconique ou visuel (les images, l'allure d'une lettre ou d'un mot) empêchant de saisir ces objets comme constituants alphabétiques ; d'autres, enfin, usent d'un « registre pragmatique » centrant leur attention sur l'effectuation d'une tâche et l'accomplissement d'un produit fini (collage « au hasard », non-respect du sens de lecture, copie sur un pair ou un modèle inapproprié, etc.), peu propices aux apprentissages alphabétiques. Ces appropriations hétérodoxes résultent d'une activité non accompagnée : faute de « présence » magistrale, aucune parole experte n'est susceptible de désigner les contenus travaillés et les attendus visés, simultanément à des (dé)monstrations engageant les corps et les objets. Aussi, ces objets de savoir sont-ils appréhendés en tant qu'« étiquettes » indifférenciées, et non pas en tant qu'unités alphabétiques spécifiées. La mise au travail des enfants sur des contenus littératiés à distance des adultes socialisateurs n'est d'ailleurs pas spécifique à la grande section. Elle s'observe dès la moyenne section et même en petite section. Une séance observée dans la classe de Jacques Lebeau est significative de cette logique pédagogique. Premièrement par sa précocité : les enfants sont scolarisés depuis seulement quelques semaines. Deuxièmement par l'impensé des logiques sociocognitives sous-tendues par les savoirs de l'écrit : l'enseignant ne traite jamais les unités alphabétiques comme telles ; il ne les désigne pas, ne les décrit pas et donc ne crée pas les conditions pour leur conceptualisation. Troisièmement, par la forme d'accompagnement pédagogique des enfants dans l'activité (distale, en contrôle différé, supposant l'autonomie) qui démultiplie les effets de cet impensé. Dès le début, les « mots » sont confondus par métonymie avec les « étiquettes » et, ensuite, les concepts alphabétiques (« lettre », « mot ») ne sont presque jamais prononcés : leur caractère alphabétique est rabattu au seul trait perceptif de leur longueur (la « petite étiquette » en bleu, la « grande étiquette » en rouge). Les enfants sont enjoints à l'autonomie sur un registre moral : il faut « essayer », « tout seul », pour « grandir ». Puis les moins prédisposés d'entre eux, Nolan et Luigi, sont « expropriés de leur statut d'apprenant » (*op. cit.*), le maître renonçant à s'en occuper. Mais les difficultés cognitives concernent tous les enfants. Ce maître, pourtant expérimenté et apprécié dans l'institution (de très bonnes inspections), ne les avait pas anticipées. Cela révèle que l'objectivation des processus sociocognitifs impliqués dans ces activités alphabétiques précoces appartient peu à la culture pédagogique de l'école maternelle, alors même qu'elle se présente comme l'école du langage.

Colorier /LOULOU/ et /TOM/ ou faire n'importe quoi

L'activité s'appuie sur l'album* Loulou*, de Grégoire Solotareff, dont les personnages s'appellent Loulou et Tom. Sur une fiche, les enfants doivent différencier ces deux mots par coloriage : /LOULOU/ en rouge et /TOM/ en bleu (Figure 49). La consigne, « y'en a qui colorieront en rouge /LOULOU/ et en bleu /TOM/ », est formulée parmi une foule d'autres informations portant sur qui doit aller où, avec qui, pour réaliser quelle tâche (il y a en tout quatre ateliers à mettre en place).

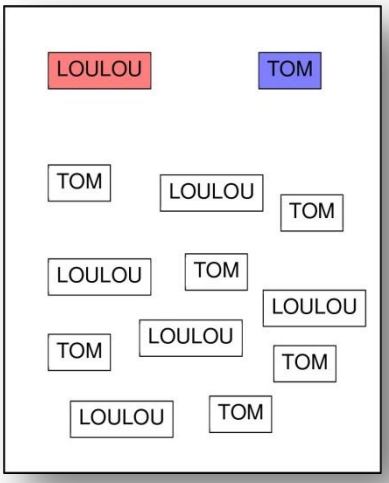


Figure 49 : Fac-similé de la fiche de lecture des mots /LOULOU/ et /TOM/, classe de Jacques Lebeau, novembre 2012 (petite section).

Les complications commencent dès l'installation des enfants. Mylène et Luigi se disputent la boîte de crayons collective. Jacques Lebeau gronde Luigi et l'isole à une table proche. Il demande aux enfants d'attendre en promettant : « je vous donne la feuille, vous regardez et je vais vous expliquer ». Ensuite Morgane tape Nolan puis lui confisque son crayon rouge sans ménagement. Mais celui-ci en prend un autre. Puis, alors que le groupe dont il doit s'occuper s'impatiente un peu, Jacques Lebeau vient « expliquer » rapidement ce qu'il faut faire, comme il l'avait promis.

Jacques : vous vous rappelez, l'autre jour, on a regardé /LOULOU/, on a regardé /TOM/, et on avait vu que /TOM/ c'était la petite étiquette qu'était bleue et que /LOULOU/, c'était la grande étiquette qu'était rouge. Y'a des écritures dessous, des fois y'a écrit /TOM/ et des fois y'a écrit /LOULOU/. Je vous l'ai déjà expliqué. (Antoine, d'un autre atelier, vient lui demander quelque chose). Oh, t'attends un petit peu Antoine. Quand y'a /TOM/, quand c'est petit, les petites étiquettes, tu vas les colorier en bleu, Nolan, d'accord là ? (Marmonne quelques mots). T'façon ça sera à reprendre. Luigi : tu vas colorier les petites en bleu, d'accord ? Tu vas essayer ! Et donc, hein Mylène, Morgane, où y'a écrit /TOM/ on color' (Luigi dit qu'il n'y arrive pas) Tu essayes ! Tu grand', tu essayes de grandir, vous coloriez /TOM/ en bleu et non non, mais... (D'autres enfants disent qu'ils n'y arrivent pas) Tu vas essayer ! Et puis si c'est pas bien... on reprendra cet après-midi. On essaye tout seul. On colorie en bleu quand y'a écrit /TOM/ et on colorie en rouge quand y'a écrit /LOULOU/. (Un enfant fait remarquer que Nolan « fait n'importe quoi », c'est-à-dire qu'il fait des grands balayages aux crayons de couleur sur sa fiche). Oui, je sais. Alors Luigi et puis Nolan vous vous en occupez pas... tu colories du' (marmonne quelques mots puis avisant Marco qui colorie /LOULOU/ en bleu) T'as pas écouté ce que j'ai dit... pourtant toi... (Reprenant plus lentement) Marco ! Quand y'a écrit /TOM/... la petite étiquette, tu colories en bleu... et quand y'a la grande étiquette, c'est en rouge. C'est pas /TOM/, c'est /LOULOU/ ça. (Marmonne encore). Bon on verra tout à l'heure. Vous vous débrouillez tout seuls... vous vous débrouillez tout seuls... et... on verra après... si vous arrivez ou pas. On en reparlera.

Ensuite, Luigi et Nolan continuent leur coloriage-balayage. Marco sollicite l'enquêtrice pour se faire aider : « z'arrive pas ! » Mylène semble avoir compris ce qu'il faut faire et l'entreprend. Mais à chaque mot colorié, elle interpelle son maître, d'une manière lancinante, afin d'obtenir une validation : elle parvient ainsi à colorier plusieurs mots dans la couleur requise, mais il y a aussi des erreurs (deux /TOM/ non coloriés et un /LOULOU/ colorié en bleu). Justine et Morgane tentent quelques coloriages, souvent erronés, puis arrêtent et font autre chose. Jacques Lebeau, très conscient du piètre déroulement de l'activité, écourte l'animation de l'atelier mathématique où il se trouvait. S'approchant, il jette un coup d'œil d'ensemble et, après une grimace affligée, déclare que « Mylène, c'est bien ». Puis, il entreprend d'aider chaque enfant à tour de rôle en décidant de remplacer le coloriage (car « c'est n'importe quoi »), par des gommettes de couleurs.

> D'abord Marco, qui se trompe moins en étant accompagné. Puis Morgane, qui s'entend d'abord dire « qu'on va réparer les bêtises » puis, alors qu'elle continue de se tromper, qu'elle fait « n'importe quoi ». Il termine par Justine. Pour finir, il annonce : « bon, je crois que c'est pas la peine de regarder Luigi », et ne déclare ni n'entreprend strictement rien à propos de Nolan.
>
> À la fin de la matinée, Jacques Lebeau, épuisé, se dit mécontent de lui. La séance aurait échoué à cause des perturbations provoquées par Luigi et Nolan et il se reproche de ne pas l'avoir anticipé. Mais il ne met pas en question les contenus de savoir, les logiques cognitives et langagières qui les sous-tendent, leur mode de présentation aux élèves, ni les formes de mise au travail.
>
> Observation en petite section, novembre 2012. Jacques Lebeau. École de la Vallée. Recueil des données : prises de notes *in situ,* enregistrements sonores. Luigi, 3 ans 0 mois : mère vendeuse, père ouvrier du bâtiment. Nolan, 3 ans 3 mois : mère vendeuse en boulangerie, père agent de quai, séparés. Mylène Fontaine, 3 ans 6 mois : mère aide-soignante en maison de retraite ; père ouvrier d'abattoir. Morgane, 3 ans 3 mois : mère chargée d'études ; père responsable production. Marco Simonneau, 3 ans 7 mois : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien. Justine, 3 ans 2 mois : mère aide-soignante, père vendeur.

Une autre classe d'activités met les enfants en situation de découper le langage dans sa forme sonore : la « phonologie », terme issu du langage savant et passé dans le langage indigène.

III. 3. 2. Le découpage phonique du langage alphabétique

Historiquement, le travail sonore du langage en maternelle vient de la scolarisation de la tradition orale enfantine centrée sur l'expression vocale et orale (Laurent, 1999). Jusque dans les années 1990, on faisait des « jeux de langue », « de parole », « de rimes » dans une perspective plus expressive que linguistique : une manipulation ludique du matériau verbal. Cette pratique était encore active dans 2 des 3 classes de la préenquête (Montmasson-Michel, 2011, p. 173-176). Ces activités débouchaient en fin de grande section sur quelques repérages de sons voyelles dans les mots. Mais, comme le dit Joséphine Sabourin : « on mettait pas l'accent autant sur cette phonologie (…) c'était une sensibilisation, c'était moins poussé ». En effet, petit à petit, et surtout à partir des années 2000, la « phonologie » a été réévaluée dans la perspective de la culture écrite. À la fin du XXe siècle, des recherches en psychologie cognitive et leurs méta-analyses ont été publicisées et diffusées (ONL et al., 1998 ; Bus, IJzendoorn, 1999 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000 ; Ehri et al., 2001 ; Adams, 2001/1994 ; National Institute of Literacy, 2008). Produits de l'investissement social sur la littératie précoce, ces recherches ont mis au jour le caractère hautement prédictif des compétences phonologiques sur la lecture, et l'efficacité des entraînements précoces systématisés. La phonologie s'est alors spécialisée comme domaine de savoir à enseigner et à évaluer en maternelle. Elle a été didactisée sous

forme d'entraînements structurés issus de recherches expérimentales, et diffusée par l'édition pédagogique (par exemple dans l'enquête : Doyen, Lambert, 2006 ; Goigoux et al., 2004). Les jeunes enfants sont donc socialisés à une manipulation consciente du matériau verbal en amont du cours préparatoire. L'approche par imprégnation des comptines concerne à présent plutôt les plus jeunes élèves. Ainsi, dès la petite section, Francine Gallais « fai[t] phono » en standardisant la parole de ses élèves pour son analyse formelle : « dans le but de leur apprendre à articuler, à répéter et à mémoriser. (…) Et donc t'as une progression dans l'année (…) on leur demande de les articuler [les comptines], qu'ils les répètent correctement. » Puis, dès la moyenne section, les enfants sont invités à scander et compter les syllabes des énoncés, en général des unités mots. Ensuite, des « jeux de syllabes » plus complexes se sont institutionnalisés et systématisés : en repérer certaines, trouver leur place dans le mot (au début, à la fin, parfois, plus difficilement « au milieu »), les inverser, en supprimer (la première ou la dernière).

> **Hélène** : les prénoms, d'abord [...] : /Lae-ti-tia/, 3 syllabes ! Tiens « on va aller en récréation », ça me fait trop marrer : /ré-cré-a-tion/, 4 syllabes ! Et puis voilà, ils sont au taquet !
>
> **Barbara** : comme toujours, on a frappé dans les mots, on a commencé par les prénoms après par les mots que... à 3 syllabes, 2 syllabes, 'fin... pour savoir combien y'a de syllabes. [...] Tout le monde sait faire. [...] tu leur dis plein de mots et après, bon ça se complique, après c'est les mots à l'envers, les syllabes à', 'fin voilà, les mots à l'envers, les prénoms, on commence par leurs prénoms évidemment... [...] inverser les syllabes... omettre la première et y'a le reste... ou l'inverse, ne pas dire la dernière syllabe... voilà, tout ça. [...] tous les jeux, de syllabes et puis... repérer les sons, retrouver l'attaque et puis, les rimes, tout ce, voilà, tous ces jeux, là, ouais. [...] je prends ma petite liste de mots [...] je sors mes images... pour avoir des images avec 3 syllabes, la même syllabe, une syllabe, on trie.
>
> Entretiens. Hélène Pellegrin (juin 2015), enseignante en moyenne section-grande section. École Louise Michel. Barbara Maillet (juin 2015), enseignante en grande section. École de la vallée.

Selon les enseignantes et enseignants enquêtés, la scansion et le dénombrement de syllabes ne posent presque jamais de difficulté. En effet, la segmentation syllabique a une existence dans l'oralité, qui permet d'envisager, pour ce type d'activités, une continuité avec la littératie (Morais, 1999 ; 2016). En revanche, les inversions, suppressions ou repérages de syllabes sont plus difficiles pour de nombreux enfants, plus souvent, mais non exclusivement, issus des milieux populaires. L'approche épilinguistique est en effet *a priori* à la portée de tous les locuteurs (Terrail, 2009, p. 224‑225). Mais passer à une approche métalinguistique, intimement liée à la littératie, ne va pas de soi, car elle exige une plus grande distanciation[138]. Elle repose sur une

[138] Se référant à J.-E. Gombert (1990), le psychologue M. Brossard propose les définitions suivantes. « Les activités épilinguistiques consistent "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguis-

disposition langagière inégalement distribuée dans l'espace social. Des chercheurs ont montré que certains élèves d'école élémentaire ne parviennent pas à réaliser le saut cognitif entre leur usage familier du langage et les pratiques phonologiques scolaires : « ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique. Or pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule » (Goigoux, Bautier, 2004, p. 93). Si bien que « ces exercices scolaires visent à former et supposent tout à la fois comme prédisposition une conscience phonologique. » (Lahire, 2008, p. 81)

Cette disposition nécessite des présavoirs qui sont des postures d'autocontrôle (corporel, langagier, cognitif) : une parole standardisée, une première inclination à s'abstraire des usages ordinaires et pratiques du langage, un corps relativement discipliné. Ainsi, à l'école Louise Michel, Ricardo (origine sociale inconnue, scolarisé tardivement en maternelle), ne parvient ni à rester assis ni à attendre son tour pour participer à l'activité phonologique. Ariane Merceron, maîtresse E[139] à l'école de la vallée, évoque aussi ces enfants incapables de synchroniser la parole et le frappé de mains pour dénombrer les syllabes. De façon moins radicale, de nombreux enfants peinent dans les exercices phonologiques. Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP), a déjà bien du mal à « trouver un mot pour son copain », dans le petit jeu de suppression syllabique qui démarre une séance observée (chaque enfant propose un mot au suivant pour qu'il en supprime une syllabe). En effet, « chercher un mot » pour un jeu phonique, c'est déjà l'abstraire de son usage pratique pour le recontextualiser dans le langage scolaire. Et par surcroît, il parvient toujours très difficilement, en fin de grande section, à réussir ces suppressions syllabiques. De fait, dans son groupe, le travail de manipulation des phonèmes est très peu avancé. Oriane Lorieux (mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue), quant à elle, ne connaît pas toujours le vocabulaire requis pour « jouer avec les syllabes » à partir d'images : sa maîtresse constate qu'elle confond

---

tiques" (Gombert, 1990, p. 233). 5 [...] Les activités métalinguistiques, quant à elles, consistent "en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage" (*ibid*. p. 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques en étant, bien évidemment, un prérequis » (Brossard, 1994, p. 30).

[139] Enseignante spécialisée pour la prise en charge pédagogique de la difficulté scolaire.

/citron/ et /orange/ et il lui est même arrivé d'appeler /singe/ un /éléphant/. De même a-t-elle du mal à « retrouver l'attaque du mot [...] qui commence comme /vache/ ». Sur ce même exercice, Barbara Maillet s'offusque de voir Félicien Dupré (mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité)[140], « compter les syllabes » sur ses doigts au lieu de colorier « les mots qui commencent pareil » que /vache/. Elle interprète ce comportement dans le registre psychologisant de la « toute-puissance », car cet enfant serait trop gâté et n'en ferait qu'à sa tête : « lui, il a envie de compter les syllabes, c'est tout ! » On pourrait pourtant l'interpréter comme une manière de faire face à la difficulté cognitive où il se trouve : enjoint à faire (en autonomie) ce qu'il ne sait pas faire (discriminer un phonème), il y substitue un exercice qu'il réussit dans ce registre d'activités (compter des syllabes).

Un choix didactique a toutes les chances d'amplifier cette difficulté : le parti pris d'un travail purement sonore. Pour W. Ong, « le son existe seulement lorsqu'il est sur le point de cesser d'exister. Il n'est pas simplement périssable : il est essentiellement évanescent et ressenti comme tel. Lorsque je prononce le mot "permanence", le temps d'arriver à "-nence", "perma-" a déjà nécessairement disparu » (Ong, 2014, p. 51). En faisant analyser le matériau oral, on demande aux enfants de « tenir devant eux » un objet immatériel « évanescent » et de le manipuler. Or la manipulation consciente du langage pour en extraire des phonèmes est un travail sur et dans les catégories alphabétiques du langage écrit (Morais, 2016). Les recherches sur l'efficacité des entraînements phonologiques (p. 209) montrent d'ailleurs que l'association des formes sonores aux formes graphiques améliore ces apprentissages : les enfants s'appuient sur des supports visuels pour analyser les sons et apprennent leurs correspondances. On peut faire l'hypothèse d'une aide cognitive : la matérialisation graphique donne un substrat concret et stable à la manipulation du son, difficilement (re)saisissable. Or dans le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce, ces connaissances académiques et ces réflexions pénètrent peu. À la dévalorisation des apprentissages techniques du code alphabétique s'ajoute

[140] Félicien Dupré est un « héritier en échec scolaire » (Henri-Panabière, 2010). Il n'a pas été possible d'obtenir un entretien auprès de ses parents, à l'emploi du temps très rempli. Les informations recueillies lors d'entretiens informels avec lui et les adultes de l'école connaissant la famille permettent de faire quelques hypothèses sur cette difficulté scolaire « improbable ». Les parents, cadres supérieurs, sont très occupés professionnellement. Les temps familiaux (week-end et vacances) sont consacrés à des sorties vécues sur le registre hédoniste de la détente. La culture matérielle enfantine de grande diffusion est très présente. Il n'y a pas d'initiation familiale au graphisme ou à l'écrit alphabétique sauf à la fin de l'enquête, en fin de grande section, quand la maîtresse va donner des lettres à faire apprendre à la maison. De telles pratiques sont peu propices à l'ascétisme scolaire et ne préparent pas aux présavoirs scolaires (techniques graphiques, savoir-faire chronotopiques et alphabétiques).

l'idéologie du primat de l'oral. Elle repose sur le présupposé qui a fondé la pédagogie kergomardienne et la didactique lentienne du langage : la continuité oral-écrit.

> **1. La phonologie c'est on entend**
>
> - Tu veux pas mettre de l'écrit avec la phonologie ?
>
> **Barbara** : ah j'aime pas !
>
> - Pourquoi ?
>
> **Barbara** : ben parce que ! Parce qu'on entend ! La phonologie : on entend. Après l'écrire, c'est autre chose. [...], mais pour moi si tu veux, /dromadaire/ (elle matérialise des espaces contigus par des gestes qui représentent les syllabes écrites) c'est /dro-ma-daire/, (puis faisant des gestes qui changent l'ordre) /daire-ma-droi [*sic*]/ (petit rire), 'fin voilà.
>
> - Hum, tu fais des signes... tu représentes les... ?
>
> **Barbara** : voilà, les syllabes... par exemple... voilà. Quand on trie les mots (gestes) là c'est les mots à une syllabe, là deux, là trois.
>
> **2. Les enfants qui ont déjà compris, ils vont produire des choses**
>
> - Vous voyez le lien entre ce que vous faites là et puis, je sais pas, ce qui'
>
> **Joséphine** : (coupant la parole) ce qu'ils vont produire ? Non, pas forcément. [...] Soit les enfants qui ont déjà, compris... ben que... les mots s'écrivent avec des lettres, qui vont déjà être, en arrivant en grande section dans... « ben là, j'entends un /P/ ou j'entends... », eux, ils vont produire des choses, mais je trouve que les autres, ils avancent pas vite, en fait.
>
> Entretiens. Barbara Maillet et Joséphine Sabourin (juin 2015), enseignantes en grande section. École de la vallée.

Des entraînements phonologiques systématiques et structurés sont régulièrement programmés et pratiqués dans les classes de grande section enquêtées : on voit qu'ils permettent à de nombreux enfants de progresser dans l'analyse sonore de la langue. Mais la *doxa* de la continuité oral-écrit, « inconscient d'école » (Bourdieu, 2000) des agents de l'institution, entretient des pratiques préjudiciables aux enfants les moins prédisposés : par exemple en leur imposant de réaliser des analyses phonologiques sur du matériau purement sonore, alors qu'ils ont du mal à objectiver le langage et qu'ils ne connaissent pas les catégories de l'écrit.

Enfin, les entraînements phonologiques, reposant sur l'écoute attentive du matériau sonore à des fins d'analyse abstraite, supposent un contrôle soutenu dans un environnement calme et silencieux, compromis par le régime de l'activité contenue. Cela impose aux enseignants et enseignantes des arrangements pratiques. Ainsi, dans les deux écoles de l'enquête, les entraînements phonologiques sont réalisés lors des « décloisonnements » du début d'après-midi : profitant de la sieste des petites et moyennes sections, tous les enseignants et enseignantes travaillent avec de petits groupes d'élèves de grande section. À l'école Louise Michel, Anne Cail-

laud tire également parti des dispositifs[141] que l'institution met à la disposition de son école, mais avec bon nombre de contraintes. De fait, elle doit, chaque année, en fonction des moyens du bord, résoudre un véritable casse-tête pour trouver une organisation satisfaisante.

> **1. C'était dur pour moi, c'était pas logique**
>
> **Anne** (à propos de son organisation en 2013-2014) : jusqu'à ce que Delphine [maîtresse supplémentaire « plus de maîtres que de classes »] intervienne, y'avait la maîtresse des tout petits-petits qui prenait un groupe, en même temps que je prenais un groupe. Et le troisième groupe était avec l'Atsem. [...] Et… le groupe qui était avec l'Atsem, qui n'avait pas fait phono, était pris par la maîtresse des tout petits-petits sur le créneau d'après. [...] Donc au niveau de l'organisation, que tout le monde passe sur les activités et tout… [...] ah non, mais c'était dur pour moi, hein. [...] Ben c'était pas logique, si tu veux. Il faut que ça soit 2 et 2, donc je faisais tourner [...] bon j'ai réussi à trouver, bon, je sais plus comment, mais, enfin casse-tête [...] en fait j'avais découpé 2… 25 minutes-25 minutes. 2 phono, 1 avec l'Atsem, et puis après je faisais tourner… sur le créneau d'après, 25 minutes 1 groupe en phono et… bon chais plus comment, faudrait que je reprenne mon emploi du temps, mais j'avais réussi à faire...
>
> **2. On a pipeauté sur le temps d'APC et on a mis le turbo**
>
> **Anne** (à propos de son organisation en 2014-2015) : ouais, la durée, la répétition et au calme. [...] Le problème c'est que... au départ donc quand on a commencé... beh la seule solution que j'ai trouvée pour le faire c'était que j'avais un groupe en autonomie et puis moi j'étais avec l'autre groupe en phono. Donc, bon même si je leur demandais de se taire, y'a des moments 'fin... j'ai pas de silence bon beh... t'es toujours obligée d'intervenir ou y'a un minimum de bruit. Et où ça a beaucoup porté, c'est quand on l'a fait sur le temps d'APC [...] puis le maître supplémentaire en début de semaine, parce qu'on faisait la phono la fin de semaine, ils étaient pas du tout réceptifs le vendredi. Avec ma collègue on s'était dit, non, mais c'est pas... [...] Ça fonctionne pas le vendredi après-midi quoi. [...] donc du coup, j'ai dit « bon, beh tant pis, on va pipeauter... même si on n'est pas censé faire l'APC [activités pédagogiques complémentaires], la phono, comme ça et ben... phono... sur.. » parce que normalement c'est de l'aide personnalisée... [...] Entre le décloisonnement et les APC, et bien on a réussi à faire 2 fois par semaine, là vraiment, je trouve que là, on a mis le turbo.
>
> Entretien. Anne Caillaud, juin 2015), enseignante de grande section. École Louise Michel.

Les contraintes de mise en œuvre pèsent donc beaucoup sur l'organisation du travail pédagogique et, par conséquent, sur les conditions de l'acculturation scolaire. Aussi, des enfants très peu acculturés, tels Ricardo ou Moussa (scolarisés tardivement en maternelle) constituent-ils les grains de sable indésirables dans cet agencement : ils ont été exclus des entraînements phonologiques, avec l'aval de l'inspectrice. Anne Caillaud considère que leur présence compromet le bénéfice des entraînements pour les autres enfants du groupe, au demeurant le « moins avancé ». Le dilemme dans lequel ce choix met les agents de l'institution est résolu par le recours à la nosographie scolaire : Ricardo ne tient pas en place, car il aurait des troubles du

[141] « Plus de maîtres que de classes » : circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012. Activités pédagogiques complémentaires (APC) : décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 et circulaire n° 2013-017 du 7 février 2013.

comportement, et Moussa n'« entend » et ne « comprend » presque rien en phonologie, car il serait intellectuellement déficient. On a tout lieu de penser que ces catégories précoces de la déviance scolaire relègueront bientôt ces enfants aux marges de la scolarisation ordinaire. Les prérequis des activités phonologiques dessinent donc les limites de la normalité scolaire, en deçà de laquelle l'enfant est exclu : un corps relativement discipliné, une parole standardisée, une première inclination à se distancier le langage.

Ainsi les jeunes enfants sont-ils amenés à découper le langage écrit d'une part, oral de l'autre, de manière le plus souvent indépendante. Une troisième composante de cette socialisation relève de l'incorporation du code alphabétique, qui met en lien l'un et l'autre.

III. 3. 3. L'INCORPORATION DU CODE ALPHABÉTIQUE

D'une façon générale, « apprendre à lire » serait l'affaire du CP, la maternelle devant seulement y préparer. En conséquence, le travail d'incorporation (Garcia, Oller, 2015) qui y conduit (qu'il soit scolaire, familial ou d'autoentraînement) est peu objectivé par les agents, alors même que sa manifestation chez certains enfants est très appréciée. Ainsi s'entretiennent la croyance dans les capacités supérieures de ces enfants et les réputations des écoles qui les scolarisent. À l'école de la vallée, les enseignants et de nombreux parents d'élèves se réjouissent que l'incorporation précoce du code alphabétique soit l'étalon de l'entrée au CP : «[en grande section], beaucoup d'enfants (…) sont déjà lecteurs en janvier (…) c'est dit dans les conseils d'école (de l'école élémentaire) (…) les enfants sont bien préparés en rentrant au CP » déclare la présidente du conseil local FCPE. Mais à l'école Louise Michel, Anne Caillaud s'inquiète : « l'attente du CP d'à côté c'est énorme ! (…) la connaissance des 3 alphabets, le maximum de lettres (…) et qu'ils connaissent le son, forcément, associé aux lettres, la majorité ». Les enseignants et enseignantes enquêtés connaissent mal l'état des savoirs académiques relatifs à ces apprentissages et à leurs enjeux cognitifs. Si bien que leurs manières de faire sont présentées comme une cuisine personnelle, élaborée par l'expérience, et au contact des collègues. En arrière-plan, les normes distinguent les pratiques envisageables de celles qui ne le sont pas et tout entraînement structuré au décodage semble *a priori* impensable[142]. En revanche, la

[142] Jamais, par exemple, les pratiques de préparation à la lecture décrites par A.-C. Oller et S. Garcia dans leur enquête participante sur la lecture (2015, p. 127) n'ont été observées dans l'enquête ni recommandées par l'encadrement. Dans ce dispositif, les enfants de grande section s'entraînaient quotidiennement à déchiffrer des syllabes simples et régulières. En fin d'année, ils savaient déchiffrer et encoder des mots contenant ces syllabes.

« production d'écrits », catégorie prestigieuse du *curriculum* formel, est relayée sur le terrain, à travers certaines pratiques : la « dictée à l'adulte » qui sera étudiée comme travail de la parole, et l'« écriture inventée » ou « approchée » qui sera analysée dans le chapitre VI.

La connaissance des lettres de l'alphabet, leur désignation puis leurs correspondances phoniques constituent une première étape dans l'incorporation du code, très investie dans les dernières décennies par la recherche expérimentale. Elle a établi son caractère hautement prédictif sur les performances ultérieures en lecture et l'efficacité des entraînements qui y préparent (Adams, 2001/1994 ; Biot-Chevrier, 2007 ; Foulin, 2007 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010 ; Gentaz, 2010 ; Helal, 2012 ; Ecalle, Magnan, 2015 ; Morais, 2016)[143]. Mais, contrairement à la phonologie, ces productions du champ scientifique sont faiblement relayées dans les prescriptions de l'encadrement et n'appartiennent pas aux savoirs professionnels des enseignants et enseignantes de l'enquête. Cela dit, même si les prescripteurs et prescriptrices ne s'en saisissent pas, la reconnaissance des lettres est une attente explicite du *curriculum* formel : « à la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet » (MEN, 2008). Aussi, les enseignantes et enseignants s'en préoccupent à leur façon : ils la font apprendre par imprégnation, l'évaluent, et s'inquiètent des enfants qui n'y parviennent pas. Les choses commencent avec l'épellation des lettres du prénom en petite section. Puis, à partir de la moyenne section, les activités rituelles du matin (présences et absences, date et calendrier) sont souvent l'occasion de nommer des lettres. Francine Gallais fait réciter tous les matins l'alphabet en même temps qu'elle présente et affiche des lettres magnétiques. Dans la classe d'Hélène Pellegrin, un premier corpus de lettres est appris avec les jours de la semaine (/LUNDI/ à /VENDREDI/, soit 16 lettres) systématiquement épelés lors des rituels du matin. César Chauvet fait pour sa part ce travail à partir de l'initiale des mots, qui figure en couleur sur les « étiquettes » du tableau (prénoms, jours de la semaine, noms d'activités, etc.). Il y attire fréquemment l'attention des enfants, la désigne ou la fait désigner, signale sa valeur sonore, et en tire parti pour montrer l'orientation de l'écrit. En grande section, les enseignantes multiplient les occasions d'épeler ou de faire épeler les lettres, et petit à petit,

[143] Selon ces recherches, la rapidité de désignation, *i.e.* son degré d'incorporation, est décisive (*e. g*. Hillairet de Boisferon et al., 2010 ; Helal, 2012) et le caractère prédictif de ce savoir subsumerait les habiletés phonologiques. La désignation des lettres contribuerait à la conscience phonémique (Biot-Chevrier, 2007 ; Helal, 2012). Nommer les lettres favoriserait la prise de conscience et la spécification des graphèmes simples. Le nom des lettres donne le son principal des voyelles et contient le son principal de presque toutes les consonnes. Savoir nommer les lettres aiderait donc aussi à mémoriser les correspondances graphophoniques.

elles y associent les sons. Anne Caillaud fait aussi réaliser un abécédaire avec l'apprentissage d'une lettre par semaine et fait apprendre le son des lettres avec la méthode Borel-Maisonny (un geste codifié associé à chaque son étaye la mémoire). Le séquençage de ce savoir est faiblement cadré : seule la « rencontre » de certains mots commande l'ordre dans lequel les lettres sont présentées. C'est le cas du prénom, qui commande les premières découvertes en petite section : d'un prénom à l'autre, le nombre de lettres est très variable (de 3 à 11 dans l'enquête), et dans l'ensemble, les irrégularités graphophonétiques sont nombreuses et variées. De manière générale, les voyelles sont priorisées, mais la présentation du corpus de lettres ne fait pas l'objet d'un ordonnancement et la question ne semble pas se poser. Les enseignantes tablent sur la multiplication et la répétition des imprégnations pour que la mémorisation se fasse, présupposant que tous les enfants peuvent se saisir facilement d'objets visuels abstraits présentés en vrac. Certains ont pourtant du mal à le faire et sont de fait exclus des activités collectives de recherches sur l'écrit alphabétique. Si elle persiste, cette difficulté est considérée comme un trouble inquiétant. Mais elle fait rarement l'objet d'une prise en charge pédagogique. Aussi, plusieurs enseignantes de l'enquête ont, en dernier recours, sollicité l'intervention des parents. Le cas de Félicien Dupré dans la classe de Barbara Maillet montre cette externalisation paradoxale d'une difficulté scolaire : l'enseignante a demandé aux parents de lui faire mémoriser des lettres « en jouant », tout en se déclarant pour sa part démunie pour y parvenir.

> **Barbara** : j'ai dit « bon les lettres sont pas compliquées, alors tu mets ça dans ton sac et puis... tu joues avec ». [...] alors, il revenait, il me disait les lettres. Il était content le gamin, parce que... il connaissait ses lettres quoi ! Pas toujours d'ailleurs. Sur cinq lettres que je donnais, il les connaissait pas toutes. Et je les renvoyais, je disais « ben tu vois celle-ci tu la connais pas donc on va en rajouter une, va falloir d'abord jouer avec » [...] Et puis j'ai fait ça... pendant... chais pas... un mois peut-être... [...] au début je lui ai donné : « tu joueras avec, tu verras avec papa-maman ».
>
> - Et toi t'as fait des choses par rapport à ça, sur la connaissance des lettres, tu lui as fait des... ?
>
> **Barbara** : ben, de temps en temps, moi je le prends et on essaye de, de... de revoir, mais c'est pas facile, hein. Ça c'est... c'est, c'est fixer euh..., fixer le nom d'une lettre... 'fin moi, j'ai pas trop de... euh... de manière de faire, là, hein. À part jouer avec les lettres...
>
> Entretien, juin 2015. Barbara Maillet, enseignante à l'école de la vallée en classe de grande section. Félicien Dupré, 5 ans 6 mois à la rentrée : mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité.

Le geste d'écriture fait aussi incorporer le code alphabétique. À partir du paradigme de la « cognition incarnée » (Versace, 2017), des travaux de recherche expérimentale ont montré que des apprentissages par le corps (l'écriture, le toucher) favorisent la mémorisation des lettres (Bara et al., 2004 ; Velay et al., 2004 ; Longcamp et al., 2010). Ils font écho aux réflexions de M.

Millet analysant les pratiques de copie des étudiants : « le geste d'écriture, en lui-même, est d'une importance primordiale pour l'effort de mémorisation », car « le geste de la main, et non simplement de l'œil » se révèle « une technique de concentration et d'autodiscipline (...). Écrire est une discipline du corps et de l'esprit. » (Millet, 2003, p. 224). L'articulation des pratiques d'écriture avec celles de la lecture est une invention des écoles primaires mutuelles au XIXe siècle, car avant elles, les garçons apprenaient à lire avant d'écrire et, souvent, les filles alphabétisées n'apprenaient pas l'écriture (Furet, Ozouf, 1977). L'usage de l'ardoise, introduit dans les salles d'asile, a ensuite été développé par Pauline Kergomard pour l'alphabétisation. Au XXe siècle, la production et la diffusion d'outils et de supports d'écriture bon marché a abaissé l'âge social des premières copies de lettres et de mots : l'enquête montre que dès l'âge de 4 ans, les enfants écrivent avant de lire, à l'école et à la maison, y compris dans des foyers populaires. Les maîtresses et les maîtres sont attentifs aux postures, aux gestes, au sens des tracés et, au fur et à mesure, à leur conformité et leur régularité. Les premières activités de copie portent sur le prénom en capitales d'imprimerie et s'amorcent principalement en moyenne section. Les exercices d'écriture en lettres cursives commencent en grande section. Une partie de ces exercices est guidée, parfois même sur un mode proximal, au moins dans les commencements : « je suis toujours avec eux » dit Hélène Pellegrin pour les entraînements en écriture cursive, tandis que Marlène Rougié précise « là, je vais pouvoir tourner autour, éventuellement leur tenir la main, leur dire d'attendre si ils sont pas prêts ou si ils font pas bien, faut que je puisse les voir ».

Par ailleurs, de nombreuses activités collectives font « lire » ensemble des mots, phrases ou petits textes. L'objectivation verbale des unités alphabétiques à traiter (lettres, sons, syllabes, attaques des mots, mots, groupes de mots, etc.) est très variable. À un pôle, elle est quasi nulle, par exemple dans des « jeux d'étiquettes » en grand groupe : ici, les enfants doivent « retrouver », le prénom d'un autre (classe de Barbara Maillet) ; là, ce sont les « mots de l'hiver » (/Noël/, /bonhomme de neige/, /flocon/, /sapin de Noël/, etc., classe d'Anne Caillaud). Dans ces jeux, seuls les enfants déjà pourvus de connaissances stabilisées sont en mesure de « jouer », de « gagner » et d'en retirer les bénéfices cognitifs et symboliques. Pour les autres, ce ne sont que mines dépitées, regards fuyants et, pour finir, réponses hasardeuses sans même observer l'écrit. Plus rarement, une enseignante telle que Marlène Rougié mobilise sa « présence » en montrant et désignant les objets alphabétiques avec un discours instructeur fortement cadré sur la sélection et les critères du savoir, propice à leur visibilisation (Bernstein, 2007b, p. 39).

> **1. « Mot » « phrase », c'est abstrait, il faut leur montrer comment on fait**
>
> **Marlène** : les première phrases que j'ai écrit, j'essaye de les choisir courtes et simples, trois, quatre, cinq mots… et, je leur dis au départ : « j'ai écrit ça » et j'entoure le mot : « le mot, on le reconnaît, il a un début, il a une fin, et la fin on reconnaît parce qu'après, y'a un espace. » Donc je leur parle beaucoup de ça, au départ. Au départ, c'est moi qui fais… je leur fais pas tellement chercher le mot dans la phrase au départ, je leur montre. Parce que je trouve que « mot », c'est abstrait, « phrase » aussi. [...] Donc moi je trouve qu'il faut écrire avant, et dire… et après on cherche. [...] faut leur montrer comment on fait. Ils peuvent pas tout deviner.
>
> Entretien, mai 2014. Marlène Rougié, enseignante en moyenne et grande section à l'école de la vallée.
>
> **2. Le titre du livre, le nom de la vache, le mot /LA/, la première lettre de /ROBE/**
>
> ***Marlène Rougié prépare les enfants à recomposer le titre de l'album* La robe de Clara*, dans 3 graphies (capitales et minuscules d'imprimerie, cursive) avec des « étiquettes ».***
>
> **Marlène :** Si je montre ça, ça vous met sur la voie... ? (Elle montre l'album *La robe de Clara*).[...] C'est un titre, c'est le titre... du livre qu'on est en train de lire, hein. [...] /Clara/, c'est le nom de la vache, très bien. Maintenant, en levant votre doigt, comment écrit-on (elle détache le mot) /LA/ ? [...] un /L/ et un /A/. Noé, est-ce que tu peux montrer au tableau où j'ai écrit /LA/ ? [...] voilà, dans les 3 écritures. (Elle remontre le mot /LA/) En lettres bâtons, en capitales, les scriptes... [...] et l'attachée. Qui saurait me montrer le mot /ROBE/ ? [...] c'est quoi, la première lettre de /ROBE/ ? [...] Qui peut me montrer le petit mot /DE/ ?
>
> Observation d'un moment préalable à la mise en atelier, classe de Marlène Rougié avril 2014. Mode de recueil du matériau : prise de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

Mais surtout, un type d'activités très différenciatrices prédomine en grande section : des recherches collectives fondées sur l'émission d'« hypothèses ». Elles préfigurent les méthodes intégratives ou mixtes privilégiées au cours préparatoire (Deauvieau et al., 2015 ; Garcia, Oller, 2015). Dans un contexte concurrentiel pour la prise de parole, les enseignants s'appuient sur les réponses produites par les élèves les plus rapides pour faire avancer la séance. Ces activités mettent donc en travail et en valeur ces enfants prédisposés, tandis qu'elles relèguent les autres à des activités moins exigeantes (Bonnéry, 2009). Ces derniers sont ainsi entretenus dans la conviction de leur incapacité et, partant, de leur infériorité, sans pour autant avoir la possibilité d'apprendre à faire ce qu'ils ne savent pas faire (Millet, Croizet, 2016a).

> **1. Lecture de phrases : les hypothèses et le référentiel *versus* /Clara/**
>
> **Marlène** : et donc, on fait des hypothèses, on regarde quel mot ça peut être, on valide avec le référentiel, en comptant les lettres ou en regardant la première ou la dernière ou toutes les lettres, on valide comme ça. Donc j'entoure ou je souligne au fur et à mesure que les mots sont trouvés. On fait pas forcément dans l'ordre, je les laisse faire et après on essaie de reprendre tous les mots qui sont soulignés en lisant dans l'ordre et ce qui est pas souligné, alors on essaie de faire une hypothèse, parce qu'on n'a pas de modèle [...]
>
> - D'accord. Et les enfants, là, dont tu me dis que c'est un peu difficile, ils arrivent à suivre sur ce genre d'activités ? Comment tu t'y prends ?

> **Marlène** : alors en général, dans les phrases qui sont proposées, y'a toujours des mots que même ceux qui sont en difficulté, comme on en a beaucoup parlé avant, ils sont capables de les reconnaître. Par exemple le prénom /Clara/ [...] ce mot, je savais que les enfants pouvaient le trouver, que les enfants en difficulté. Donc souvent j'attends qu'ils lèvent leurs doigts d'abord.
>
> Entretien, mai 2014. Marlène Rougié, enseignante à l'école de la vallée. Classe de moyenne section-grande section.
>
> **2. Encodage de mots couleur : les bons éléments *versus* les petits bouts en retrait**
>
> **Barbara** : « vous allez me dire comment on les écrit. » [...] Donc ils ont écrit /MARRON/ et alors donc,/MARRON/, c'est Étienne [...], et il écrit /M/ /A/ /R/ /N/ /O/. Alors on était là /MAAAA/, ben « essaye-moi de le lire ce que tu m'as fait écrire ». Parce que c'est moi qu'écris, là. Il a épelé, mais c'est moi qu'écris. (Mimant un relecteur) Alors... ah... /MAAAAR/, Marceau : « NO ! » (rire) « D'accord. Bon /MARNO/, bon, ben alors c'est pas /MARRON/ ». [...] y'a quelqu'un qu'a dit /MARION/, ben je dis « oui, /MARION/, y'a bien un /ON/ dans /MARION/ » [...] /BLANC/ y'avait le /C/. Et y'a Marceau qu'a dit « oui, mais c'est parce que ça fait "blanche" », parce que on avait vu /BLANCHE-NEIGE/ hier... tu vois et... c'est comme dans /BLANCHE/ » remarque intéressante ! [...] C'est vrai que des petits bouts comme Oriane... Maïa, Clémentine qui sont un petit peu en retrait, bah, c'est un peu lent, mais c'est pas si grave, quoi, c'est pas catastrophique. Hein, on a des bons éléments alors évidemment. [...] ils sont plus lents quoi, il faut leur donner plus de temps.
>
> Entretien, juin 2015. Barbara Maillet, enseignante de grande section. École de la vallée. Étienne, 5 ans 7 mois : mère professeure de lettres dans le second degré ; père professeur de physique-chimie dans le second degré. Marceau, 6 ans 0 mois : mère gestionnaire d'assurance ; père chargé d'organisation. Juliette, 5 ans 8 mois : mère secrétaire en maison de retraite ; père gestionnaire d'indemnisation. Marion, 5 ans 10 mois : mère juriste ; père militaire retraité. Oriane Lorieux, 5 ans 10 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue. Maïa, 5 ans 8 mois : mère aide-comptable, père informaticien. Clémentine, 5 ans 7 mois : mère infirmière ; père informaticien.

Enfin, diverses activités d'instruction familiale se combinent à la socialisation scolaire, et s'articulent à des auto-entraînements. Lors des activités récréatives, des enfants commençant à incorporer le code alphabétique se distraient en copiant des syllabes, des mots, ou en tentant de déchiffrer des écrits. En revanche, leurs pairs moins avancés peinent à achever leurs travaux en ateliers et choisissent ensuite de s'amuser bien autrement. Le goût socialement différencié pour l'écrit alphabétique s'observe dès la petite section et s'amplifie ensuite. Les activités, qu'elles se déroulent en « ateliers autonomes » ou dans les formes collectives concurrentielles, favorisent toujours les enfants détenteurs de présavoirs : ceux-ci développent leurs connaissances et savoir-faire tandis que leurs pairs moins avancés en sont empêchés.

La socialisation graphique et alphabétique de l'école maternelle s'ancre dans la matérialité de l'écrit : celle des instruments et supports graphiques, et celle, plus symbolique, du matériau alphabétique. Une troisième et dernière dimension de l'acculturation au langage scolaire

travaille un matériau plus difficilement saisissable : la parole, objet des prescriptions historiquement formalisées par Pauline Kergomard, puis Laurence Lentin.

III. 4. LA SOCIALISATION DE LA PAROLE : INTÉRIORISER LE PARLER-PENSER DE L'ÉCRIT

« Contrairement à ce qui est souvent pris comme une évidence, à savoir l'antériorité ontogénétique de la "parole" sur l'"écriture", il faut insister sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux et que les enfants issus de ces groupes sociaux ont une parole indissociable de cette culture écrite. » (Lahire, 1993a, p. 214 -215).

L'oral vient avant l'écrit ; ce fut ainsi dans l'histoire de l'humanité ; cela semble conforme au développement de l'enfant ; et pour ces raisons, P. Kergomard prônait de l'enseigner d'abord. Mais l'écriture transforme l'oral (Goody, 1979/1977). Aussi, l'oral d'une société à culture écrite n'est pas « l'oralité primaire » des sociétés sans écriture (Ong, 2014). Plus précisément, B. Lahire a montré que l'oral scolaire, tout comme l'oral des milieux sociaux culturellement dominants, est un « oral scriptural » (1993a). Se réappropriant ces savoirs dans un registre légitimiste, le document d'accompagnement du programme 2008 de l'école maternelle sur le langage, en vigueur au moment de l'enquête, indique clairement cette visée : les jeunes enfants doivent passer d'un langage « en situation », « factuel », « assez limité », de « connivence » à un langage « produit *a posteriori* », « hors situation », « d'évocation », décontextualisé et explicite, que « des sociolinguistes » qualifient d'« oral scriptural » :

> « [L]es jeunes enfants parlent d'abord **en situation**, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils vivent. Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un **langage factuel**, **assez limité** puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, échappe au discours sans dommage pour la compréhension. [...] On parle souvent de **"connivence"** pour qualifier ce contexte par opposition à la distance qui caractérise le **langage produit *a posteriori*** si l'on veut évoquer ce qui a été vécu, **"hors situation"**.
>
> Rapporter la même scène suppose alors de camper le décor, de préciser les protagonistes, de raconter ce qui s'est passé, voire de commenter. Le langage alors produit, appelé ici **"langage d'évocation"**, est **précis et structuré**, sinon il ne sera pas compris ; il s'apparente au **langage écrit** en tant que **forme décontextualisée** comme l'est l'écrit. Il peut ne pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet typique de l'oral peut fonctionner), mais il en a des caractéristiques

> essentielles : **explicitation lexicale** requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation (de qui, de quoi parle-t-on ?), **structuration** qui traduit les **relations chronologiques, spatiales et logiques** (que se passait-il ? Quand, où, comment, pourquoi ?). Des sociolinguistes parlent d'**"oral scriptural"** pour nommer cette forme de l'oral qui est précisément celle qui est requise par l'école, **scolairement efficace**. » (MEN, 2011, p. 6‑7, souligné par nous)

Comme le préconisait L. Lentin, on vise un oral « scolairement efficace », car verbalement explicite : sorti de son contexte pragmatique d'énonciation pour être recontextualisé dans l'espace des savoirs littératiés. Son sens doit être entièrement contenu dans les mots et leur agencement, car ni le contexte, ni l'interconnaissance, ni les signes non verbaux du corps ne sont disponibles à l'écrit. Fixé et déposé sur un support, le langage écrit peut être mis à distance et objectivé. L'oral scolaire est virtuellement doté de ces caractéristiques. Le locuteur doit se placer dans cette « posture d'extériorité » par rapport au langage, qui le constitue en objet de travail : il doit devenir « le "législateur" de ses "pensées", de ses "idées" (de ses propres pratiques langagières) » (Lahire, 1992, p. 172). Cela requiert un haut niveau d'autocontrôle cognitif et langagier. À partir du matériau verbal qui sert à la communication ordinaire avec les autrui significatifs, il faut intérioriser des logiques de l'écrit qui affectent les manières de parler et de penser. Pour un jeune enfant socialisé à des pratiques langagières faiblement prises dans ces logiques, c'est une difficulté considérable : apprendre des usages inhabituels de ce matériau familier, passant par plus de distanciation, alors même qu'il est difficile à ressaisir en tant qu'objet sonore. B. Bernstein ne dit pas autre chose lorsqu'il souligne la difficulté, pour certains transfuges de classe, à manier le « code élaboré »[144] à l'oral alors qu'ils le maîtrisent à l'écrit : «[i]l peut en effet y avoir des gens qui, sachant s'exprimer selon un code élaboré quand ils écrivent, ne réussissent pas à le faire dans la langue parlée, parce qu'ils ne savent pas remplir, dans une situation de face à face, le type de rôle impliqué par le code (...) : ce peut être le cas, par exemple, de jeunes gens brillants issus des classes populaires » (Bernstein, 1975, p. 200).

Longtemps le latin fut employé pour la langue écrite, religieuse et savante, tandis que les usages oraux quotidiens se faisaient en langue profane (Chartier, 2007) : les différents usages

[144] « Un code élaboré [...] a chance d'apparaître dans le cadre de rapports sociaux qui incitent davantage les individus à sélectionner parmi leurs ressources linguistiques un arrangement verbal qui s'adapte étroitement à des référents spécifiques. C'est ce qui se passe lorsqu'on ne peut être assuré de l'intention d'autrui et qu'on est donc obligé de développer les significations et de les faire accéder au niveau de l'explicitation verbale. [...] La fonction principale de ce code est la préparation à l'émission d'une signification relativement explicite. Il ne s'ensuit pas que ces significations soient nécessairement abstraites, mais elles peuvent l'être. Ce type de code facilite la transmission et l'élaboration *verbales* des expériences individuelles dans leur particularité. » (Bernstein, 1975, p. 133).

étaient ainsi fortement classifiés. Puis la méthode lassalienne a introduit la lecture en langue profane dans les petites écoles urbaines qui ont donné forme à l'école primaire (Vincent, 1980). Mais, longtemps encore, les enfants de la campagne communiquaient entre eux et en famille en patois et non dans la langue de scolarisation. J. Rohou, universitaire, professeur de littérature française né en 1934 d'une famille paysanne bretonnante, souligne les ressorts de sa « conversion » heureuse à la langue savante : l'acculturation à l'écrit par la langue française qui lui était étrangère fut, certes, une difficulté, mais aussi une ressource pour élaborer dans cette partition étanche, cet autre rapport au langage, si éloigné des usages familiaux et affectifs.

> « Au départ, nous étions lourdement handicapés : rares étaient ceux qui connaissaient plus de quelques mots français en arrivant. Une fois les bases maîtrisées, nous faisions bien moins de confusion que les Hauts-Bretons et autres "patoisants" ou les banlieusards et marginaux d'aujourd'hui. Leur langue familière ressemble peu ou prou au français officiel, et il leur est parfois difficile de faire la différence. [...] (M)a conversion à l'école francophone a fortement marqué ma personnalité dès le primaire. Acquise dans une relation affective, la langue maternelle reste souvent celle des sentiments et surtout des émotions premières. C'est nettement moins le cas d'une langue seconde, apprise de façon plus rationnelle, plus consciente, plus contrôlée, surtout si c'est une acquisition scolaire. [...] Ma conversion au français m'a écarté des pratiques concrètes et des relations affectives pour me fixer sur les rapports intellectuels et me préparer peut-être à l'abstraction philosophique et mathématique. Habitué si jeune à m'identifier à de belles phrases en langue étrangère, qui ne désignaient rien de réel, je ne suis pas devenu ingénieur ni technicien ni spécialiste de la réalité, mais professeur de *lettres*, amateur et commentateur d'œuvres littéraires, c'est-à-dire de séduisantes fictions où le langage se suffit à lui-même. » (Rohou, 2011, p. 708-710)

Pour la majorité des enfants enquêtés dans cette recherche, la langue familiale et la langue de scolarisation, le « français », sont dans cette apparente proximité qui, justement, masque, de manière socialement inégale, la transformation du langage de l'une à l'autre. Pour les enfants issus de familles longuement scolarisées, la socialisation scolaire de la parole constitue « une expérience du développement symbolique et social », mais pour ceux issus des familles moins acculturées à ces usages, c'est « une expérience du changement symbolique et social » (Bernstein, 1975, p. 142). Cette socialisation visant l'intériorisation du « parler-penser » de la langue écrite, selon l'expression de L. Lentin (1987, p. 22), est analysée en quatre sections : la première montre comment se définit le « bien parler » scolaire et comment se distinguent les « maîtres et maîtresses du langage » dans l'école maternelle ; la section suivante analyse la « parole libre » comme espace concurrentiel et la troisième section s'arrête sur le récit et la description scolaires ; la dernière examine les arrangements pratiques et moraux auxquels sont conduits les enseignants et les enseignantes dans la mise en œuvre de ce travail.

III. 4. 1. Le bien parler et les maîtres et maîtresses du langage

La socialisation de la parole repose sur le primat d'une communication verbale façonnée dans les normes de l'écrit (Lahire, 1993a ; Bautier, 1995). Certaines expressions des enseignants signalent d'ailleurs « l'écrit présent dans l'oral » (Blanche-Benveniste, 2010, p. 19-21) inscrit dans leur inconscient d'école : par exemple, pour César Chauvet, la parole de Louanne (mère sans profession ; père enseignant ; parents séparés) c'est « tout et n'importe quoi à la file, si elle l'écrivait, y'aurait pas de ponctuation » ; de même, Adam Lambert (mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS) « prononce très peu de consonnes » et donc « à l'écrit, on remplacerait par un (*sic*) apostrophe » ; ou encore, Pauline Flavier déplore que Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP) ne « s'arrête pas à la fin des phrases ». « Ces habitudes accréditent l'idée que nous parlons à l'oral avec des *phrases* bien délimitées, des *mots* bien distincts, des *majuscules*, des *parenthèses* et des *signes de ponctuation,* ce qui serait tout à fait indispensable pour organiser un discours cohérent » (Blanche-Benveniste, 2010, p. 21). Le modèle linguistique, qui accorde un privilège à l'écrit, détermine donc fortement les attentes sur la parole scolaire. Mais le modèle expressif, qui valorise la parole spontanée et abondante, exerce aussi son influence : pour les enseignants, les enfants doivent « s'exprimer », « se lancer », « oser prendre la parole »... avec des mots agencés dans les formes écrites. Indissociablement, un *ethos* scolaire, solidaire de l'*ethos* de classe des agents de l'institution, est actif : il faut parler, mais surtout « bien parler », en manifestant le « respect des règles » et « le respect des autres », expressions récurrentes dans les discours. Cette préoccupation morale s'observe, par exemple, quand Francine Gallais évalue le langage des enfants en convoquant l'*ethos* familial : le langage de Karen (père commercial, mère sans profession) donnerait toute satisfaction « parce que le milieu familial (...) est plus favorisé (...) disons que là, y'a des repères (...) c'est une petite fille structurée (...) qui est tenue physiquement, à la fois dans son vocabulaire, qui s'exprime, qui raconte » ; en revanche le mutisme de Tamaya (parents sans activité professionnelle, famille guyanaise) inquiète, car « les parents ne communiquent pas avec leur fille (...) pour elle, c'est un handicap (...) ils lui parlent pas, ils lui donnent des ordres et puis c'est tout. » La figure optimiste d'une enfance innocente et bonne peut également disqualifier des pratiques langagières populaires quand Hélène Pellegrin déclare « moi, ça m'émeut tout le temps de voir qu'il peut voir sa mère qui lui beugle dessus le soir et parler correctement en classe ». De même, la proscription de la « faute » langagière, phéno-

mène culturellement construit (Blanche-Benveniste, 2010, p. 47-56), s'adresse plus spécifiquement aux publics les plus suspects d'écarts à la morale. La correction du langage est bien une conquête morale : les « gros mots » des enfants sont traqués et bannis avec une vigueur singulière, et l'exigence de correction syntaxique s'affirme bien plus énergiquement à l'école Louise Michel, recrutant en milieux populaires, qu'à l'école de la vallée. Trois dimensions indissociables composent donc la norme langagière : expressive, formaliste et moraliste.

Il faut parler. Dès la toute petite section, Nathalie Tournier, enseignante surnuméraire en « soutien langage » à l'école Louise Michel, souhaite que les enfants « prennent la parole chacun, avec quand même le mot approprié à la chose » et qu'« on puisse entendre la voix des faibles parleurs ». D'emblée, la forme importe beaucoup. En premier lieu, les enseignants sont attentifs à la « prononciation », l'« articulation » ou l'« élocution » et estiment que les jeunes enfants doivent se faire comprendre par la parole, en prononçant correctement les mots : « que ça soit clair, compréhensible, qu'il y ait pas trop à répéter » dit Jacques Lebeau. Un défaut persistant relèverait d'une rééducation orthophonique, souvent prônée dès la fin de la petite section. Dans tous les cas, il est considéré comme une anormalité, plus ou moins inquiétante selon les profils scolaires des enfants. En second lieu, les enseignants sont préoccupés par la syntaxe et le vocabulaire, subsumés dans la notion de « phrase »[145]. Elle est massivement présente dans l'ensemble de leurs discours, et plus saillante encore dans ceux de l'école Louise Michel où prédomine la préoccupation formaliste[146] : les enfants doivent « faire une/des phrase(s) », avec des « mots précis » et « dans l'ordre ». Pour les plus jeunes, « c'est phrase ou mot, au début c'était mot », puis c'est la « phrase simple », « basique », la « petite phrase », la « phrase courte, simplement sujet-verbe » et si possible « dire plusieurs phrases pendant la séance ». Puis sont attendues les « vraies phrases », les « phrases correctes », les « phrases bien tournées avec sujet, verbe, complément », « l'agencement des mots dans la phrase », des phrases bien « construites », « dans le

[145] Pour le linguiste A. Berrendonner « rien ne dit que la notion de phrase soit un moyen adéquat de segmenter le discours. » (2002, p. 24). Elle a pourtant une existence dans les conceptions des enseignants socialisant la parole des jeunes enfants. Et de fait, malgré sa définition floue en linguistique, elle est une réalité en tant qu'objet historiquement inscrit dans la grammaire scolaire (Chervel, 2008, p. 261), déterminé par une conception formaliste de la culture écrite dont B. Lahire a montré la familiarité avec la linguistique saussurienne. A. Berrendonner (*ibid.*, 24-25) rappelle les éléments qui définissent peu ou prou la notion dans la grammaire scolaire : une dimension sémantique, complétude de sens ; une dimension syntaxique (dont la forme « sujet-verbe-complément » est un emblème), bien qu'elle n'ait pas d'existence empirique dans le discours parlé ordinaire (Blanche-Benveniste, 2010) ; une dimension prosodique selon laquelle elle s'achève par une intonation descendante et une pause ; enfin, une dimension graphique qui la délimite par une majuscule et un point de ponctuation.

[146] Toutes les citations à suivre sont extraites du corpus d'entretiens avec les enseignants de l'enquête.

bon ordre », « structurées », « fabriquées » sans qu'il « manque un mot », ainsi que l'enchaînement de « plusieurs phrases », « deux petites phrases », « trois petites phrases ». Vient ensuite la visée de « phrases complètes », « phrases longues », « complexes », « relatives », « bien juxtaposées », « articulée(s) avec des mots de liaison ». On y attend les « introducteurs de complexité » (/qui/, /que/, /parce que/, /pour que/, /en + participe présent/, /pour + infinitif/, etc.) chers à L. Lentin, qui seraient la marque d'un propos « beaucoup plus réfléchi ». Alors, on est attentif à diverses caractéristiques grammaticales (présence de « prépositions », « d'articles », de « connecteurs », accords conformes des pronoms en genre et en nombre, variété et précision du vocabulaire, etc.) ainsi qu'au « sens de la phrase ». Le contrôle de la parole passe aussi par la modération sonore, qu'il s'agisse de l'intensité ou du débit. Ainsi, en petite section, Loïc (mère sans emploi, père menuisier) ou Mylène Fontaine (mère aide-soignante ; père ouvrier d'abattoir) parlent trop fort, ce qui dérange le maître et fait l'objet de rappels à l'ordre et d'un signalement aux parents. En grande section c'est aussi le cas de Moussa (profession des parents inconnues, entrée tardive à l'école), qui afflige et épuise sa maîtresse. Et Nathalie Tournier réfrène Ylan (mère conseillère client pour une agence d'intérim, père soudeur dans la marine), en toute petite section, parce qu'il « veut dire cinquante mots à la minute », « y'a tout qui se bouscule (...) dans sa bouche » « tellement tout, tout, tout doit sortir en une fois ».

Mais le contrôle de la parole exige aussi le contrôle de tout le corps. Le langage écrit doit se suffire à lui-même, sans recours à des gestes signifiants ou à toute monstration. Les enseignants traquent l'agitation corporelle, vite assimilée à un « trouble du comportement ». De toute façon, la conversation scolaire exige l'ordonnancement contrôlé des corps, des objets (livres, images, cartes) et des paroles. Ainsi Nathalie Tournier socialise les très jeunes enfants de toute petite section à la consultation et la lecture partagée d'albums. Elle tolère les mouvements enfantins comme une médiation vers l'usage normé et réglé des albums et de la parole, « ce qu'on pourrait pas se permettre en classe ». Odile Talbot, quant à elle, ne se « fâche jamais », mais mobilise les ressorts de sa « présence » pour tenir les corps en même temps qu'elle façonne la parole.

> **Pauline :** par exemple, là, à la fin de l'année, les images séquentielles, tout ça, s'organiser euh... pour Manuel-Nelson, ça reste quand même difficile. Parce qu'il bouge tout le temps. Et à côté de ça... [...] pour moi, il est un peu perturbé, quoi, Manuel-Nelson. [...] il bouge beaucoup euh... [...] il va brasser [...] ou il fait autre chose [...] il a du mal à se concentrer.
>
> **Nathalie :** [à propos d'enfants en toute petite section] on lit un grand livre, voilà. Alors, ils se mettent en face de moi, et moi je leur permets de se lever, de venir toucher le livre, de venir montrer, tu vois ? Ce qu'on peut pas se permettre de faire en classe. Parce que je me dis : ben tiens,

> s'il écoute vraiment l'histoire, s'il a une question qui lui vient, si il sait pas dire le mot, ben je trouve que c'est bien qu'il ait l'autorisation de se lever, de venir me le montrer, et comme ça après je peux répondre directement. [...] Donc, pour ça oui, c'est beaucoup moins formalisé.
>
> **Odile :** [pour se déplacer vers la salle] je suis toujours devant eux. [...] ça, ils le savent, je leur ai expliqué [...] [pendant la séance] je leur ai dit « ben non. Là, on est là pour parler, donc avec ses mains, on parle pas » même si… on peut dire des choses. « Donc les mains, elles restent sur la table ou sur les genoux et puis vous regardez avec les yeux, et vous expliquez avec votre euh… en parlant avec votre bouche. » [...] ils bougent beaucoup. [...] je les invite à bon, à ne pas bouger, je leur demande régulièrement [...] alors parfois, j'en prends à côté de moi.
>
> Entretiens. Pauline Flavier (juillet 2014), enseignante en moyenne section. Nathalie Tournier (juin 2012) et Odile Talbot (mars 2013), enseignantes « soutien langage ». École Louise Michel.

Le « respect des règles » ou « des autres » passe aussi par l'apprentissage du tour de parole scolaire, réglé par le maître ou la maîtresse, et souvent formulé dans les termes de « l'écoute » de l'autre, chargée moralement : « j'aimerais favoriser l'écoute (…) y'en a faut leur apprendre à parler et puis y'en a faut leur apprendre à écouter » indique Jacques Lebeau ; « écouter les autres, prendre son temps de parole, lever son doigt, tout ça c'est un apprentissage », précise Marlène Rougié. Les observations montrent toutefois que cette règle est à géométrie socialement variable, sans que les enseignants en soient entièrement conscients : certains enfants la suivent scrupuleusement, telle Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), Mylène Fontaine (mère aide-soignante en maison de retraite, père ouvrier d'abattoir) ou Clémence Fuzeau (mère infirmière ; père professeur du second degré, CAPET) alors que d'autres y dérogent très souvent telle Méline (mère comptable ; père chauffeur routier), Roxane (mère professeure des écoles ; père cadre technique du secteur tertiaire), ou Emilio (parents professeurs du second degré). De fait, cette norme contrarie la norme expressive qui valorise la parole abondante et spontanée, amplifiée par la pression concurrentielle du groupe. Aussi, les enseignants la font inégalement respecter : alors que les prises de parole intempestives peuvent être durement sanctionnées par une mise à l'écart, certaines font l'objet d'une singulière indulgence, dès lors qu'elles sont jugées pertinentes. On peut saisir cette magnanimité différenciée dans la perception que Jacques Lebeau a de Roxane, « chipie » et « folliquette »[147], unanime-

[147] Ce cas s'apparente au « club des chipies » décrit par M. Darmon dans son enquête en petite section à la fin des années 1990 : « c'est ainsi que l'institutrice désigne le groupe formé par Juliette (père ingénieur, mère secrétaire de rédaction), Honorine (père ?, mère secrétaire au quai d'Orsay) et Lara (père responsable informatique, mère sans profession). Tous les critères font système dans la définition de ce groupe comme celui des meilleures élèves [...] Mais la définition et les manifestations de cette excellence se situent moins du côté du respect de la règle du jeu que de celui du « jeu avec la règle du jeu ». Malgré tous les appels de l'institutrice à l'obéissance et au calme des enfants [...], la désobéissance peut aussi, en effet, être positivement interprétée comme une marque de vivacité ou le signe de la participation scolaire » (Darmon, 2001, p. 522-523).

ment jugée par les enseignants comme par les Atsem, de la petite à la grande section, comme une enfant peu respectueuse des règles.

> **Jacques :** c'est une chipie [...] elle est pas obéissante [...] Faut lui dire trois fois les choses, si c'est pas quatre fois. Et c'est pas parce qu'elle comprend pas, c'est parce qu'elle aime mieux en faire à sa tête [...]. Après, c'est dommage, parce qu'elle est hyper vive [...]. Elle sait plein de choses, elle est hyper cultivée. [...] quand on parle de n'importe quoi, elle connaît quoi… pfff, je sais pas sur quoi… on parle d'animaux, elle connaît, on parle de littérature, elle connaît. Elle dit les mots, elle connaît les définitions, elle sait plein de choses [...]. Elle sait de quoi on parle. [...] Elle parle très bien. [...] Puis bon, il faut accepter son petit côté un peu folliquette, même si ça me gêne un peu en tant qu'enseignant. Je suis obligé de la rappeler à l'ordre [...]. Mais on n'est pas là, non plus, pour former des moutons, qui nous suivent bêtement non plus… ça me désole pas.
>
> Entretien, mai 2013. Jacques Lebeau, enseignant à l'école de la vallée. Classe de petite section. Roxane (3 ans 3 mois à la rentrée) : mère professeure des écoles, père cadre technique du secteur tertiaire.

Au contrôle sur soi qu'exige la parole verbalement explicite, son expression modérée et mesurée et la prise de parole réglée, s'ajoute, pour finir, l'exigence d'un discours concis et clos sur lui-même qui « reste bien dans le cadre » sans être une « logorrhée » ni que « ça déborde », comme le formule Nathalie Tournier. Le discours doit être contenu dans le thème de la conversation. Déjà, dans son enquête sur les conversations scolaires en première année de primaire aux États-Unis dans les années 1970, Sarah Michaels (1981 ; 2006) montrait que les discours des enfants blancs « *topic centered* » (centrés sur un thème) étaient scolairement conformes, quand ceux des enfants noirs « *topic associated* » (par association thématique) se révélaient indésirables. Comme l'ont montré certaines recherches (*e. g.* Ong, 2014/1982 ; Lahire, 1993a), la clôture du discours et sa focalisation sur un thème sont caractéristiques de la forme écrite développée par l'imprimerie, alors que le discours par association thématique, dont le début et la fin ne se marquent que par l'alternance dialogique, renvoient aux logiques de l'oralité. Dans les classes maternelles contemporaines, le premier type de discours est recherché et positivement évalué, tandis que le second est disqualifié comme du « n'importe quoi », « décousu », qui « part dans tous les sens ». Ainsi, dès la toute petite et la petite section, Nathalie Tournier attend des élèves qu'« ils réussissent à me dire quelque chose qui est en rapport » et Jacques Lebeau escompte qu'« ils soient en raccord (*sic*) avec la conversation, c'est-à-dire qu'ils quittent un peu leur *ego* », car « en début d'année, c'est symptomatique, on parle, et puis ils parlent d'autre chose ». Et donc « en fin d'année, faut que ce soit fini, ça. Faut qu'on parle du sujet qui est en débat, quand on est en groupe. » Barbara Maillet, quant à elle, se désole de la parole d'Oriane Lorieux (mère

agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue), car « c'est souvent aucun rapport avec ce qu'on est en train de faire ou dire. (...) (avec une petite voix agaçante pour l'imiter) "eh ben maman, elle a fait ci... beh maman, elle s'est blessé le pied" ». En revanche Joséphine Sabourin apprécie la parole de Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) qui « sera jamais à côté. (...) Par rapport à quelques enfants qui le font encore (...) dès le début, elle a toujours été dans le sujet ». Cela dit, rester dans le thème ne signifie pas pour autant « toujours dire la même chose » ni « répéter ce qui vient d'être dit » comme le font nombre d'enfants peu à l'aise dans ces conversations scolaires, où prédominent les enfants de milieu populaire. Car on apprécie tout spécialement celles et ceux qui « apportent quelque chose en plus ». Or, ce « quelque chose » n'est rien d'autre qu'une déclinaison de la « culture libre » (Bourdieu, Passeron, 1964). Par exemple, à l'école Louise Michel, Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier) est très apprécié par Anne Caillaud pour « ses interventions pertinentes (...) cultivé, il a une ouverture sur le monde qui est quand même, euh, il sort du lot par rapport aux enfants du quartier ». À l'école de la vallée, Clémence Fuzeau (mère infirmière ; père enseignant du second degré, CAPET) fait l'admiration de Barbara Maillet, car « elle va rajouter des choses à bon escient (...) et pas pour se montrer. C'est pour apporter un plus. C'est pas l'enfant qui va dire "moi aussi j'y suis allé" puis c'est tout. C'est... si elle le dit, c'est parce qu'elle va rajouter une précision. » Là encore la parole abondante et spontanée valorisée par le modèle expressif brouille les attendus en masquant ce qui différencie le « n'importe quoi », « qui déborde », ou « déjà dit » du « pertinent », « à bon escient », « pour apporter un plus ».

En conséquence, la parole scolaire est propice à la construction de catégories d'entendement psychologisantes, essentialisantes, et socialement discriminantes. Ainsi, par « immaturité » certains enfants se comporteraient et parleraient « bébé », rhétorique en usage ici et ailleurs pour disqualifier des postures éloignées des attentes scolaires (Millet, Croizet, 2013, p. 52) : en petite section, Connor (mère aide à domicile ; père employé polyvalent dans un hôtel), « du fait qu'il parle pas, qu'il exprime rien, tu considères qu'il est un bébé encore » dit Nathalie Tournier ; pour Jacques Lebeau, Dino (mère femme de ménage ; père agent de sécurité) « la maman (...) c'était son petit bébé Dino. (...) il est arrivé comme un gros bébé [et son langage] ben, c'est bébé [même si à la fin de l'année] c'est un peu moins bébé que c'était quand même hein ! parce que vraiment : c'étaient des "didi dada dodo" » ; en moyenne section, Pauline Flavier trouve

que Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP) raconte l'histoire du loup et des sept chevreaux « pas mal, mais avec un langage un peu bébé ». À propos des enfants qui prennent peu la parole, l'absence de goût est psychologisée comme manque de « motivation », « d'envie » ou d'« intérêt ». De même, « la discrétion », « la réserve », « la timidité », le « manque de vivacité » ou de « confiance » (expressions fréquentes dans les entretiens) essentialisent « la certitude de la sanction négative, qui condamne à la démission et au silence, en passant par toutes les formes de l'*insécurité* et de la *timidité* » (Bourdieu, 1982a, p. 83). Cas extrême selon César Chauvet, Loïs (mère vendeuse/autoentrepreneuse, père chef d'équipe aéroportuaire, parents séparés) aurait un blocage provoqué par le « choc affectif » subi à la séparation de ses parents, si bien que son langage, c'est « histoire sans paroles ».

En contrepoint, la figure de l'excellence s'incarne dans ces enfants « maîtres du langage » (Lahire, 1990, p. 271). Ils parviennent à tenir ensemble les normes moraliste, formaliste et expressive, à maîtriser leurs mots et leurs pensées dans une parole déployée, mais mesurée, concise, précise, dans un discours clos sur lui-même, qui, par surcroît, donne à voir leurs connaissances extrascolaires. Ils se rendent consécutivement maîtres des autres auxquels ils « apportent quelque chose », expliquent le monde, font la morale, exposent des savoirs de la culture libre, proposent des commentaires réflexifs, donnent les définitions des mots, etc. [148] Or les maîtres et les maîtresses du langage de cette enquête sont tous et toutes issus des catégories sociales dotées en capital culturel, héritiers et héritières de ces ressources culturelles et linguistiques qui font d'eux les « initiés » (Suaud, 1989 ; Renard, 2011) du « bien parler » scolaire. Ils sont par là même, indissociablement, « maîtres du temps » (Darmon, 2013, p. 158-186) par leur précocité et leur rapidité (à saisir les attentes, à solliciter la parole, à élaborer leurs propos dans une forme verbale explicite). Cette aisance sociale est l'expression de leur

[148] « La lecture cognitive (au sens de "lecture faite du point de vue d'une sociologie ou d'une anthropologie de la connaissance") doit se doubler d'une lecture politique (au sens de "lecture faite du point de vue d'une sociologie ou d'une anthropologie politique"). Tout se passe comme si, en apprenant à raisonner leurs pratiques langagières [...], les élèves qui « réussissent » scolairement se rendaient objectivement maîtres du langage des « autres », à savoir ceux qui le pratiquent sans le raisonner. Maîtriser certains types de pratiques langagières c'est se rendre maître de certaines formes sociales et donc, du même coup, se rendre maître, dans des rapports de domination historiquement déterminés, de ceux qui ne maîtrisent pas ces formes sociales. [...] Être le « législateur » de ses « pensées », de ses « idées » (de ses propres pratiques langagières) comme on est le « grammairien » ou le correcteur de son « expression », c'est en fait se gouverner pour gouverner les autres, ou, plus exactement, être amené à « se gouverner » dans le gouvernement des autres. » (Lahire, 1990, p. 270-271)

héritage dispositionnel. « L'acquisition précoce et par familiarisation de la culture légitime confère une aisance qui, mêlée à un fort sentiment de certitude de soi, sera vécue tant par l'intéressé que par ses partenaires, comme la marque indubitable d'une compétence naturelle » (Suaud, 1989, p. 8). Ces enfants sont également maîtres du temps par leur accaparement de la conversation scolaire, signe d'une position dominante dans la classe maternelle, déjà objectivée par d'autres recherches (Florin, 1989 ; Desgroppes, 1997 ; Millet, Croizet, 2016).

> **1. Clémence Fuzeau en petite section : écolière parfaite, vive, intéressée**
>
> **Jacques** : elle a un langage excellent, elle comprend bien… C'est la petite écolière parfaite, quoi. Elle est vive, elle est intéressée, elle est pfff, sage, elle est même euh... pfff, on n'a rien à faire [...] On n'a qu'à écouter [...] et puis bon y'a un naturel assez vif [...] c'est vrai que ça tilte bien.
>
> **2. Clémence Fuzeau en grande section : elle a compris la démarche d'apprendre**
>
> **Barbara** : elle va reformuler pour quelqu'un d'autre [...] Elle va pas montrer ce qu'elle a fait, elle va plutôt aider. Elle a compris ce que c'était qu'une démarche, la démarche d'apprendre. C'est apprendre pour soi. [...] Elle a conscience, elle, qu'il y a des enfants qui font plus de choses que d'autres, je pense. Déjà, c'est une enfant qu'a compris ça. [...] Elle parle très bien pour un enfant de son âge [...] elle a du langage élaboré, elle a du vocabulaire.
>
> **3. Théodore Pottier en petite section : un gosse étonnant, bourré de connaissances**
>
> **César** : moi, je me suis régalé avec lui, l'an dernier quand il parlait au regroupement, parce que vraiment, il commençait (ton vif et un peu solennel, l'imitant) : « JE vais vous dire… ! » et hop ! pfffuiouhhh ! Il nous faisait… [...] un exposé sur ce qu'il faisait avec papa et maman… sur ce qu'il avait vu à la télé [...], c'est vraiment un gosse étonnant. À l'élocution très facile et BOURRÉ de connaissances !
>
> **4. Théodore Pottier en grande section : toujours à bon escient, pas pour se faire mousser**
>
> **Barbara** : il va te faire comme un adulte ferait [...] et il a des... hop ! des nuances euh... dans le langage comme ça, des petites choses qui... des mots. Un mot qu'il va dire... il va ajouter quelque chose [...] il va dire « on est d'accord » euh... « oui, je suis de ton avis », hein. C'est lui qui va enrichir ce que je viens de dire [...] Il va surenchérir sur quelqu'un qui vient de dire quelque chose. Ça, alors je m'en sers, évidemment. [...] quelquefois, on va parler de tortues euh... ou de grenouilles ou quelque chose, « oui, mais vous savez que, aussi, les grenouilles comme ci, cela, elles sont vénéneuses ! » Il va rajouter quelque chose à la conversation euh... voilà, une précision, hein, de ce côté, là. Et puis toujours à bon escient. [...] Et c'est pas, lui non plus c'est pas pour se faire mousser, hein. C'est pas du tout ça, son esprit. C'est que c'est intéressant. Donc, c'est intéressant pour tout le monde !
>
> **5. Violette Guibert en petite section : très très intelligente, pas de son âge**
>
> **Jacques :** elle est très très intelligente, très cultivée, un sens artistique très développé ! [...] avec un imaginaire, en plus… Elle a toujours une histoire… elle s'exprime… enfin tant au niveau du dessin que ce qui suit derrière, mais c'est pffff ! c'est… elle te raconte ce qu'elle a dessiné, mais bon des choses… qui font toujours un peu appel à l'imaginaire, en plus, et puis qui sont esthétiquement réussies, quoi. Des trucs… mieux que des grandes sections, enfin je sais pas… c'est pas de son âge. C'est vraiment épatant [...] Mais, des fois, elle doit trouver que les autres manquent de consistance !

> **6. Violette Guibert en grande section : professorale, moralisateur au bon sens du terme**
> **Joséphine :** En début d'année, elle était rigolote parce que... elle expliquait, alors elle aime beaucoup expliquer des choses aux autres de façon très... (rieuse) professorale, en fait [...] Beaucoup de choses alors sur le respect de la nature, des choses comme ça, elle avait toujours beaucoup d'anecdotes sur « ah ben, en effet, il faut pas gaspiller les papiers parce que sinon on abîme des arbres », enfin tu vois, elle avait tout un discours, très... moralisateur, mais enfin dans le bon sens du terme on va dire [...] une sensibilisation de ses parents. Et puis alors, elle était beaucoup [...] dans le fait de relativiser par rapport à des envies, des frustrations [...] d'expliquer aux autres « mais ça, c'est pas grave, si on le fait pas maintenant, on le fera après » [...] très au point là-dessus, hein, euh... alors que d'autres n'en étaient pas là, quoi. »
> Entretiens, enseignants à l'école de la vallée. Jacques Lebeau (mai 2013). Classe de petite section. César Chauvet (mai 2014). Classe de petite et moyenne section. Barbara Maillet (juin 2015). Classe de grande section. Joséphine Sabourin (juin 2015). Classe de grande section. Clémence Fuzeau, 3 ans 5 mois à la rentrée de petite section : mère infirmière ; père professeur du second degré, CAPET. Théodore Pottier, 3 ans 6 mois à la rentrée de petite section : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA. Violette Guibert, 3 ans 5 mois à la rentrée de petite section : mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS.

Ce « bien parler », consacré en excellence scolaire chez les maîtres et maîtresses du langage, se signale en particulier dans les moments de « parole libre ». Ils construisent le groupe d'enfants comme un espace social concurrentiel et inégalitaire.

III. 4. 2. LA PAROLE LIBRE COMME ESPACE CONCURRENTIEL

Dans sa classe de petite et moyenne section, César Chauvet propose « un quart d'heure-vingt minutes tous les matins, discussion à bâtons rompus ». Cette activité de parole « libre » où le modèle expressif est influent, a été instituée en début d'année et sollicite des récits personnels : « je leur dis : "ben voilà, on s'est quittés hier soir à quatre heures et demie… on se revoit à neuf heures. Mais alors (...) qu'est-ce que vous avez fait pendant tout ce temps-là ?" » Cette forme narrative est sensiblement plus valorisée à l'école de la vallée, où la culture familiale et extrascolaire est abondamment sollicitée, qu'à l'école Louise Michel où l'acculturation langagière se conçoit en opposition à la culture familiale. César Chauvet distribue la parole, laisse parler, interrompt les propos jugés trop longs, encourage certaines interventions par des questions et des évaluations positives (allant de l'intonation flatteuse au commentaire élogieux) et les prolonge souvent par des apports de savoirs. Il lui arrive aussi d'intervenir sur la forme du matériau langagier, surtout en début d'année, corrigeant « les fautes de langage » : « je chasse le langage cul-cul, tu vois, "j'ai bobo", "j'ai fait dodo" », « je corrige "j'ai été voir mamie", bon : "je suis allé" ; "j'ai tombé", non : "je suis tombé", sans insister de trop non plus ». Il l'envisage comme un

observatoire du langage enfantin à partir duquel il juge les performances. De fait, il enregistre des différences sociales, perçues comme aptitudes naturelles : « au début de l'année je note ceux qui parlent, ceux qui ne parlent pas, je note les principaux défauts de prononciation pour voir si ça évolue (…), leur aptitude à parler devant les autres, à vaincre la timidité, enfin, ça apprend beaucoup, hein, ce petit quart d'heure ». Un corpus a été constitué à partir du recueil systématique de ces conversations sur les trois matinées d'observation dans cette classe. Des extraits en sont présentés ci-dessous, ainsi qu'une analyse. Elle donne à voir les caractéristiques socialement différenciées de ces récits ainsi que leur valeur sociale, révélée par les relances du maître et ses commentaires *a posteriori*, collectés par entretien.

> **Le moment de langage collectif du matin : de la parole libre à la culture libre**
>
> **Le premier jour d'observation (J1)**
>
> **César** : Dino...
>
> **Dino** *:* moi, dans mon jardin, y'avait une taupe qui faisait des trous dans mon jardin [pas le temps de noter] et en plus [pas le temps de noter], et en plus papa [pas le temps de noter, *il raconte que son père a tué la taupe*] et elle était morte avec une patte en l'air [pas le temps de noter, *il change de thème*] et moi z'étais chez Marco [pas le temps de noter] y'avait sa cabane [pas le temps de noter] et en plus j'ai bien dormi [pas le temps de noter].
>
> **César (l'interrompt) :** eh bien, savez-vous comment s'appelle le nom de ce que Dino appelle « la maison de la taupe » ? (aucun ne semble savoir) On l'appelle une taupinière parce que c'est la taupe qui l'a faite.
>
> Des enfants parlent dans un léger brouhaha et il est question de la « taupe méchante ».
>
> **César :** c'est pas qu'elle est méchante'
>
> **Dino** (l'interrompant) : elle est méchante, papa il l'a dit.
>
> **César :** c'est pas qu'elle est méchante, c'est sa façon de vivre.
>
> **Dino** (s'emportant un peu) : papa, il l'a tuée pasqu'il a dit qu'elle était méchante !
>
> **César** (contrarié, n'insistant pas) : bien ! [...] Mylène...
>
> **Mylène :** moi, j'ai bien dormi.
>
> **César :** Ludovic...
>
> **Ludovic :** beh mon papa, un jour, il a fait de la moto d'cross. Et aussi, un jour, il a fait deux fois de la moto d'cross.
>
> **César :** Oriane... pas trop long, Oriane...
>
> **Oriane :** ben moi j'ai bien dormi, et après, et après'
>
> Ludovic lui coupe la parole pour ajouter quelque chose à propos de moto-cross, César ne re-donne pas la parole à Oriane.
>
> **César :** bien ! On va s'arrêter là.
>
> **Le deuxième jour d'observation (J2)**
>
> Louanne montre des coquillages qu'elle a rapportés de la plage. César l'interroge sur ce qu'elle a fait, puis il s'adresse à tous les enfants.
>
> **César :** comment s'appellent ces coquillages ?
>
> **Enfant :** des huîtres !

César (approbateur) : ce sont des huîtres ! hein ?

Enfant : il est petit aussi...

César : oui, ce sont des petites, hein... elles sont mortes avant d'avoir pu grandir, hein ?

Louisa : peut-être c'est des crabes, peut-être hum des roquins [*sic*]...

Mylène lève son doigt.

César : les requins, non. Les crabes peut-être, en tout cas c'est sûr que... quelque chose les a mangées. Parce que d'habitude les huîtres, ça grandit beaucoup plus que ça. Hein ?

Enfant : ou les crocodiles.

César : oh, les crocodiles, non euh.

Enfant : c'est pas dans la mer !

César : dans la mer, puis près de chez nous, non y'a pas de crocodiles, par contre dans... la mer, il y a des (dramatisant) zétoiles de meeeer !

Adam : c'est beau-euh !

Dino lève son doigt.

César : c'est beau...

Enfant : [inaudible]

César : c'est beau pour nous... mais pour les coquillages comme les huîtres, c'est... terrible, hein. C'est un animal qui sait très bien ouvrir les huîtres et manger l'intérieur. Alors c'est peut-être ce qui est arrivé à celles-là. Hein ? Voilà...

Emilio : ou un roquin [*sic*] ou un orque ou un dauphin.

César : Très bien... tu vas les reposer ? (Louanne va ranger ses coquillages) Alors, Mylène (qui lève toujours son doigt)... nous t'écoutons.

Mylène : moi z'ai'

César : attends, attends ! nous t'écoutons quand euh (avisant Adam qui échange avec un voisin) Adam se sera tu... C'est bon ?

Mylène : moi z'ai une petite veste.

César : oui... Tina ? [...] Oriane...

Oriane : ben moi, j'ai bien dormi... et après manger, j'étais... à droite, mais je frère, mais mon frère, il était à gauche.

César : ouaaaais...

Oriane : pa'que moi, chuis pus [quelques mots incompréhensibles]

César : oui...

Oriane : beh... beh tout à l'heure aussi, y'a qui... j'ai vu Mélanie, à l'école.

César : hum hum...

Oriane : j'ai pas vu Yohan...

César : d'accord. Louisa, on t'écoute.

Le troisième jour d'observation (J3)

Sacha, qui a la parole, évoque une sortie d'escalade en famille.

César : est-ce que tu peux expliquer aux copains qui ne sauraient pas, ce que ça veut dire « faire de l'escalade » ?

Emilio : moi je sais !

Autres enfants : moi aussi ! moi je sais !

César (haussant le ton pour couvrir les voix et reprendre le contrôle) : c'est Sacha qui parle !

Sacha : ça veut dire qu'on monte sur des prises... qu'est sur un mur...

César : voilà, hein. On... monte sur des rochers ou sur un mur... avec des prises, hein, voilà, hein.

Sacha : et avec une corde.

César : et bien sûr on met une corde pour se protéger si...

Sacha : mais c'était sous un... c'était... dans une maison...

César se fâche contre Oriane.

Sacha : et y'avait plein d'mooonde... Et j'ai fait toutes les prises d'escalade et y'avait... plein plein plein d'cordes.

César : sans tomber ?

Sacha fait non de la tête.

César : trèèèès bien !

Sacha : et... et aussi, après l'escalade, on était allé à la maison... on s'est reposés et après, j'ai travaillé.

César : qu'as-tu fait ?

Sacha : j'ai travaillé... j'ai, j'ai fait plein d'travail. J'ai écrit plein d'choses. Et aussi j'ai fait... et aussi... et aussi, j'ai fait mon anniversaire, à l'écoooole.

César : et nous le fêterons cet après-midi. [...] Emilio...

Emilio : moi... tu sais, moi, eh beh j'étais sur le clown... qui fait, qui allume toujours la radio des mille et une nuits-euh...

César : hum !

Emilio : pasque i', il est toujours content ! Et il passe euh, chez Marylou, Baptiste, Raphaël, Emilio, il passe à chaque maison ! [quelques mots incompréhensibles]

César : bon !

Emilio : bien euh [inaudible]

César : hein ?

Emilio : et il emmène toujours sa p'tit radio faire d'la musique de cirque.

César (ton émerveillé) : de cirque !

Emilio : eh, c'est trop rigolo, mais ça nous dérange quand on dort.

César (complice) : tu m'étonnes !

Emilio : moi j'ronfle mais je réveille pas mon papa !

César : encore heureux !

Emilio : tu sais... eh beh après moi j'ai... moi j'ai regardé *Kirikou*. Et Kirikou, c'est un p'tit enfant tout nu.

César : oui et tout... ?

Emilio : marron !

César : voilà, hein : un petit garçon'

Plusieurs enfants prennent la parole ensemble.

César : cht cht !

Emilio : et... et après, j'ai vu euh... *Ernest et Célestine*. Ernest, il est très gros, c'est un gros ours. Il parle comme ça (*il prend un ton fâché, une grosse voix*) « Célestine ! Les souris en bas et les ours en haut ! »

César : bon.

Emilio : il fait une grosse voix, Ernest.

César : ouais'

> **Emilio (lui coupant la parole) :** mais d'abord, i voulais manger la p'tit' Célestine. Elle est tout p'tit', la p'tit' souris. Et il est gros (mime d'un gros personnage).
>
> **César :** bien ! (flatteur) C'était les étonnantes histoires d'Emilio ! (rire d'Emilio et quelques autres) Bien, alors. (Sur le ton de la confidence) Et puis, ça plait aux copains, c'est très bien, intéressant.
>
> 3 jours d'observation du moment de parole « libre » du matin en petite et moyenne section, classe de César Chauvet, mai 2014 (extraits). École de la vallée. Recueil de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore (J2 et J3). Durée totale : environ 36 mn (J1 : 10 mn, J2 : 12 mn, J3 : 14 mn). Dino, 4 ans 7 mois : mère sans emploi ; père assistant administratif dans une entreprise de sécurité. Mylène Fontaine, 5 ans 1 mois : mère aide-soignante en maison de retraite, père ouvrier d'abattoir. Ludovic, 4 ans 7 mois : mère conseillère en économie sociale et familiale, père technicien de maintenance dans l'industrie laitière. Oriane Lorieux, 4 ans 8 mois : mère agent d'entretien ; père absent et profession non renseignée ; beau-père profession inconnue. Louanne, 4 ans 11 mois : mère sans profession, père enseignant, parents séparés. Louisa, 4 ans 11 mois : mère en recherche d'emploi ; père monteur dépanneur de pneus. Adam Lambert, 4 ans 6 mois : mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS. Emilio, 4 ans 10 mois : parents professeurs du second degré. Sacha Baillard, 4 ans 11 mois : mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur.

Encadré 4 : Analyse d'un corpus de 3 séances de conversation collective dans une classe de petite et moyenne section (César Chauvet, école de la vallée)

Le tableau ci-dessous (Tableau 7, p. 237) traite le corpus complet de ces 3 séances en croisant les caractéristiques sociales des enfants (sexe, âge et origine sociale) et les caractéristiques de leurs interventions (nombre, longueur, valorisations). Transcription complète de la séance : annexe 10.

L'origine sociale a été catégorisée à partir des professions et, lorsqu'ils étaient connus, des diplômes des parents. La hiérarchie (populaire, intermédiaire, supérieure) privilégie le capital culturel et la familiarité avec l'école, ce qui classe les enseignants (premier ou second degré) dans la catégorie supérieure.

Une intervention est une prise de parole, le plus souvent un récit personnel, parfois entremêlée d'interventions du maître : elle débute lorsque l'enfant commence à parler ; elle s'achève quand la parole est attribuée à un autre enfant. Les interventions peuvent être longues (grande croix : un énoncé long ou plusieurs énoncés) ou courtes (petite croix : un énoncé bref).

Des valorisations des interventions enfantines ont été identifiées à partir des relances et des évaluations positives de l'enseignant, ainsi que des commentaires qu'il en fait *a posteriori*. Elles constituent 3 catégories : évocation d'une pratique culturelle légitime (*e. g.* l'escalade de Sacha) ; exposition par l'enfant d'un savoir sur le monde (*e. g.* la taupe de Dino), bascule dans l'imaginaire (*e. g.* « le clown qui allume toujours la radio des mille et une nuits » d'Emilio).

Un classement tenant compte du nombre d'interventions et des valorisations a été réalisé. Il fait apparaître 3 groupes : le groupe rose des enfants étant intervenus et dont les interventions sont valorisées ; le groupe jaune d'enfants qui sont intervenus, mais sans que ces interventions ne soient valorisées ; le groupe bleu des enfants qui ne sont pas intervenus.

	Caractéristiques sociales			Interventions			Récits personnels	Valorisations		
	sexe	âge	OS	J1	J2	J3		Pratique culturelle légitime	Savoir sur le monde	Imaginaire
Emilio	♂	4 ans 10 mois	sup	X	x	X	XX	xX	x	XX
Sacha	♂	4 ans 11 mois	sup	x	X	X	xXX	Xx	x	
Louanne	♀	4 ans 11 mois	sup	abs	x X	X X	xXXX		x	X
Adam	♂	4 ans 6 mois	sup	X		X	XX		x x	
Dino	♂	4 ans 8 mois	pop	X	X	X	XXX		X	
Alix	♀	4 ans 6 mois	sup	X	X	X	XXX	X		
Colombe	♀	4 ans 6 mois	sup	x	abs	x	xx			xx
Ysaline	♀	4 ans 3 mois	sup		x	x	xx	xx		
Ambre	♀	4 ans 2 mois	int	x	x		xx		x	
Louisa	♀	4 ans 11 mois	pop	X	X	xX	XXXx			
Tina	♀	5 ans 0 mois	pop	x	x	x	xxx			
Clémentine	♀	4 ans 6 mois	int	x	x	x	xxx			
Mylène	♀	5 ans 1 mois	pop	x	x	x	xxx			
Myrtille	♀	4 ans 1 mois	int		X x	abs	Xx			
Oriane	♀	4 ans 8 mois	pop	x	X		xX			
Cyril	♂	4 ans 10 mois	pop	x		x	xx			
Maïa	♀	4 ans 7 mois	int	x	x		xx			
Ludovic	♂	4 ans 7 mois	int		x	x	xx			
Baptiste	♂	4 ans 7 mois	sup		X		X			
Achille	♂	5 ans 3 mois	int	x			x			
Ernest	♂	4 ans 3 mois	sup	abs						
Timéo	♂	4 ans 7 mois	int	abs						
Yann	♂	4 ans 1 mois	int							
Marco	♂	5 ans 1mois	int							
Edan	♂	5 ans 0 mois	int							
Loïs	♂	4 ans 8 mois	pop							
Raphaël	♂	4 ans 4 mois	int							

Tableau 7 : Analyse du corpus « parole libre » dans la classe de César Chauvet.
X : intervention longue (un énoncé long ou plusieurs), **x** : intervention courte (un énoncé bref), **abs** : enfant absent
Lecture : Sacha a fait une intervention courte au J1, une intervention longue au J2 et une intervention longue au J3 ; sur l'ensemble du corpus il a produit un récit personnel court et deux longs (en l'occurrence chacune de ses interventions), dans ses interventions, il fait état de deux pratiques culturelles légitimes (l'escalade, longuement, l'écriture, brièvement), et il expose un savoir sur le monde (l'observation d'un écureuil, brièvement).

Si prendre la parole pour « se lancer » dans un récit personnel n'est pas l'apanage des enfants des catégories supérieures, les valorisations le sont en revanche incontestablement. En effet, dans le groupe jaune des prises de paroles non valorisées, 5 enfants sont issus des catégories populaires, 5 des catégories intermédiaires et 1 des catégories supérieures ; dans le groupe rose des prises de parole valorisées : 7 enfants sont issus des catégories supérieures, 1 des catégories intermédiaires et 1 des catégories populaires. Ainsi Emilio (catégorie supérieure) raconte des « étonnantes histoires » très appréciées de César Chauvet par leur effet de bascule dans

l'imaginaire, et l'évocation de pratiques légitimes (le dessin animé *Kirikou*, consacré par la critique cinéphile, ou l'adaptation animée d'*Ernest et Célestine*, ouvrage de littérature de jeunesse légitime). De même, dans une conversation sur les huîtres, où le maître expose un savoir sur les relations trophiques du monde marin, il peut suggérer les noms de quelques grands prédateurs : « un roquin (*sic*) ou un orque ou un dauphin ». Sacha Baillard (catégorie supérieure) décrit son activité d'escalade avec un terme technique (« les prises »), évoque sa pratique d'écriture en famille, ou encore l'observation d'un écureuil avec son grand-père (hors extraits). Adam Lambert (catégorie supérieure) fait partager (hors extraits) sa passion pour les abeilles (son père, capitaine pompier titulaire d'un DESS, pratique l'apiculture dans les ruches du jardin), occasion pour César Chauvet de parler du milieu de vie des abeilles, de leur vie sociale, leur mode de reproduction, leur alimentation, la fabrication du miel, etc. Sans que cela ne soit énoncé, le récit personnel valorisé est celui qui va au-delà du seul récit de soi, et montre des marques de la légitimité, au croisement de l'*ethos* scolaire et de l'*ethos* de classe contemporain des enseignants, récurrentes dans les conversations scolaires observées : savoirs du monde scolarisés (sciences, géographie, technologie), morale écologique (ne pas gaspiller les ressources, limiter et rationaliser les déchets, préserver la vie animale et végétale), morale sportive (pratiquer un sport et le décrire avec un vocabulaire spécialisé), imaginaires inscrits dans la culture légitime (la littérature de jeunesse, la fantaisie littéraire, le mixage des genres), etc. Ainsi quand Ysaline (catégorie supérieure) s'inquiète de ne plus savoir chez qui elle a regardé *Kirikou* (hors extraits), César Chauvet la rassure en lui disant que « c'est pas le plus important », mais ne dit pas pour autant ce qui l'est. En contrepoint, la domination culturelle se signale quand, par exemple, la moto-cross du père de Ludovic (catégorie intermédiaire) ne retient pas l'intérêt du maître ; ou quand il désapprouve le récit du cauchemar de Louanne (catégorie supérieure) parce qu'il évoque le *blockbuster* états-unien *Men in black* (hors extrait). La sortie de Dino (catégorie populaire) sur la taupe illustre son décalage avec la morale écologique : il s'entête à affirmer qu'elle est « méchante », car « papa, il l'a tuée pasqu'il a dit qu'elle était méchante ! » récusant la suggestion du maître selon laquelle « c'est pas qu'elle est méchante, c'est sa façon de vivre ». Mais surtout, les enfants tels qu'Oriane Lorieux (catégorie populaire), Cyril Turpeau (catégorie populaire), Mylène Fontaine (catégorie populaire), Maïa (catégorie intermédiaire) ou Clémentine (catégorie intermédiaire) font des interventions qui tombent à plat. Leurs récits personnels semblent à l'évidence n'intéresser qu'eux-mêmes sans

apporter ce « quelque chose en plus » qui distingue les maîtres et maîtresses du langage. Si bien que le laconique « j'ai bien dormi » revient inlassablement dans leur bouche, illustrant leur incapacité à « se raconter » à la manière de leurs pairs initiés. C'est le cas d'Oriane Lorieux, dont le maître de moyenne section considère qu'elle n'a « pas [d']envie » pour le travail scolaire, puis la maîtresse de grande section, qu'elle est un « p'tit bout de femme » qui « répète tout ce qu'on lui dit (...), mais y'a pas grand-chose derrière ». À la fin de la séance du premier jour, le maître lui accorde la parole, en lui demandant d'emblée de faire « pas trop long » puis il l'interrompt brutalement alors qu'elle amorçait un « j'ai bien dormi et après ». Le deuxième jour, elle fait un petit récit personnel très peu explicite : son frère était « à droite », « après manger », tandis qu'elle « étai[t] » à gauche (de quoi ? pourquoi ? où donc ? et alors ?), et quelques considérations sur « Mélanie » qu'elle aurait vue « à l'école », mais pas « Yohan » (qui sont-ils ? qu'auraient-ils eu à faire à l'école ?). On retrouve ici les caractéristiques des « récits oraux implicites » des enfants des classes de perfectionnement enquêtés par B. Lahire (1993a, p. 216-226) : ils sont non conformes aux formes scripturales et scolairement disqualifiés. Mais cet écart à la parole scolaire légitime est également le fait d'enfants de milieux populaires qui donnent satisfaction dans d'autres domaines d'apprentissage. C'est le cas de Cyril Turpeau, incessamment rappelé à l'ordre pour son indiscipline corporelle, mais néanmoins jugé « très très intelligent » pour ses performances alphabétiques et mathématiques. Mais dans ces situations de conversation scolaire, il s'acquitte succinctement de sa tâche en déclarant le premier comme le troisième jour qu'il a « bien dormi » et en restant muet le second. Avec un autre profil, Mylène Fontaine est également coutumière du lapidaire « j'ai bien dormi », alors qu'elle a par ailleurs beaucoup d'acquis graphiques, alphabétiques et numériques. Et quand elle s'essaye, le deuxième jour, à dire qu'elle a « une petite veste », son maître ne relance pas. Se condensent ici tous les ressorts des « malentendus sociocognitifs » de la conversation scolaire mis au jour par J.-Y. Rochex et É. Bautier (2007 ; 2004). Invités à parler d'eux-mêmes, ces enfants ne saisissent pas les enjeux sous-jacents à ces conversations : une prise de distance par rapport à l'expérience ordinaire pour une ressaisie dans l'espace des savoirs de la littératie et de la culture légitime, dont ils sont peu familiers. Ces conversations se sont répétées tous les matins de l'année. Ce dispositif, où la logique expressive est prégnante, est couramment utilisé. Il semble bien que seuls les initiés en tirent parti pour construire des dispositions à la parole scolaire, et conforter ainsi leur supériorité sociale.

Mais le travail de la parole s'actualise aussi, plus largement, dans les déclinaisons de deux genres scolaires principaux, le récit et la description, articulés l'un à l'autre.

III. 4. 3. Le récit et la description scolaires

Le récit personnel tant valorisé dans la « parole libre » est également sollicité, avec des attentes proches, dans le « cahier de vie » où des familles sont invitées à contribuer. Le chapitre V en montrera des appropriations socialement différenciées où les contributions les plus légitimes dépassent, justement, le simple récit de soi. Si l'école de la vallée, prompte à solliciter la culture familiale, pratique abondamment le « cahier de vie », ce n'est pas le cas de l'école Louise Michel où les enseignants considèrent, à tort ou à raison, que les parents n'en ont ni l'intérêt ni les capacités. En revanche, parce qu'elle est en éducation prioritaire, l'institution lui a imposé un « projet grandir ensemble » sur la thématique des « compétences psychosociales »[149] d'inspiration nord-américaine. En conversant en petits groupes, à l'aide de dessins, les enfants sont invités à établir un rapport réflexif avec eux-mêmes et à verbaliser leurs émotions : faire son autoportrait, dire ce qu'on aime, ce qui nous met en colère, ce qui nous fait peur, etc. Le « projet » est censé rehausser leur « estime de soi » et diminuer leur « violence ». Il s'apparente aux pratiques visant à pacifier et civiliser les adolescents en rupture scolaire dans les ateliers relais (Henri-Panabière et al., 2014, p. 76-77). Toute l'ambiguïté sociale du récit de soi scolaire apparaît ici : objet de développement culturel pour les héritiers, objet de conversion morale pour les autres.

Un autre type de récit régulièrement pratiqué à l'école maternelle est le retour sur expérience, souvent apparenté au récit personnel, même s'il se décline plus au pluriel. Il relève du rapport réflexif au langage que J.-C. Chamboredon et J. Prévot avaient repéré dès les années 1970 autour du « thème de vie » à l'école maternelle : « principe d'intégration des activités et des enseignements, lectures, dessins, narrations », il suscite le « retour sur des expériences pour les commenter, les cultiver, les enrichir, et par là développer la sensibilité, l'esprit d'observation, le vocabulaire » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 325). À la fin des ateliers, on

[149] La notion s'inscrit dans une extension de la prévention de santé aux domaines psychologiques. Voir la définition de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé) : «Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » [Consulté le 11/08/2017]. Disponible à http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html.

revient sur ce qui a été fait pour en parler, observer, expliquer, faire le point. Au retour d'une activité importante (une sortie ou la venue d'un intervenant), on récapitule ce qu'on a fait et appris. Dans les « cahiers de vie » ou autres « journaux de classe », adressés aux parents pour « donner du sens » à ces discours, on raconte la sortie au cinéma, au centre équestre, à la patinoire, au gymnase, à la bibliothèque, la confection d'un gâteau, la venue de musiciens, le ramassage des déchets dans le quartier, etc. Des savoirs de la culture écrite sont mobilisés : raconter « dans l'ordre » avec un début et une fin (étapes de la séance de patinoire, de la confection du gâteau, du soin au poney, etc.), apprendre un vocabulaire spécialisé (lexique du corps du poney, des instruments de sa toilette, du matériel pour le monter, des espaces du centre équestre, des jeux équestres, etc.), utiliser le métalangage du récit de fiction (le résumé, les personnages), etc. Mais là encore, la limite entre « faire des choses et en parler », centré sur l'événement pour soi et sa ressaisie pour le constituer en objet de savoir est brouillée : sur les photographies qui servent de support à ces récits, les enfants s'attachent spontanément aux éléments affectifs et relationnels (qui voit-on sur la photo, est-ce qu'ils sont sur la photo, un détail incongru qui attire l'attention, etc.) et aux expériences et anecdotes marquantes de la sortie (prendre le car, manger le pique-nique, jouer, la blague de l'intervenant, les animaux rigolos, jolis, gentils, etc.). Or, le plus souvent, les enseignants n'interviennent pas pour réorienter et focaliser le regard, la pensée, la parole des enfants, sur les objets de savoirs visés.

Le troisième type est le récit de fiction, dont le support emblématique est la littérature de jeunesse. *A priori*, il est plus propice à la distanciation : le plus souvent, le lecteur ou le raconteur ne sont pas les acteurs du récit. Mais, préfigurant les niveaux plus avancés de la scolarisation, l'initiation à la littérature scolaire joue avec ambiguïté sur deux registres (Renard, 2011). Le registre pragmatique, très sollicité, incite à la participation : on choisit des histoires parce qu'elles procurent des émotions aux enfants et les font s'identifier aux personnages. Mais le registre analytique, qui distingue *in fine* l'excellence scolaire, sollicite l'« exotopie » (Bakhtine, 1984/1952-1953, p. 36) : connaître les titres et les auteurs des histoires, remettre des images dans l'ordre, identifier les lieux, nommer et caractériser les personnages, repérer des archétypes. Ainsi, en petite et moyenne section avec Francine Gallais : les enfants écoutent le début de l'histoire du Petit Chaperon rouge, la peur inscrite sur leurs visages ; crient et se cachent les yeux lorsque le loup se jette sur la petite fille ; répètent, telle une catharsis, l'onomatopée de la dévoration « rrrrhaaam ! » ; et enfin, sont visiblement soulagés quand le chasseur découpe le

loup et libère les prisonnières. Simultanément, le même objet est mobilisé pour des activités beaucoup plus distanciées : nommer les différents éléments de l'histoire isolés et objectivés sur une affiche ou des cartes (les objets de l'histoire, les personnages, parfois les actions), replacer des images « dans l'ordre », dessiner les personnages, associer un texte à une page illustrée, etc. À l'école Louise Michel, dans les classes de Francine Gallais et de Pauline Flavier, le travail sur les histoires prend beaucoup de place et concerne surtout les contes patrimoniaux (*Roule Galette*, *Les Trois Petits Cochons*, *Boucles d'Or*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Jacques et le haricot magique*, etc.). Il renvoie à la « compréhension », catégorie didactique construite à partir du problème social de la lecture scolaire, autour du mot d'ordre « lire c'est comprendre ». Saillante dans les écrits de L. Lentin et de ses collaborateurs dès les années 1970 (Lentin et al., 1977), la « compréhension » pénètre dans les programmes pour l'école primaire à partir de 1985 (Chartier, 2007) et elle est désormais un objet privilégié des évaluations standardisées (Trosseille, Rocher, 2015 ; Fumel et al., 2016). Avec la disqualification relative du travail sur le code, l'abaissement de l'âge social de l'entrée dans la culture écrite a consacré le travail de compréhension orale précoce des textes écrits, dont les récits de fiction sont le support privilégié. Ce domaine est très investi par la recherche universitaire française en sciences du langage, sciences de l'éducation et psychologie cognitive (en particulier : Grossmann, 1999 ; 2000 ; Bianco et al., 2004 ; Bianco, 2014 ; Cèbe, 2010 ; Sève, Cèbe, 2014 ; Canut, Gauthier, 2009 ; Canut, Leclaire-Halté, 2009 ; Boiron, 2010 ; 2012 ; 2014 ; Zorman † et al., 2015). Relayé par l'encadrement, c'est désormais un objet de recherche et d'enseignement légitime et consensuel. L'enquête montre que des savoirs et des ressources pédagogiques qui en sont issus s'incorporent dans la culture professionnelle des enseignants de maternelle[150]. Mais les variations sont importantes. À l'école de la

[150] En particulier, tous les enseignants de l'enquête se sont dits très intéressés par les conférences et animations pédagogiques proposées avec et à partir des travaux de la linguiste Véronique Boiron, qui propose une démarche explicite et progressive d'enseignement de la compréhension des récits de la littérature de jeunesse.

La conférence de l'inspecteur honoraire Philippe Boisseau qui accorde un primat à l'élaboration de la syntaxe écrite est appréciée pour ses « grilles » (d'évaluation). Le matériel pédagogique qu'il a conçu, les *Oralbums* (*e. g.* Tartare-Serrat, 2012) est utilisé par Pauline Flavier et Francine Gallais à l'école Louise Michel. Ces albums « en syntaxe adaptée » proposent 3 niveaux de complexité syntaxique de la petite à la grande section, *e. g.* /Quand il revient à la ferme, Jacques, il raconte l'histoire à sa mère. Alors elle devient toute pâle/ (moyenne section), /Quand il est revenu à la ferme, Jacques, il a tout raconté à sa mère qui est devenue très pâle/ (grande section). Pour chaque conte, il y a une série de petits albums sans texte pour les enfants, des cartes reprenant les illustrations des pages de l'album et son « vocabulaire » (personnages, objets, lieu). L'utilisation des albums et de la démarche de L. Lentin, est aussi pratiquée dans l'école Louise Michel, y compris, avec Odile Talbot, pour l'apprentissage de la compréhension des histoires. Enfin, toujours à l'école Louise Michel, Pauline Flavier utilise le coffret *Compréhension* des éditions de la Cigale (Bianco et al., 2006) qui propose un dispositif d'apprentissage des compétences de compréhension des textes dès la moyenne section.

vallée, Jacques Lebeau se dit intéressé, mais ne modifie pas sa pratique, fondée sur l'imprégnation par les « lectures offertes ». En revanche, à l'école Louise Michel, Francine Gallais ou Pauline Flavier, incorporent à leur pratique un enseignement plus explicite de la compréhension des récits. Ces différences se lisent dans les commentaires faits autour d'une série d'animations pédagogiques institutionnelles portant sur les travaux de V. Boiron :

> **1. Poser des questions, c'est pas mal, mais je le fais pas systématiquement**
>
> **Jacques :** [la chercheuse] a raison : un livre c'est fait pour être compris. Donc, euh, poser des questions, tu vois, je le fais pas systématiquement, parce que là, j'ai lu des histoires sans poser des questions. Mais poser des questions, savoir si les gamins ont compris un livre, tout simplement, c'est pas mal [...] Après, c'est vrai que faudrait les travailler un petit peu. Ce que je fais pas systématiquement. [...] c'est un truc qui a un peu modifié ma pratique. À la marge, parce que c'est pas grand-chose. Mais on voit si les gamins tiltent, comprennent. Ça permet de donner le niveau, des livres justement plus adaptés, à leur niveau… Le but du jeu, c'est que ça leur apporte quelque chose, qu'ils comprennent, qu'ils s'intéressent à l'écrit, mais qu'ils comprennent aussi, enfin bon... Qu'ils réfléchissent, à défaut.
>
> **2. Expliquer, montrer, présenter, les personnages, les actions, le lieu,**
>
> **Francine :** c'était intéressant. [...] la FAÇON d'utiliser l'album. [...] Le fait de ne pas commencer, contrairement à ce qu'on faisait pratiquement toutes, à raconter l'histoire avec le support des images dès le départ [...] de commencer par EXPLIQUER le vocabulaire de l'histoire, ensuite… de PRÉSENTER les personnages, les animaux enfin… ensuite de RACONTER l'histoire sans support, mais pas de raconter mot à mot hein, de raconter sans aucun support, l'histoire. ENSUITE, montrer des images et ensuite LIRE ! Lire l'album dans son intégralité. [...] Et le fait qu'on ait EXPLIQUÉ le vocabulaire avant qu'on ait PRÉSENTÉ les personnages, ça leur permet d'entrer plus facilement dans l'histoire. J'ai trouvé ça très bien. C'est vrai que je l'ai adopté aussitôt après et ça a bien fonctionné. [Elle voit des améliorations] au niveau de l'acquisition du vocabulaire de la reconnaissance des personnages de l'histoire, de savoir situer des scènes de l'histoire, moi je trouve que ça facilite. [...] plutôt que de rentrer directement dans l'album en montrant les images. Parce que quand tu rentres dans l'album directement en montrant les images, l'enfant est intéressé par les images et il écoute pas l'histoire. [...] Donc : en point de départ, je suis partie de tous les albums que l'on retrouve dans *Le loup est revenu*[151]. Donc j'ai travaillé ces albums, pour ensuite arriver à l'album *Le loup est revenu*. Et je voulais [...] à la fois travailler sur *Le loup est revenu*, et je voulais aussi travailler sur des albums dont l'action se passe dans la forêt.
>
> - D'accord. Et quand tu étudies un conte, euh, qu'est-ce que tu veux qu'ils sachent à la fin par rapport à ce conte-là ? Qu'est-ce que t'attends ?
>
> **Francine :** qu'ils sachent reconnaître les personnages [...] les actions des personnages, le lieu où se situe l'histoire, qu'ils apprennent le vocabulaire du conte, y'a toujours plein de mots nouveaux, les structures de phrases. Et puis bon, y'a aussi le fait de connaître une histoire de la littérature enfantine.
>
> Entretiens. Jacques Lebeau (mai 2013), enseignant en petite section à l'école de la vallée. Francine Gallais (juillet 2013), enseignante en petite et moyenne section à l'école Louise Michel.

[151] Pennart, Geoffroy (de), 1994. *Le loup est revenu*. L'école des loisirs. *Best-seller* de la littérature de jeunesse légitime, c'est un album « sollicitant nécessairement la réflexivité » (Bonnéry, 2014a, p. 173). Il joue sur l'intertextualité (les personnages de plusieurs contes patrimoniaux s'y rencontrent) et le détournement de l'archétype du loup méchant (Bonnéry, 2010a ; 2010b ; 2010c), procédés typiques de la littérature de jeunesse consacrée.

À l'école Louise Michel, quand les enfants ont entendu l'histoire racontée et lue plusieurs fois, l'ont commentée, ont réalisé diverses activités d'objectivation et d'appropriation, ils sont placés dans une situation d'examen caractéristique de la communication écrite : replacer des images de l'histoire dans l'ordre, puis la raconter dans un discours monologique et verbalement explicite (Vygotsky, 1997/1934, p. 469). Or malgré le travail soutenu et prolongé effectué sur chaque conte, les écarts entre enfants demeurent considérables. Il semble « que le rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille » (Bourdieu, 1979b, p. 3). Car d'un côté, les pratiques explicites sur le récit scolaire, bien que pensées pour les enfants peu familiers des logiques scolaires, semblent avantager les initiés des lectures « cultivées-élaboratives » (Bonnéry, 2015a, p. 205-209). De l'autre, rien n'indique empiriquement que les effets positifs observés par les enseignants sur les enfants peu prédisposés soient durables et transposables. On peut en faire le constat avec la restitution du conte *Roule Galette*, demandée en entretien à Martin Coudreau, bénéficiant en famille de lectures partagées quotidiennes, et à Lizie, issue des fractions précarisées des milieux populaires, qui ne fait pas état de lectures partagées avec ses parents. Le conte a été étudié en petite section et revu en moyenne section. La restitution est sollicitée au cours d'un entretien individuel à partir d'une photographie donnant à voir la séquence ordonnée des images de l'histoire affichée au tableau. L'entretien a lieu en moyenne section, un à deux mois après le dernier travail scolaire sur le conte.

Figure 50 : Séquence d'images de l'album Roule Galette (version Père Castor). Photographie extraite du diaporama présenté aux enfants au cours de l'entretien individuel (détail). À partir de cette photographie que les enfants reconnaissent sans difficulté, l'enquêtrice déclare : « ah ! tu peux me la raconter ? Je connais pas bien... »

> **Martin :** Il était une fois euh... un vieux et une vieille et une f', le vieux, i disait « si on pouvait pas faire une galette ». Et hum « il faut de la farine », dit la vieille. Et... le monsieur, il dit, le vieux monsieur, il dit « tu vas bien en trouver dans le grenier ! » Et, è' va balayer le plancher, elle balaye le plancher euhum, è' trouve des grains de blé, è' fait la galette... hum, et elle donne au vieux monsieur, il dit « elle trop chaaaaude ! » Alors la vieille, elle la repose, la vieille grand-mère, elle la repose, sur la bord', sur le bord de la fenêtre et ils attendent. Et après, la galette qui s'ennuie, è', hum, elle se laisse glisser au bord de la fenêtre... [...] et elle roule jusqu'au bout, elle continue son chemin, et elle rencontre un lapin. Et il dit « galette, galette, je vais te manger ! » et hum... et... et... et la galette, i dit « écoute ma p'tit' chanson (chantonnant) je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé, ramassé dans le grenier, je m'laissais euh, refroidir, j'ai mis m... » hum, je m'en

> souviens plus... hum... Le lapin, i veut l'attraper, mais è' court très v', è' court, è' roule vite, alors elle continue son chemin, et elle rencontre un loup. Et... le loup, i dit « galette, galette, je vais te manger » euh, la galette, elle dit, « écoute bien ma p'tit', chanson (chantonnant) je suis la galette euh, la galette, je suis fait avec le blé, rencontré dans le grenier, je m'ai faite à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir ». Après, elle continue, elle'... le loup, i veut l'attraper... mais il court', elle roule très vite. Alors elle rencontra un ours. Et l'ours, il dit de sa grosse voix, « je vais te manger, galette » et hum... et la galette, elle dit « non, écoute bien ma p'tit chanson (chantonnant) je suis la galette euh, la galette, je suis faite avec le blé, ramassé dans le grenier, je faise à', je suis mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir. » L'ours veut l'attraper, mais la galette, è' roule trop vite. Elle continue sur l'chemin, è' roule, elle rencontra un renard. Elle lui dit, le renard, « oh galette, que tu est blonde ! que tu es ronde ! tu es belle ! » La galette, è' sourit... euhum... et la galette, elle lui chante sa p'tit' chanson : « je suis la galette euh, la galette, je suis faite avec le blé » et le loup, i dit (se reprenant) le renard, i dit « je n'entends rien, je suis soooooourd ! » euhum, i s'approche, et i s'approche, quand il est tout prêt, la galette, i s'approche et i monte sur le nez du renard et elle chante sa p'tit' chanson « je suis la galette, euh, la galette », rham ! il la mange !
>
> **Lizie** : le vieux, i dire (intonation comique) « veux une galette ! » et la grand-mère, i monte au grenier et euh, i va chercher du grain de blé pour faire la farine et après i rencontre le lapin et après euh... euh... è' fait, d'la farine. Et la galette i roule i roule i roule et d'le... i s'gratte les oreilles et après eh beh euh... eeeeuh... après i dire au loup... i dire, i dire... (chantonnant) « chuis la galette, chuis la galette, fait moi à refroidiiiiir ! » et euh... après chais pu.
>
> - Après tu sais plus ? tu sais pas comment ça se termine ?
>
> **Lizie** : nan.
>
> - Non ? tu sais pas ce qui se passe à la fin de l'histoire ?
>
> **Lizie** :... après le renard, il l'croque !
>
> Entretiens. Classe de moyenne section de Francine Gallais (mars 2013). Martin Coudreau, 5 ans 2 mois : mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier. Lizie, 4 ans 9 mois : parents sans profession déclarée ; séparés.

Martin restitue explicitement le conte avec sa chronologie, usant, par surcroît, d'éléments linguistiques caractéristiques du récit écrit (passé simple, verbes du discours rapporté) ; il peut ensuite expliquer que le renard fait semblant d'être sourd et verbaliser ses funestes intentions (hors extrait). Lizie, en revanche, se souvient très approximativement du déroulé de l'histoire. Elle trouve difficilement ses mots, bouscule la chronologie (le lapin intervient avant que la galette ne commence son périple), et a besoin d'une question pour se remémorer la chute de l'histoire. Pour finir, elle ne parvient pas à expliquer la ruse du renard (hors extrait). Pourtant, elle manifeste son intérêt lors des séances en classe et son langage donne plutôt satisfaction aux enseignantes : Corine Rousseau sur le Coup de pouce langage, lui trouvait dès la première séance « un langage très abondant » bien qu'« un peu désordonné » et « pas très très bien structuré » ; à la deuxième, « elle était très bavarde » et « c'était très logique » avec des phrases « j'avais rien à redire, rien à reprendre », ce qui a justifié qu'elle sorte du dispositif ; pour Odile Talbot, elle est « très positive » en « soutien langage », « elle fait avancer le groupe », et sa

« syntaxe », « c'est quand même beaucoup beaucoup mieux », même « au niveau des phrases complexes ». De fait, elle participe au récit scolaire sur un registre pragmatique, mais pas analytique. Son aisance à parler se déploie dans la conversation orale où «[l]e dialogue (...) implique toujours une perception visuelle de l'interlocuteur, de sa mimique, de ses gestes et une perception auditive de l'intonation de son discours. L'une et l'autre, prises ensemble, permettent cette compréhension à demi-mot, cette communication par allusions » (Vygotsky, 1997/1934, p. 469-470). De même, à l'école de la vallée, avec une pédagogie invisible reposant surtout sur l'imprégnation de « lectures offertes », Jacques Lebeau déplore que Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire, CAP et BEP) ou Mylène Fontaine (mère aide-soignante en maison de retraite ; père ouvrier d'abattoir) aient du mal à mémoriser les noms des personnages des histoires : il ne voit pas que ces enfants peinent à adopter une posture analytique avec les histoires. Qu'il s'agisse d'ailleurs de l'une ou l'autre école, on demande très souvent aux enfants de manipuler des concepts littéraires (personnage, objet, lieu, actions) sans que jamais ils ne soient ressaisis et considérés pour eux-mêmes. Par exemple, on demande : qui sont les personnages ? que font-ils ? avec quoi et qui ? où ça se passe ? Mais rares sont les enseignants qui montrent explicitement des liens entre ces notions d'un contexte narratif à l'autre. Et jamais elles ne sont appréhendées pour elles-mêmes, dans une perspective susceptible de structurer durablement l'approche analytique : qu'est-ce qu'un personnage ? Qu'est-ce qu'un lieu ? Qu'est-ce qu'une action ?[152]

Avec le retour sur expérience, et, parfois aussi, le récit de fiction, un autre exercice signale particulièrement le caractère scriptural de l'oral scolaire : la « dictée à l'adulte » (désormais écrit sans guillemets). Ce terme apparaît dans le troisième *best-seller* de L. Lentin : *Du parler au lire* (1977), sous la plume de Christiane Clesse, enseignante en CP (1977, p. 107) qui rend compte d'une expérimentation. Dans un « cahier "d'histoires" personnel », la dictée à l'adulte est pratiquée individuellement, lorsque l'enfant « le désire » (*ibid.*, p. 107). Pour l'autrice, c'est « un exercice difficile », car « de la part de l'enfant c'est déjà de l'écrit ». Elle constate également que le « désir » de la pratiquer ne se distribue pas uniformément : « d'autres enfants, au contraire, n'ont presque jamais de textes à me dicter. (...) On s'aperçoit qu'ils ont un problème de fonc-

[152] Au collège aussi le concept de personnage est présupposé. C'est ce que montre S. Bonnéry dans une séance pédagogique sur le conte. La notion de personnage n'y est jamais explicitée ni travaillée pour elle-même alors qu'elle requise lors de l'évaluation pour transposer les savoirs d'un contexte littéraire à un autre (2007, p. 57-62).

tionnement langagier. (...) (C)e sont aussi des enfants qui entrent difficilement dans l'écrit » (*ibid.*). Très souvent évoquée spontanément en entretien, la dictée à l'adulte, auparavant emblème des innovations pédagogiques en CP, est « remontée » en maternelle au fur et à mesure de l'essor de la littératie précoce. Toutefois, le passage de l'oral à l'écrit, les manières efficaces de l'étayer, surtout pour les enfants au langage éloigné des logiques littératiées[153], restent très flous. De fait, diverses compensations dont les enseignants sont plus ou moins conscients masquent les très grandes différences entre enfants : la prise en charge de l'adulte sur l'élaboration verbale est souvent maximale ; le travail collectif donne l'illusion d'une réussite homogène alors que seuls les enfants les plus avancés travaillent leur « oral scriptural ». Cet exercice souligne la tension entre les normes du modèle linguistique, qui vise un oral modelé dans les formes écrites, et celles du modèle expressif, qui privilégie l'expression spontanée de l'enfant. La question taraude les enseignantes « soutien langage » de l'école Louise Michel.

> **1. Question à l'inspecteur : savoir à quel seuil tu dois aller, j'ai pas eu ma réponse**
>
> **Hélène :** [à propos de séances d'équitation auxquelles elle n'avait pas assisté] c'était une situation très vraie, hein, donc c'était génial, parce que quand je disais « je comprends rien », c'était vrai, je comprenais rien [...] c'était pas pour de faux. Mais c'est vrai que j'aimais mieux quand même faire du langage d'évocation, quand j'avais un petit peu la maîtrise du truc (petit rire) et savoir de quoi ça parlait. [...] parce que tu peux pas, par exemple, parler, injecter du vocabulaire, par exemple, chais pas moi, « écris machin bidule », si toi, tu sais pas ce qu'ils savent en fait. [...] tu peux pas savoir à quel seuil tu dois aller. Bon c'était plus... Mais bon, Servane [la maîtresse des élèves pris en charge] était contente, elle avait sa dictée à l'adulte (petit rire) [...].
>
> **Hélène :** j'avais posé une question [à l'inspecteur] parce que ça me posait problème, par rapport à la dictée à l'adulte, mais euh... « est-ce que l'on doit écrire' - mais j'ai pas eu la réponse - « est-ce que l'on doit' - c'est une question que je pose encore - est-ce qu'on doit vraiment écrire ce que dit l'enfant ou est-ce qu'on reformule quoi, qu'est-ce qu'on lui dit... ? »
>
> - Qu'est-ce que tu en penses, toi ?
>
> **Hélène :** eh beh, ça dépend de l'objectif qu'on a, je pense. Alors, moi, de toute façon, moi, je peux pas m'en empêcher, de toute façon, de reprendre l'enfant, c'est impossible pour moi de laisser une faute orale à... donc je reformule. J'essaye de pas... quand il y a un enjeu de euh... de mouvement, de dynamique, de pas reformuler tout de suite pour pas lui casser sa dynamique, en gros, mais je vais... après, lui dire « ben voilà, t'as dit ça », mais finalement pas le laisser comme ça dans le... dans la faute dans l'erreur verbale... mais je sais pas si c'est bien. Je sais pas si c'est bien et je sais pas si quelqu'un peut répondre à cette question.
>
> **2. Au départ je notais vraiment, maintenant je propose une correction**
>
> **Odile :** elles me dictent ce qu'elles, enfin, l'histoire donc, pour raconter une petite histoire, mais je reformule pour [...] que ce soit écrit dans un français correct. [...] Donc, elles vont me

[153] L'expérience indigène de cette pratique en dispositif individuel montre que ces enfants sont la plupart du temps incapables de mémoriser de manière stable un morceau de discours (même très court) *in extenso,* ce qui rend de fait impossible « la dictée » mot à mot. Si on suit J. Goody, cela renvoie aux caractéristiques de la mémorisation dans l'oralité : elle ne conserve pas le langage « mot à mot » (2014).

> dire « la petite fille… » ou… « elle plage ». Donc je dis « ben non : elle EST à la plage » ou [...] « elle tombe SUR le sable », c'est pas « DANS le sable », « elle souffle DANS le ballon », donc tu vois je reprends [...] au départ, je notais ce que on m'a', VRAIMENT la dictée à l'adulte, mais sauf que, au niveau des progrès, ça donne rien ! Parce que ils produisent quelque chose qui est incorrect… [...] donc je propose une correction. Et après ils le redisent, cette correction.
>
> Entretiens. Hélène Pellegrin (juin 2015), enseignante soutien langage de 2004 à 2011. Odile Talbot (mars 2013), enseignante soutien langage pendant l'enquête.

Cette tension entre le modèle linguistique et le modèle expressif s'observe aussi chez certains héritiers, tel Emilio, qui enchantait son maître de moyenne section avec ses « histoires extraordinaires » dans les conversations matinales. Mais, alors qu'il a encouragé quotidiennement ses récits imaginatifs, César Chauvet s'inquiétait déjà de le voir « étourdi » et parfois « déraper complètement » et faire « n'importe quoi ». De fait, sa parole débridée et imaginative devient un désavantage en grande section, quand il faut formuler un récit pouvant s'écrire, à partir d'une image narrative. Le relâchement relatif des contraintes, caractéristique du modèle expressif, révèle ici toute son ambivalence en matière d'efficacité scolaire.

> **1. César Chauvet : il dérape, il fait pas attention, n'importe quoi**
>
> **César** : Emilio, très volubile, très imaginatif, m'invente des trucs insensés… Mais pas forcément désagréable à écouter (dramatisant) des histoires de dinosaures qui lui barrent la route de l'école, enfin… il sort son épée pour l'obliger à partir sur le côté, pour pas arriver en retard, enfin [...] c'est : « les histoires extraordinaires d'Emilio ». [...] Il est bon, il comprend très bien, mais alors très étourdi, y'a des moments, il dérape complètement, je comprends pas pourquoi. Il fait pas attention, il fait n'importe quoi. Il peut être correct, mais des fois, c'est vraiment à côté de la plaque. Pourquoi ? je sais pas. Donc pour le moment, ça va, il est PAS en difficulté. Mais si il fait comme ça, à l'élémentaire quand il y aura des choses très précises, très pointues à faire, et avec un rythme important, comme il est lent aussi, il pourrait le devenir, en difficulté.
>
> **2. Joséphine Sabourin : la phrase construite, la pensée structurée et l'imaginaire débordant**
>
> **Joséphine :** Emilio, je n'ai pas réussi à obtenir une phrase construite par l'image qu'il a regardée. Ça part dans tous les sens. [...] il a beaucoup de mal à organiser à structurer sa pensée [...] c'est un gamin qui a un imaginaire débordant, et du coup, il était sur son image, il était encore parti dans de l'imaginaire, qui n'était pas la réalité du dessin. Je dis « mais est-ce que tu le vois ça, là, ce que tu me dis ? », « ah ben non. » Alors je dis : « essaie de me dire quelque chose qui raconte ce que tu vois » et il m'a dit « mais... je sais pas, je sais pas... » Et j'ai pas de phrase, si tu veux. Et y'a pas moyen [...] et tu vois, ça c'est quelque chose qu'il faudrait qu'on travaille plus tôt, parce que voilà, je m'aperçois maintenant que lui n'est pas capable de le formuler.
>
> Entretiens. César Chauvet (mai 2014), classe de petite et moyenne section. Joséphine Sabourin (juin 2015), classe de grande section. Emilio, 5 ans 2 mois à l'entrée en grande section : parents enseignants du second degré.

Enfin, le travail du récit scolaire s'articule à celui de la description scolaire. Elle renvoie au « code élaboré objectal » qui « facilite l'élaboration verbale des relations entre objets » (Bernstein, 1975, p. 139), en affinité avec les disciplines scientifiques. Elle est souvent requise

dans les récits, pour l'explicitation verbale des contextes et l'objectivation de leurs éléments saillants : le travail du « vocabulaire » des contes auxquels Francine Gallais et Pauline Flavier sont très attachées ; le travail du retour sur expérience, invariablement associé à du lexique. Elle est également prégnante dans les activités de « découverte du monde », prétextes à faire apprendre du vocabulaire spécialisé. La description scolaire s'objective dans des imagiers thématiques, abondants à l'école Louise Michel. Ils sont affichés, mis en fiches consultables dans le coin bibliothèque, consignés dans un cahier personnel en grande section, et toujours ordonnés par catégories : couleurs, vocabulaire de la classe, de l'arbre, de Noël, de l'hiver, du corps, des animaux, des fruits et légumes, des instruments de musique, de l'arbre, du poisson, du patinage, des vêtements, etc. Ce sont aussi des jeux de cartes, lotos, *memories* et imagiers d'éditeurs, très utilisés dans les classes. Contrairement au récit, qui a une existence et dans l'oralité et dans l'écrit, la description scolaire est un exercice langagier strictement littératié. Objectiver le monde dans des mots, le rationaliser dans des catégories formelles (forme, couleur, taille, nombre, position, fonction, attribut, etc.), décrire un contexte, surtout s'il est présent, sous les yeux : rien de tout cela n'est logique dans l'oralité où le contexte appartient à l'implicite partagé des locuteurs. Pourtant, dans l'inconscient d'école des enseignants, l'apprentissage du vocabulaire décontextualisé et des catégories formelles de la description vont souvent sans dire. Si bien que les activités descriptives proposées prennent couramment des formes complexifiées qui égarent les enfants peu prédisposés. Elles présupposent que tous sont capables de simplement décrire rationnellement, dans des mots précis, à partir de plusieurs catégories descriptives, telle image, tel objet, tel contexte. C'est le cas des « jeux de devinettes » descriptives, très courantes dans les classes : sous prétexte de rendre les élèves acteurs, on leur demande d'en produire pour faire « jouer » les autres. Or pour questionner sur la couleur, la forme, la taille, la position, la fonction, les attributs, d'un objet ou d'un personnage en se décentrant, encore faut-il déjà être capable de pratiquer de telles descriptions pour elles-mêmes[154]. C'est aussi le cas de la séance sur les substances, observée à l'école de la vallée (p. 186 à 189). Léo et Oriane Lorieux, d'origine populaire, ne parviennent pas à s'abstraire de leur connaissance ordinaire des objets étudiés, point de départ de la séance, pour mobiliser l'enjeu central de la séance : saisir la notion de substances, les caractériser dans les objets malgré les apparences trompeuses, et les objectiver en les désignant et les dénombrant. Ils n'ont donc pas pu atteindre l'objectif final de

[154] Voir par exemple le jeu de cartes *Oudordodo* en moyenne section de maternelle (Millet, Croizet, 2016a, p. 46-48).

la séance, un procédé d'abstraction : coder le nombre de substances par une couleur arbitraire. En revanche, Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management), développe avec cette séance des savoir-faire descriptifs déjà maîtrisés, vers un niveau d'abstraction plus élaboré.

> **Le marteau : ça fait bobo, c'est 3 substances et c'est vert**
>
> **Léo** indique que le marteau « fait bobo », et que dans le verre « on met l'eau », il souffle dans le ballon pour le « glonfer », ce qui lui fait penser à un « tateau » (*i.e.*, un « gâteau », peut-être d'anniversaire), il ajoute que s'il se casse « on va p'orer » (*i.e.* « pleurer »), que la cocotte en papier « i vole », que l'éponge, c'est pour « 'ettoyer », que la bougie « on met i feu », il place les ciseaux dans sa main comme pour découper et dit qu'il peut couper du papier et qu'on risque de se faire « bobo », tandis que ses camarades désignent le métal qui compose cet objet.
>
> **Oriane** trouve que « la bougie, c'est très dang'reux, ça peut prendre le feu au bois », ne parvient pas à dire que la bouteille est en plastique, tente « le plastique » pour le pinceau (3 substances : bois, métal et plastique pour les poils), sans parvenir à montrer précisément où, puis montre le manche en bois quand on lui dit de chercher « le métal », indique que « c'est pour faire de la peinture », montre la manche de son pull quand il est question du manche du pinceau, s'embrouille dans la récapitulation des substances du pinceau, se souvenant du « plastique », mais n'ayant mémorisé ni « le bois » ni « le métal », ce qui bien évidemment rend l'opération de comptage des substances très hasardeuse. Enfin, le malentendu est à son comble lorsqu'elle indique qu'il faut colorier les ciseaux en rouge (2 substances, c'est juste), car, justement, c'est aussi la couleur réelle desdits ciseaux.
>
> **Ni l'un ni l'autre** ne saisissent que la couleur dans laquelle il faut colorier les objets sur la fiche est un code représentant le nombre de substances et non la représentation figurative des objets concrets. L'un et l'autre colorient leur fiche en copiant ce que font les autres.
>
> **Pendant ce temps, Igor** réalise sa fiche en toute autonomie : il avise le dessin de la bouteille, et se dit à voix basse « une substance, c'est bleu »[155], puis la colorie en bleu. Il regarde le dessin du marteau et dit « y'en a 3 ou 2 ? ». Il se lève d'un bond et va observer le marteau. Il l'examine en se parlant à voix basse [inaudible], revient et colorie le dessin en vert (3 substances, c'est juste). Il colorie sans hésitation le dessin de la pince à linge en rouge (2 substances, c'est juste) puis avise le dessin de la brosse à dents et dit à voix basse « tout en plastique ». Il la colorie en bleu (1 substance, c'est juste). Il colorie ensuite sans hésitation le dessin du ballon de baudruche en bleu (1 substance, c'est juste) puis avise le dessin des ciseaux. Il se lève et va observer les ciseaux. Il revient. La maîtresse, qui l'a vu examiner les ciseaux, lui demande : « alors, en quoi il est fabriqué ? » Igor répond sans hésiter : « en métal et en plastique ». Il prend le crayon rouge et colorie le dessin (2 substances, c'est juste). Il se lève à nouveau pour aller examiner la petite voiture. Joséphine l'interroge : « alors combien de substances ? » Igor s'exclame : « 3 ! » (c'est juste) et vient colorier le dessin de la voiture en vert (3 substances, c'est juste). Puis il va jeter un rapide coup d'œil à l'éponge et revient colorier le dessin en bleu (1 substance, c'est juste). C'est terminé.

[155] Ces commentaires illustrent le « langage intérieur extériorisé » conceptualisé par L. S. Vygotsky (1997/1934, p. 105-107, 439-500) comme intermédiaire dans la construction du langage intérieur : « le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa structure. Son destin est de se transformer en langage intérieur » *(ibid.*, p. 447-448). Igor fait entendre son raisonnement intérieur dans ce langage, caractérisé par Lev S. Vygotsky comme monologique, doté d'une syntaxe abrégée et prédicative.

> Observations en grande section, mars 2015. Joséphine Sabourin. École de la vallée. Léo, 5 ans 6 mois : mère adjointe technique en crèche municipale ; père ouvrier qualifié dans une PME. Oriane Lorieux, 5 ans 6 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue. Igor Marquet, 6 ans 1 mois : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management. Recueil des données : observation avec prise de notes *in situ*, photographies, et enregistrement sonore.

À l'école Louise Michel, point de séance sur les substances. Odile Talbot, maîtresse en « soutien langage » a constaté combien la « description », même « simple » est d'une grande difficulté pour ses élèves. Elle fait état de ses questionnements et du travail progressif qu'elle a mis en place pour rendre visible cette action cognitive et langagière. Tout cela prend du temps, et l'écart est grand avec les exigences de la séance sur les substances, où « décrire » est supposé aller de soi pour tous les enfants sans même que le mot ne soit jamais prononcé.

> **Apprendre ce que ça voulait dire, décrire**
>
> **Odile :** alors on tâtonne hein, au début [...] donc j'ai commencé au départ, c'étaient des images séquentielles, ce que m'avait demandé Anne. Et puis c'était un fiasco. Pas de remise en ordre et puis après quand la remise en ordre était faite : rien. Donc on est repartis, DÉCRIRE, je me suis dit « ben, il faut déjà apprendre à décrire… une image, donc d'abord en passant par l'oral, donc en ÉCOUTANT des descriptions [...]donc SIMPLES hein, adaptées aux grandes sections. Une fois qu'on a écouté, on essaye de RETROUVER. Après c'est eux qui ont PRODUIT des descriptions [...] donc ils avaient des personnages, donc ils devaient colorier leurs personnages et expliquer donc « mon personnage a un pull euh rouge euh… des bottes euh… jaunes » [...] donc, simple, mais eux devaient le DÉCRIRE, pour apprendre ce que ça voulait dire « décrire », qu'est-ce que j'attendais d'eux [...]. Après on a été sur des choses plus fines, avec des lots de cartes, et donc moi, je lisais des descriptions [...] au départ c'est toujours moi qui DONNE la description, et ils devaient retrouver et ensuite c'était à eux de reformu', donc y'avait un élève qui… choisissait une carte, il devait la décrire et les autres la retrouver.
>
> - Et c'étaient quoi comme sortes de cartes, y'avait quoi dessus ?
>
> **Odile :** oh, ben par exemple un petit dragon euh… enfin des choses euh…
>
> - Des petites saynètes simples assez dépouillées ?
>
> **Odile :** assez dépouillées, très très dépouillées !
>
> - Peu de décor ?
>
> **Odile :** oui très très peu. Donc y'avait un dragon qui crachait du feu, un autre non, une montre carrée, une montre ronde, voilà.
>
> Entretien, mars 2013. Odile Talbot, maîtresse « soutien langage » supplémentaire à l'école Louise Michel, à propos d'un travail en grande section.

Ainsi, la « secondarisation », comme ressaisie des objets de savoir (Goigoux, Bautier, 2004), opère à des niveaux de conceptualisation socialement différenciés. À l'école Louise Michel, « décrire » est un discours de « genre second », car il ressaisit la connaissance ordinaire des objets du monde dans les catégories formelles de la description. Mais à l'école de la vallée, la des-

cription formelle relève d'un « genre premier », car elle est supposée intériorisée comme discours ordinaire, et fait l'objet d'une ressaisie en sollicitant la manipulation des catégories génériques[156]. De même, l'énonciation verbale explicite et la compréhension littérale participent d'un « genre second » pour les enfants peu familiarisés avec le langage des livres. Mais elles sont un « genre premier » pour les enfants initiés, qui peuvent dès lors travailler la « compréhension fine » ou « inférentielle » prônée par le champ didactique (ONL et al., 2000, p. 240 ; Cèbe, Goigoux, 2013). Il faut aussi une année entière de travail à Francine Gallais pour amener ses élèves de petite et moyenne section à saisir le jeu littéraire intertextuel de l'album *Le loup est revenu*. Mais à l'école de la vallée, Jacques Lebeau propose cet album dès le premier trimestre de petite section, parmi un vaste corpus d'albums sur le loup sollicitant la réflexivité[157].

De nombreuses recherches sur les pratiques pédagogiques en éducation prioritaire ont montré des espaces scolaires ségrégués et relégués où les enseignants abaissent les attentes cognitives et langagières (*e. g.* Zanten (van), 2012 ; Deauvieau, Terrail, 2007 ; Rochex, Crinon, 2011 ; Zakaria, 2012). Mais il ne serait pas juste de rabattre le travail d'acculturation langagière à l'école Louise Michel à cette seule interprétation : l'énergie déployée autour des enjeux cognitifs et langagiers est importante dans cette école. Mais ce travail porte principalement sur ce qu'on pourrait appeler des conceptualisations et concepts premiers de la culture écrite. Car chez les enfants tard-venus à la parole scolaire, ces savoirs et savoir-faire imposent d'emblée une posture d'extériorité, de distanciation et de réflexivité qu'ils n'ont pas intérorisée, ce que les enseignantes de cette école ont saisi à partir de leurs perceptions des pratiques de leurs élèves. Mais à l'école de la vallée, à l'insu des enseignants, ces savoirs et savoir-faire premiers de la littératie

[156] « Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui [...] Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production. » (Goigoux, Bautier, 2004, p. 90). « Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, les genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui – insérée dans un roman, par exemple, la réplique du dialogue quotidien ou la lettre, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne sur le plan du seul contenu du roman ne s'intègre au réel existant qu'à travers le roman pris comme un tout.» (Bakhtine, 1984/1952-1953, p. 267).

[157] Parmi lesquels à L'école des loisirs : *Loulou* de Grégoire Solotareff, *Docteur Loup* d'Olga Lecaye, *Le code de la route* de Mario Ramos (version détournée du Petit Chaperon rouge) ; chez Pastel : *Cric crac... c'est le loup* de Jean Maubille ; chez Auzou : *Le loup qui voulait changer de couleur* d'Oriane Lallemand et Eléonor Thuillier. Ce sont tous des albums complexes appartenant à la littérature de jeunesse consacrée.

sont incorporés par les enfants initiés, majoritaires, et sont disponibles, au moins pour eux, pour d'autres niveaux de secondarisation.

Prise dans des contraintes normatives et pragmatiques très fortes, la socialisation de la parole gagne à être examinée en tant que travail. La proscription de la contrainte directe et explicite entrave les conditions requises pour la parole scolaire. Et donc comment les enseignants s'arrangent-ils avec la contrainte de contraindre sans contraindre ?

III. 4. 4. DES ARRANGEMENTS PRATIQUES ET MORAUX

« Difficile », « utopique », « impossible », se plaignent souvent enseignantes et enseignants, écartelés entre les prescriptions institutionnelles, auxquelles ils adhèrent, et les entraves de leur mise en œuvre. Dans le régime de l'activité contenue, mener un « atelier de langage » exige une présence constante. Mais le calme et le silence sont si précaires que ce travail relève de la quadrature du cercle. Les plaintes récurrentes des enseignants ricochent sur l'indifférence des prescripteurs. Elles sont pourtant fondées : cultiver le jeune enfant langagier dans l'école maternelle est un travail difficile. Rien n'a beaucoup changé depuis P. Kergomard et L. Lentin.

> **Joséphine :** par rapport à des conférences qu'on a eues, il y a quelques années, où on nous donnait des pistes des choses [...] où assez souvent, on était quand même démunis parce que tu te dis « bon, ça euh... comment je le, 'fin à quel moment je le gère ? Comment je le gère ?... »
>
> **Marlène :** [analyser finement le langage de chaque enfant] c'est difficile parce que… y'a le bruit que font les autres et puis on est souvent interrompu. Et moi, je trouve que c'est difficile.
>
> **Anne :** [faire des ateliers de langage] non avec le contexte de la classe euh là euh... tellement peu d'autonomie et tellement d'agitation que... là euh... [...] Ah non. Ah non. Non : impossible.
>
> **Barbara :** [à propos de vidéos de bonnes pratiques] c'est des petites séquences et t'as des enfants, tu sais pas où sont les autres élèves [...] tu vois jamais une séquence où t'as tes 27, 28, 29 élèves en même temps, tu vois, dans la même salle ! Tu vois des séquences, dans la salle, et tu dis « mais ils sont où les autres ? » Tu vois une séquence, y'en a 8 : ils sont où les autres ? Tout le temps. C'est déconnecté de la réalité, pour moi. Alors y'a des idées intéressantes à prendre, mais c'est toujours dans des conditions utopiques. Et ça m'énerve quoi ! J'aimerais mieux qu'on me montre un atelier de langage avec quatre ateliers autour... sans fiche !
>
> Entretiens. Joséphine Sabourin (juin 2015), enseignante en grande section ; Marlène Rougié (mai 2014), enseignante en moyenne et grande section ; Barbara Maillet (juin 2016), enseignante en grande section. École de la vallée. Anne Caillaud (juin 2015), enseignante en grande section. École Louise Michel.

Aussi, la tension est résolue pragmatiquement : à partir des ressources disponibles, en faisant avec les avantages et les inconvénients des contextes locaux, et en s'autorisant quelques arrangements coupables. Malgré la variété des pratiques, des récurrences se dessinent. En premier

lieu, certains et certaines s'affranchissent tout simplement des « ateliers de langage ». Ils ou elles continuent de proposer des conversations collectives qui, dans l'état actuel des savoirs pédagogiques et des rapports sociaux dans l'école maternelle, sont concurrentielles et différenciatrices. Gérard Chauvet rationalise sans embarras le choix exclusif de la conversation collective du matin. Mais le plus souvent, les enseignants parlent de regrets, ou même se rabaissent.

> **César :** vu le nombre qu'ils sont et vu le bruit qu'ils développent en très peu de temps, je n'ai pas beaucoup de moments où je peux faire de l'oral… sans empiéter sur autre chose, quoi. [Et] ça apprend beaucoup, hein, ce petit quart d'heure [de conversation collective].
>
> **Jacques :** je l'ai pas fait cette année, c'est-à-dire c'est une année, euh, je commence à m'épargner [...] y a des choses que j'ai pas eu envie de faire... [...] je manque de courage.
>
> **Joséphine :** je me suis jamais vraiment sentie à l'aise avec les attentes et ce que je fais réellement. [...] ben oui, peut-être qu'on n'en fait pas assez. [...] où peut-être on l'a pas… vraiment mis en place suffisamment... je sais pas... ben par rapport au reste qu'on fait, tu vois.
>
> **Anne :** en fait chuis pas très à l'aise là-dessus… [...] le problème c'est qu'il faudrait tout faire plus systématiquement [...] essayer de beaucoup plus l'intégrer dans mon emploi du temps pour que ça devienne plus systématique. [...] parce que je pense que ça manque. [...] Enfin y'a tellement de choses que je voudrais mettre en place, que ça manque.
>
> Entretiens. César Chauvet (juin 2014), enseignant en petite et moyenne section ; Jacques Lebeau (mai 2013), en petite section ; Joséphine Sabourin (juin 2015), en grande section. École de la vallée. Anne Caillaud (2014), enseignante en grande section. École Louise Michel.

Pour celles et ceux qui n'y dérogent pas, le travail de la parole est un véritable engagement, fondé sur l'adhésion inconditionnelle aux normes de la littératie précoce, et la croyance dans la nécessité de cette entreprise. On peut saisir dans l'énergie que certaines lui consacrent toute l'efficacité sociale de la norme instituée sur le langage enfantin. Il faut bien ça pour rendre acceptables certaines contraintes sur les enfants, irréductiblement nécessaires. Hélène Pellegrin, par exemple, a acquis un large répertoire de savoir-faire au cours des six années où elle occupa un poste « soutien langage » dans des écoles maternelles en éducation prioritaire. Présente en surnombre, elle pouvait s'isoler avec des petits groupes d'enfants : « l'avantage du petit groupe c'est que (…) c'est un espace confiné, on a de très bonnes conditions pour pouvoir avoir du résultat quoi. Au niveau de la concentration. » Ayant repris un poste en classe, elle s'astreint à proposer tous les matins un atelier de langage à un groupe, à tour de rôle. Pour y parvenir elle recrée, dans le contexte composite et brouillé de la classe maternelle, les conditions de la *skholè* : «[c]e rapport distant et distinctif aux mots et aux choses (…). Ce temps libéré des occupations et des préoccupations pratiques, dont l'école (encore la *skholè*) aménage une forme privilégiée, le loisir studieux »(Bourdieu, 2003/1997, p. 28). Ceci la confronte au tabou de la contrainte. Deux

dispositifs de contention des enfants, et un arrangement dans la gestion des temps récréatifs sont mis à contribution : un « dressage » disciplinaire pour obtenir l'habitude du travail en silence ; l'activité contenue sur les tables par une mise au travail sur fiches graphiques ou alphabétiques ; enfin, la limitation drastique de l'accès aux coins de jeux récréatifs.

> **1. Un « dressage » disciplinaire pour commencer**
>
> **Hélène :** y'a une mise en route à faire, y'a (elle claque plusieurs fois des doigts) beaucoup de police à faire [...] Je suis très exigeante sur le silence. [...] La première semaine, voire le premier mois ici (petit rire), c'était du dressage, pour moi. [...] c'est vraiment une période où c'est compliqué parce que j'ai des exigences à donner [...] et eux étaient assez... (sarcastique) pas mal aussi ! donc y'a eu des moments difficiles. [...] quand je te parle de dressage, c'est-à-dire que comme y'en a qu'étaient très rebelles - évidemment hein, ça s'est pas fait comme ça - qui piquaient des crises à se rouler par terre, il a fallu que j'ouvre la porte du dortoir, que je les mette physiquement, ça a été physique tu vois, pour moi, c'était violent. [...] y'a eu quoi, 4, 5 enfants dans cette classe, tu vois, quand même qu'avaient besoin qu'on les contre [...] Les collègues disaient « chez Hélène c'est calme », bon, je l'ai pas trop dit, mais je pensais « c'est calme, attends, c'est calme... » c'est calme aussi, je te le dis, voilà, intimement, c'est calme parce que j'ai laissé aussi beaucoup d'énergie en septembre [...] à faire des choses que je pensais pas faire !
>
> **2. La contention sur tables par les fiches graphiques et alphabétiques**
>
> **Hélène :** je fais attention aux autres ateliers bien sûr ! [...] 1 atelier avec l'Atsem, graphisme dirigé et 2 ateliers en autonomie [...] Pendant un temps j'ai merdé, je faisais un atelier jeux de construction (petit rire) j'ai vite enlevé (rire des deux) et je l'ai mis en deuxième partie de matinée ! Ah j'étais là « chhhhhht ! », j'ai dit « c'est bon, ça sert à rien » [...] J'ai pris l'option de prendre des ateliers silencieux. Donc c'est soit de la discrimination visuelle en autonomie ou une fiche de graphisme sous plastique, entraînement graphique tu vois, et puis Christine [l'Atsem], entraînement graphique. [...] c'est des fiches souvent, ou [...] des jeux de prélecture [...] « entoure le mot, tu vois /automne/ », par exemple [...] Je les tiens. [...] Je peux arriver à avoir un temps de langage.
>
> **3. La limitation drastique de l'accès aux coins de jeux récréatifs**
>
> **Hélène** : à la fin d'un travail, y'a jamais de jeux symboliques après. Ils vont pas à la dînette, ou machin, tu vois. Ils vont lire un livre [...] [à] la bibliothèque, 3 maximum, sinon, après c'est le souk. Donc 3 maximum, sinon ils reviennent à leur place, là où ils étaient en atelier. [...] Alors, parfois je dis « ben non là c'est bon, tu fais trop de bruit, donc non. » Par contre si ils sont à 2 et que ça me gêne pas et qu'ils chuchotent (rieuse) tant que ça fait pas de bruit, c'est bon !
>
> Entretien, juin 2015. Hélène Pellegrin, enseignante en grande section à l'école Louise Michel.

Ces pratiques se retrouvent chez d'autres enseignants et enseignantes. Joséphine Sabourin, notamment, dont la classe était particulièrement calme lors des observations au mois de mars, disait, elle aussi, être passée par une phase d'extrême sévérité au premier trimestre. Certaines s'installent dans une pièce attenante pour s'isoler, mais elles se placent en délicatesse avec leur obligation de responsabilité et surchargent le travail de l'Atsem, ce qui génère souvent des tensions. Surtout, l'usage systématique des fiches pour tenir les enfants aux tables et la restriction des jeux récréatifs dans la classe sont récurrents. Ces pratiques furent stigmatisées au mo-

ment de l'enquête, à l'occasion de la refonte des programmes pour la maternelle en 2014 et 2015, comme signe, l'une et l'autre, d'une « primarisation » de l'école maternelle (Bouysse et al., 2011 ; SNUipp-FSU, 2013 ; Dgesco, MEN, 2013). Ainsi, lorsque Barbara Maillet déclare, rageuse, « j'aimerais mieux qu'on me montre un atelier de langage avec quatre ateliers autour… sans fiche ! », c'est au lendemain d'une conférence où l'inspectrice a proscrit, entre autres choses, l'usage des fiches dans les classes maternelles. Plusieurs enseignants et enseignantes font état, pourtant, de leur utilité pratique pour contenir la majorité des enfants, et rendre possibles, avec un petit groupe, des activités exigeant « calme » et « concentration ».

> **César :** ça permet d'occuper beaucoup de gamins en même temps. [...] Et donc ça me permet d'avoir une classe beaucoup plus calme… voilà, c'est l'un des intérêts que j'y trouve. C'est qu'au début, je travaillais dans un brouhaha infernal parce que j'avais… que deux ateliers qui fonctionnaient. Le reste, je le mettais en autonomie. Mais très vite l'autonomie se transforme… en brouhaha, voire en pagaille. Et depuis que j'utilise les fiches en nombre, soit pour revoir ce qu'on a déjà fait, soit pour préparer des choses qu'on va faire plus tard… et bien j'ai une classe beaucoup plus calme.
>
> **Joséphine :** quand tu as un groupe qui fait une fiche — là c'est réellement (elle insiste sur le mot) bassement terre à terre, hein – ben ce groupe-là est occupé, et entre guillemets, on peut travailler autre chose avec d'autres, plus librement, hein. [...] On en parlait justement ensemble [...], ça va être difficile quand même aussi de s'en passer complètement, parce que si on a des enfants qui sont en activité, les quatre groupes en activité sur des', de la manipulation, des choses comme ça... ça va être beaucoup plus... remuant, beaucoup plus agité... et... je vois pas bien comment gérer un atelier avec un groupe où on a besoin de calme et de concentration d'un groupe d'enfants, tu vois. [...] Même si je comprends le principe.
>
> Entretiens. César Chauvet (mai 2014), enseignant de petite et moyenne section. Joséphine Sabourin (juin 2015), enseignante de grande section. École de la vallée.

La logique cognitive et les effets inégalitaires des fiches en maternelle ont fait l'objet d'analyses approfondies (Joigneaux, 2009b ; 2015 ; Richard-Bossez, 2016), dont les résultats sont confirmés dans cette enquête. Mais ces recherches laissent dans l'ombre leur fonction pragmatique dans l'organisation du travail. Logiques cognitives et pragmatiques font pourtant système dans la configuration pédagogique d'ensemble. Le succès des fiches rappelle celui de l'écriture à l'école primaire dès le XIXe siècle : « l'écriture précoce, au-delà de ses effets d'apprentissage de l'écrit, directs et indirects, permettait de résoudre un problème central d'organisation du travail de la classe à cours multiples, en occupant les enfants en silence, à des tâches laissant une trace et donc contrôlables après coup » (Chartier, 2000, p. 55). Ainsi, l'émergence du travail sur la parole à l'école maternelle est-elle intimement liée à l'essor de la fiche, « dispositif d'autonomie » (Durler, 2014) contenant les jeunes enfants aux tables.

Les enseignants s'arrangent aussi pour augmenter l'encadrement des enfants. Ainsi, en toute petite et petite section, Francine Gallais veille toujours à disposer de 2 adultes supplémentaires : l'Atsem et une autre personne (une Atsem surnuméraire, une apprentie, une stagiaire). Avec un effectif de 18 élèves, elle organise ainsi des ateliers intégralement encadrés et peut conduire des « ateliers de langage » en toute sérénité, ou presque. Des activités « décloisonnées » en début d'après-midi permettent également de densifier l'intervention des enseignants : quand les enfants de petite et moyenne section sont au repos, tous les enseignants et enseignantes de l'école travaillent avec des petits groupes d'enfants de grande section. Ce moment privilégie les activités de phonologie ou les « ateliers de langage » telle la séance sur les substances. Enfin, étant en éducation prioritaire, l'école Louise Michel bénéficie de plusieurs dispositifs institutionnels pourvoyant des enseignants surnuméraires pour travailler sur le langage : enseignantes « soutien langage » ; maîtresse E ; maître ou maîtresse « plus de maître que de classe » chargé de la « prévention illettrisme » ; animatrice du « projet grandir ensemble » et ses « compétences psychosociales » ; « Coup de pouce langage » sur la pause méridienne, financé par la Ville. Les séances proposées par Corine Rousseau[158] sur le « Coup de Pouce langage », par Odile Talbot (p. 251) en « soutien langage », ou encore par Delphine Baudry du dispositif « plus de maîtres que de classes », observées puis questionnées en entretien, sont centrées sur l'acquisition des savoirs et des conduites langagières scolaires. Elles sont très préparées, réfléchies, travaillées, ajustées, et régulièrement améliorées. Elles sollicitent un intense travail langagier, sans doute bénéfique pour les enfants concernés. Mais leur efficacité est limitée. Tout d'abord, seule une partie des enfants est retenue, avec des critères de sélection toujours flous. De plus, les gestes pédagogiques sont difficiles et, même lorsqu'elles sont soigneusement préparées, ces séances peuvent ne pas atteindre leurs objectifs. De fait, l'ensemble n'apparaît ni stable ni cohérent. Corine Rousseau, pourtant très engagée sur le dispositif « Coup de pouce langage », n'a pas poursuivi au-delà de 2 années ces interventions de quelques demi-heures dispersées dans la semaine, qui lui demandaient beaucoup de préparation. À la suite de son départ, la Ville s'est trouvée bien en peine pour recruter des personnels compétents et stables sur de tels emplois. La dernière année de l'enquête, Odile Talbot, fut, quant à elle, retirée brusquement du « soutien langage » par l'inspectrice pour intervenir dans une école rencontrant des difficultés jugées prioritaires. De

[158] Corine Rousseau, recrutée comme intervenante périscolaire par la Ville, est une institutrice jeune retraitée.

plus, les sorties répétées d'enfants participant aux interventions désorganisent les activités de la classe et perturbent le déroulement des enseignements et des apprentissages, d'autant que les dispositifs peuvent s'empiler et que les emplois du temps sont imposés aux enseignants. Soit les enfants bénéficiaires manquent une partie des contenus proposés ou les réalisent en retard, soit la maîtresse n'engage rien de nouveau pendant leur absence, ce qui suspend l'avancée du travail collectif. Anne Caillaud exprime combien tout cela contraint son travail tout comme celui des enfants bénéficiaires.

> **Anne :** au retour des vacances de février [...], j'ai TOUS mes intervenants qui sont intervenus, justement, en même temps. Donc [...] ma classe entière si tu veux je l'avais une seule fois, une seule demi-journée, dans la semaine [...]. Donc un coup [Bryan] était avec moi, un coup il était avec Delphine [« plus de maîtres que de classe »]. Et encore au début, c'était pas moi qui le faisais, moi je regardais, c'était une intervenante extérieure. Après, il était pris en petit groupe pour la phono, il était pris en petit groupe pour « prévention illettrisme » 3 fois par semaine [...]. Ça fatigue les enfants [...] par exemple quand, le mardi, y'a des enfants qui font, avec Marie-Louise [maîtresse E], ils sont que 3, donc tu les sollicites quand même beaucoup, c'est du travail sur la langue orale [...]. Ils enchaînent après sur « grandir ensemble » [...], c'est de l'oral. Après, l'après-midi, la phono, c'est que de l'écoute avec de l'oral, et pour peu que, je sais plus si y'en avait qui faisaient la totale, avec, tu rajoutes « prévention illettrisme », mais t'as de quoi péter un câble, quoi ! [...] quand même, quand on te demande, après, dans les emplois du temps, d'alterner, cognitif, moteur, *et cetera*, c'est compliqué. [...] c'est ça qu'a été hyper difficile pour moi, quoi. Je me suis sentie un peu paumée pendant un mois, et de trouver mon fonctionnement.
> Entretien, juillet 2014. Anne Caillaud, enseignante en grande section à l'école Louise Michel.

Le modèle idéologique qui fonde la pédagogie et la didactique de la parole scolaire reste l'interaction interindividuelle parentale (maternelle) propre aux familles dotées en ressources linguistiques et culturelles légitimes. Sa transposition dans l'école maternelle implique de fréquentes interactions verbales en petits groupes. Mais c'est, de fait, une prescription abstraite. Car conduire des « ateliers de langage » est non seulement difficile et incertain du seul point de vue de l'efficacité didactique des gestes pédagogiques, mais, par surcroît, ses conditions de réussite ne sont pas réunies dans le régime de l'activité contenue. Ces prescriptions supposent des classes maternelles dans lesquelles l'enseignant socialiserait par petits groupes les enfants au parler-penser de l'écrit. Pendant ce temps, le gros de la classe, composée d'enfants disciplinés capables de travailler seuls, passerait « sagement » d'une activité à l'autre sans faire de bruit. C'est une utopie, qui malmène les enseignants. Beaucoup déploient une grande énergie pour réaliser ce travail de la parole, dans des conditions très difficiles et pour des résultats décevants. Souvent, aussi, ils continuent à pratiquer les conversations concurrentielles, tellement

plus aisées à mettre en œuvre, mais socialement inégalitaires. Au bout du compte, cette logique institutionnelle n'atteint pas son but.

CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE

L'acculturation des jeunes enfants à la littératie précoce, saillante dans le *curriculum* formel, est une réalité tangible, et même, à certains égards, envahissante, du *curriculum* réel des classes maternelles : elle se déploie dans le dispositif regroupement-atelier-jeux récréatifs qui actualise le régime de l'activité contenue tel que l'a pensé Pauline Kergomard. Elle comporte trois dimensions : graphique, alphabétique, verbale.

La socialisation graphique est faiblement objectivée par les agents en tant que contribution au langage scolaire, et sa place reste modeste dans le *curriculum* formel. C'est une socialisation par corps, qui fonde l'*habitus* littératié en constituant des dispositions chronotopiques et des savoir-faire graphiques. Elle s'exerce vigoureusement et constamment sur les plus jeunes élèves, à l'occasion de toutes sortes d'activités rationalisées dans les catégories scolaires, comme, par exemple, l'éducation physique et sportive. Elle mobilise beaucoup les Atsem de l'école maternelle dans le cadre d'une division sociale du travail pédagogique. D'une part, celles-ci exercent une socialisation tacite qui met en ordre les corps et les objets dans et par la raison graphique. D'autre part, elles font apprendre l'usage des instruments et des supports graphiques. Invisible ou technique, cette socialisation intéresse peu les prescripteurs et prescriptrices des pratiques et n'est pas instituée en objet de réflexion pédagogique ou didactique. Cela révèle, entre autres choses, la position dominée des Atsem dans cet espace social, malgré leur contribution décisive à l'acculturation littératiée.

Deux autres dimensions, la socialisation alphabétique et, surtout, la socialisation de la parole sont au cœur des investissements sociaux sur le langage enfantin. Les normes du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce se réfractent sur le terrain dans des pratiques syncrétiques. Tout d'abord, la transposition du modèle linguistique dans les pratiques enseignantes définit le « bien parler » scolaire, très empreint de formalisme et de moralisme. Il masque les enjeux sociocognitifs décisifs de cette acculturation : distanciation et exotopie, secondarisation, approche analytique, montée en généralité. Les agents prescripteurs transposent

sélectivement les savoirs savants dans le modèle linguistique. De nombreux travaux scientifiques ont validé, pour des enfants de toutes conditions sociales, l'efficacité des entraînements systématisés au découpage phonique du langage alphabétique (la « phonologie ») et à la compréhension orale de l'écrit. Le *curriculum* formel, l'encadrement, l'édition pédagogique, s'en font le relai, et ces savoirs s'intègrent progressivement dans la culture professionnelle des enseignants. Mais d'autres savoirs également objectivés par la recherche scientifique sont relégués en seconde zone, peu investis par le *curriculum* formel et encore moins par l'encadrement pédagogique qui privilégie la « production d'écrits ». Par exemple, les enseignants de maternelle n'entendent jamais parler des bénéfices cognitifs de la reconnaissance des lettres de l'alphabet (leur forme, leur nom, leur son principal), de la mise en relation explicite de régularités alphabétiques graphiques et phoniques, ou du travail du geste d'écriture. Aussi, ces objets d'enseignement sont-ils laissés à leurs seules explorations pragmatiques.

De fait, la perspective ethnocentrique qui a fondé le modèle linguistique présuppose un primat de l'oral et une continuité entre l'oral et l'écrit qui ne sont pas neutres socialement. Pour certains enfants, passer de l'usage familier du langage à un usage scolaire est un véritable saut cognitif dont la difficulté ne peut être appréhendée à partir de la figure du client idéal, initié à l'oral scriptural. De plus, le modèle expressif est toujours vigoureux dans les conceptions enseignantes et entretient les catégories d'entendement essentialisantes. Il efface le caractère socialement construit de ce qui « s'exprime », qu'il s'agisse des performances linguistiques et langagières ou des postures scolaires pour les acquérir. Ce processus assure la supériorité sociale des « maîtres et maîtresses du langage », ces enfants initiés du langage littératié qui cumulent tous les traits de l'excellence linguistique, et donc, scolaire : intériorisation des procédures chronotopiques ; incorporation du code alphabétique ; maîtrise d'une parole cultivée, imaginative, se présentant dans les formes explicites et condensées de l'écrit. Mais pour autant, des enseignants et des enseignantes élaborent aussi des savoirs professionnels au contact de leurs élèves réels, souvent bien différents du client idéal, qui pourraient être des ressources pédagogiques socialement égalisatrices. Se pose alors la question de leur place dans l'espace institutionnel, question qu'on étudiera dans le chapitre VI.

Aussi, l'attention aux conditions matérielles et sociales de cette socialisation apporte un éclairage nécessaire à la pleine compréhension du processus. La mise en œuvre est en effet prise

en étau entre les contraintes qu'impose la socialisation littératiée précoce sur les enfants, et le discrédit social de la contrainte directe sur ces enfants. Or dans le régime de l'activité contenue, tenir les enfants, c'est leur faire faire quelque chose. Ceci amplifie les logiques pragmatiques dans la régulation de l'activité des élèves, au détriment des logiques épistémiques centrées sur leur activité intellectuelle (Bautier, ESCOL, 2008/2006 ; Rochex, Crinon, 2011 ; Richard-Bossez, 2015). Cette tension débouche sur divers arrangements pratiques et moraux qui affectent l'économie générale de l'acculturation langagière scolaire. Ainsi, certains dispositifs prennent beaucoup de place parce qu'ils ont une efficacité pragmatique dans l'organisation du travail, alors même qu'ils sont faiblement efficaces et fortement différenciateurs. C'est le cas du découpage graphique du langage alphabétique, sur fiches et en autonomie. Il en est de même d'une partie des activités graphiques à partir de la moyenne section, souvent laissées en autonomie, alors que tous les enfants n'ont pas intériorisé les gestes et les postures requis. La persistance, et parfois même l'exclusivité, du travail de la parole au moyen de conversations collectives concurrentielles, entre aussi dans ce registre d'explication. Les enseignants n'ont pas conscience des inégalités qu'ils perpétuent ainsi, et questionnent d'autant moins leurs choix pédagogiques que la suppression ou seulement la réduction de ces dispositifs compromettraient la faisabilité de leur travail.

Enfin, la construction socialement différenciée des dispositions enfantines s'amplifie inexorablement dans la mesure où l'intériorisation des savoir-faire s'accompagne le plus souvent de la constitution du goût à faire. Ils composent, l'une et l'autre, la disposition à faire. En donnant une place importante à l'initiative enfantine, dans un environnement structuré et matériellement aménagé, ce modèle pédagogique de la « libre exploration » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 333) s'appuie sur le goût socialement constitué. Aussi, par le moyen des auto-entraînements, il démultiplie les avantages scolaires des enfants qui ont le goût de faire ce qu'ils savent déjà bien faire.

Mais la socialisation scolaire ne peut être rabattue à la seule acculturation scolaire. Dans le contexte composite des classes maternelles, avec le primat de l'autonomie qui laisse souvent les enfants entre eux, avec la part d'initiative personnelle qui leur est concédée, une socialisation entre pairs coexiste avec l'acculturation scolaire, dans une relation objectivement asymétrique, mais néanmoins dialectique.

Chapitre IV. LE LANGAGE ENTRE PAIRS

« Il faut en venir à décrire les services propres que l'autonomie des cultures dominées rend à l'exercice de la domination, et qu'elle ne peut lui rendre, à son corps défendant, qu'en tant que cohérence culturelle dont la position ne se réduit jamais au sens idéologique. Mais il faut en même temps décrire les conditions imposées par la domination à l'exercice de la cohérence culturelle pour comprendre complètement celle-ci. » (Grignon, Passeron, 1989, p. 73)

À l'école maternelle française, il y a beaucoup d'enfants et un petit ratio d'adultes pour s'occuper d'eux. Les enfants sont réunis par une clôture et pendant un temps réglé qui s'imposent à eux, et ils déploient leurs activités dans un espace qui a été aménagé et équipé pour les contenir et les occuper, spécialement pensé à leur intention. Ils sont séparés de leurs autrui significatifs, leurs parents, et de leurs frères ou sœurs. Ils sont regroupés par tranches d'âge homogènes et sexuellement mixtes, en général par groupes de 2 à 3 dizaines. Dans ce cadre, la socialisation institutionnelle qui s'exerce sur eux impose des normes cognitives et langagières très exigeantes. Mais concomitamment, elle génère des espaces d'autonomie enfantine où le contrôle est plus relâché : de la cour d'école aux activités récréatives de la classe, en passant par la salle de garderie et le réfectoire, de nombreux espaces sont propices au développement de la sociabilité entre jeunes enfants. Si les reclus des institutions totales déploient une énergie considérable pour aménager et entretenir leurs « zones franches » (Goffman, 1968/1961, p. 286-294), les jeunes enfants de l'école maternelle se les voient en quelque sorte offertes sur un plateau. Ainsi, les élèves de Jacques Lebeau, par exemple, apprennent de la bouche de leur maître en arrivant à l'école que les autres sont « des copains et des copines », qu'il est désirable d'être et de jouer avec eux et elles, et qu'il y a d'ailleurs des moments, des lieux et des objets dédiés à ça, à condition toutefois de bien faire son travail au préalable, de ne pas faire « les coquins » ou « des bêtises » ensemble, et surtout, de ne pas se bagarrer. Par surcroît, c'est une norme consensuelle : les parents de toutes conditions sociales interrogés dans l'enquête accordent de l'importance à ces amitiés précoces et considèrent qu'« apprendre à vivre avec les autres » et « se faire des copains » sont nécessaire et relèvent d'une fonction centrale de l'école maternelle. Ils s'en préoccupent, en guettent les manifesta-

tions, questionnent les enfants, écoutent leurs récits, en font des commentaires. Rien de tout cela ne fait du groupe de pairs de l'école maternelle une forme sociale qui serait propre à une enfance en soi. C'est bien un produit de l'institution et de ses normes. Par conséquent, en même temps qu'il faut apprendre l'école et apprendre à l'école (Bautier, ESCOL, 2008/2006), il faut également apprendre ce groupe de pairs et l'apprendre dans le groupe de pairs (Delalande, 2003a). Mais si le groupe de pairs de l'école maternelle est un produit de l'institution, façonné par l'institution, il ne s'agit pas d'un carcan, ni même d'une matrice. C'est un cadre souple et diversement contrôlé, aménagé au sein de l'institution et de la forme scolaires. Il institue, en son sein, un entre soi échappant pour partie au contrôle institutionnel. De fait, W. Corsaro (1979 ; 1985 ; 1988 ; Corsaro, Eder, 1990) a montré que les jeunes enfants des écoles maternelles ont une très forte propension à se lier les uns aux autres pour partager des activités. D'autres enquêtes le confirment (*e. g.* Delalande, 2001 ; 2002), de même que la présente recherche, avec des populations d'enfants aux caractéristiques sociales diversifiées. Ce phénomène génère une sociabilité dense et crée les conditions sociales de possibilité du développement d'un langage relativement autonome du langage institué.

Selon P. Berger et T. Luckmann, la réalité objective se construit au travers des processus d'institutionnalisation, c'est-à-dire « dans toute situation sociale se prolongeant dans le temps. » (2010, p. 120) Cette conceptualisation permet de penser la forme sociale du groupe de pairs entre jeunes enfants, et, partant, son fonctionnement et la construction de son langage. Lorsque « deux personnes provenant de mondes sociaux entièrement différents se mettent à interagir », « l'interaction, dès lors, prend place à l'intérieur d'une situation qui n'a pas été institutionnellement définie pour aucun des participants. » (*ibid.*) Analogiquement, chaque enfant arrive à l'école maternelle avec un premier « soi » : une première connaissance objective du monde transmise par ses autrui significatifs, en général et principalement sa famille. Bien sûr, ces « mondes » familiaux partagent un nombre important de connaissances puisqu'ils appartiennent à la même société et parfois aux mêmes groupes sociaux. Pour autant, en raisonnant à partir d'un cas général et du point de vue de la subjectivité d'un enfant qui n'a connu que cette famille, leurs primes socialisations familiales peuvent être approchées comme étant « historiquement dans une situation de ségrégation réciproque » (*ibid.*). Pour un jeune enfant, le monde qu'il a appris dans sa famille, c'est « *le* monde, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court* » (*ibid.*, p. 231). Parmi les pairs, un nouveau monde est donc à construire, à

institutionnaliser. Or, comme l'a analysé l'anthropologue O. Morin après d'autres, le groupe de pairs enfantin est en perpétuel renouvellement : c'est l'une de ses spécificités.

> « Ces sociétés fragiles, sans institutions stables pour régler la transmission culturelle enfantine, subissent un renouvellement important et continuel de leur population. Régulièrement les individus qui ont passé le plus de temps dans la culture enfantine, et qui sont propres à la connaître le mieux, quittent l'enfance pour l'âge adulte, et ne peuvent donc plus participer à la transmission culturelle d'enfant à enfant. » (Morin, 2010, p. 22)

Dans le contexte de l'école maternelle, la transmission de pair à pair se réalise donc dans un groupe où les individus entrent et sortent sur une courte période, 3 à 4 ans. Aussi, le processus se renouvelle, mais ne débouche pas, comme pour les processus d'institutionnalisation historiquement construits, sur une transmission intergénérationnelle. Or c'est la condition pour que la connaissance sur les institutions et les institutions elles-mêmes soient « cristallisées » : « [l]'objectivité du monde institutionnel "s'épaissit" et "se durcit", non seulement pour les enfants, mais aussi, par un effet de miroir, pour les parents. Le "on recommence" devient maintenant "voici comment les choses sont faites". Un monde ainsi considéré atteint à une fermeté dans la conscience. » (Berger, Luckmann, 2010, p. 124, 125). Bien différente est la transmission culturelle de pair à pair dans un groupe d'individus aux dispositions sociales en construction, qui se renouvelle rapidement et continuellement. Le processus d'institutionnalisation est maintenu de manière dynamique dans sa première phase : une phase d'institutionnalisation non cristallisée et faiblement objectivée. Car «[a]ussi longtemps que les institutions naissantes sont construites et maintenues uniquement dans l'interaction entre A et B, leur objectivité reste ténue, facilement modifiable, presque badine. (…) Bien que les routines une fois établies, portent en elles une tendance à persister, la possibilité de leur changement ou de leur suppression reste à portée de conscience. » (*ibid.*, p. 124). Le groupe de pairs est donc une « institution naissante » perpétuellement renouvelée qui se produit dans l'interaction en face à face. C'est pourquoi le langage entre pairs est, typiquement, un langage inscrit dans l'oralité.

Ce quatrième chapitre décrit comment le langage entre pairs s'apprend en même temps qu'il se produit, comme un processus d'institutionnalisation non cristallisé. Inscrit dans l'oralité et dans une logique pratique, il produit des figures typiques autour de l'évocation ou de la prouesse. Perméable au contexte, il et pris dans l'univers matériel et symbolique de l'école maternelle et très influencé par les productions culturelles de grande consommation. Ce langage repose sur de fortes identifications, en particulier de genre. Dominé dans l'institution,

mais lui résistant objectivement, il coexiste avec elle dans un rapport dialectique et socialement différencié. L'ensemble structure un ordre social enfantin et construit des parcours socialisateurs différenciés dont la dernière section donnera quelques illustrations.

IV. 1. UN LANGAGE PRATIQUE

> « *L'idée de logique pratique, logique en soi, sans réflexion consciente ni contrôle logique, est une* contradiction dans les termes, *qui défie la logique logique. Cette logique paradoxale est celle de toute pratique ou, mieux, de tout* sens pratique *: happée par* ce dont il s'agit, *totalement présente au présent et aux fonctions pratiques qu'elle y découvre sous la forme de potentialités objectives, la pratique exclut le retour sur soi (c'est-à-dire sur le passé), ignorant les principes qui la commandent et les possibilités qu'elle enferme et qu'elle ne peut découvrir qu'en les agissant, c'est-à-dire en les déployant dans le temps. » (Bourdieu, 1980, p. 154)*

« L'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des types d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles. En d'autres termes, chacune de ces typifications est une institution » (Berger, Luckmann, 2010, p. 118). Le langage pratique entre pairs s'institutionnalise, s'apprend et se développe par la pratique, à partir des ressources enfantines.

IV. 1. 1. ENTRER DANS LE LANGAGE ENTRE PAIRS ET LE PRODUIRE

L'enquête longitudinale a commencé à l'école Louise Michel par l'observation de la classe de Francine Gallais, en toute petite et petite section, qui scolarisait 18 très jeunes enfants, principalement d'origine populaire. Le premier jour, au mois de janvier, ces enfants sont scolarisés depuis 3 mois au plus et ils ont entre 2 ans ½ et 3 ans. Vers 10 h 30 des enfants achèvent leurs activités. Dans le coin regroupement, la maîtresse dépose alors une caisse de blocs plastiques à emboîter (« les légos ») et retourne vers l'activité qu'elle encadre. 5 enfants viennent jouer pendant une vingtaine de minutes. 4 d'entre eux (Sami, Matthieu, Jimmy et Manuel-Nelson) sont des petits garçons d'origine populaire. La cinquième (Lola) est originaire des catégories supérieures et vient juste d'entrer à l'école. L'activité est intense, mais les gestes des enfants sont incertains et peu assurés, de même que les paroles. Des échanges s'amorcent et parfois se développent. L'institutionnalisation du langage est peu avancée et la communication est disconti-

nue. De plus, la diversité des ressources sociales enfantines organise des échanges inégaux et installe, le temps de l'échange, des positions inégales. Ici, Lola et Jimmy ne réalisent (presque) aucun échange avec l'un ou l'autre de leurs pairs. Leur accès aux objets et à l'espace est très contraint. Sami maîtrise un peu mieux la technique d'emboîtement des blocs que Matthieu, et sa parole est plus développée, ce qui lui donne un peu d'ascendant. Tandis que Manuel-Nelson fait irruption sur la scène et s'impose d'emblée par son corps plus grand, ses vocalisations plus impressionnantes et quelques inventions sonores (onomatopées, bruitages).

> **Les légos : ké té fé là ?**
>
> Sami et Matthieu s'accroupissent au bord de la caisse et chacun attrape des blocs. Lola déambule et soliloque dans le petit espace du coin regroupement. Sami construit rapidement une tour, Matthieu met plus de temps. Lola vient piocher un bloc ou deux, jamais plus. Elle ne les emboîte pas. Elle leur parle, regarde dedans, fait semblant de regarder à travers, etc.
>
> **Sami** (scrutant les blocs qu'il manipule, et s'adressant à eux, avec une grosse voix) : tè té fé là ? tè té fé là ? [Qu'est-ce que tu fais là ?] (tenant sa tour à deux mains) Pan pan pan pan !
>
> Il répète longuement ces deux formules. À ses côtés, Matthieu ne réagit pas et semble surtout absorbé par l'emboîtement des blocs, avec quelques difficultés. Soudain, tout en continuant ses manipulations, il reprend les formules de Sami dans une forme abrégée : « té fé là ! pan ! »
>
> Tout en les répétant, il s'éloigne dans un recoin avec quelques blocs fragilement assemblés. Il les transporte, les fait tomber, les ramasse, les remboîte, tente de les brandir, les refait tomber, etc. Puis, les saisissant toujours, se couche par terre, glisse sous le banc, rampe, se rassoit, etc.
>
> De son côté Sami brandit sa tour. Mais très vite, elle penche, se désassemble, tombe, et un morceau est projeté près de Matthieu. Sami : « mon légo ! mon légo Matthieu ! » Tout en s'exclamant « ké té fé là ! », Matthieu pousse le bloc qui glisse en direction de Sami.
>
> **Sami** (à Matthieu) : ti n'a vois plus ? (comparant sa tour, plus haute, à celle de Matthieu) çui-là l'est kô ça, l'aut' il est petit ! [celle-là, elle est comme ça et l'autre elle est petite]
>
> Ni l'un ni l'autre ne semble s'intéresser ce que fait ou dit Lola. Elle simule encore qu'elle regarde à travers un bloc comme si c'était une lunette, avec quelques commentaires inaudibles dont on ne sait pas s'ils s'adressent à elle ou à ses pairs, puis elle quitte le coin regroupement.
>
> Jimmy arrive, se met à emboîter des blocs au bord de la caisse sans regarder les deux autres ni interagir avec eux.
>
> Matthieu et Sami ne cessent de casser et remboîter leurs tours. Par moment, chacun s'y affaire en solitaire, mais parfois ils échangeant brièvement un rire, un bloc, un « pan pan pan ! », se jaugeant avec leurs tours à l'état toujours très précaire.
>
> Sans prévenir, Jimmy se campe devant eux et les regarde. D'un même geste, ils brandissent les tours qu'ils ont en main et font mine de lui tirer dessus : « pan ! pan ! pan ! ». Jimmy reste impassible. Puis il s'assoit, s'allonge par terre, se remet à jouer avec quelques blocs. Chemin faisant, il rampe en se frottant parfois à l'un ou à l'autre des garçons. Sami fait glisser les morceaux de la tour par terre comme s'ils étaient des véhicules, en faisant des bruits de moteurs.
>
> Manuel-Nelson fait irruption, attrape des blocs, les entrechoque bruyamment, simule des tirs : « pa pa pa ! kâ kâ kâ ! » Sami et Matthieu le regardent. Jimmy reste tout à son activité solitaire.
>
> Manuel-Nelson s'empare sans ménagement de la tour de Matthieu, qui proteste : « mon pi'tolet ! mon pi'tolet ! » Puis, assez vite, il renonce. Manuel-Nelson, enchanté par son nouvel

> équipement, redouble de cris « pa pa pa ! pa pa pa ! » En écho, bien moins fort, Sami dit « ké té fé là ? » Jimmy s'en va. [...]
>
> Les « pa pa pa ! » deviennent des « la la la ! ». Manuel-Nelson pose plusieurs gros blocs par terre et les manipule à grand renfort de bruits de bouche simulant un moteur. Un échange furtif par blocs-voitures interposés s'engage entre Sami et Manuel-Nelson et glisse à un échange de bruits de bouches avec le doigt coincé dedans. Ils s'imitent, refont inlassablement le même bruitage avec le même geste, ça les réjouit.
>
> Matthieu, en retrait, ramasse un élément tombé au sol et le tend à Sami : « tiens ». Sami n'y répond pas. Matthieu entreprend alors de se construire à nouveau un « pistolet », en emboîtant des cubes : « mon pi'tolet ».
>
> Manuel-Nelson virevolte à présent dans l'espace exigu en inventant des onomatopées : « bin bin bin ! » Sami apprécie, s'excite un peu et met des blocs dans sa bouche. L'Atsem Florence Berger qui guette à proximité le rappelle très vite à l'ordre. Puis, il percute la construction de Matthieu par inadvertance. Celui-ci devient littéralement rouge de colère et crie, très distinctement, « oh ! ooooooh ! j'en ai marre ! » Sami lui tend un élément de jeu tombé par terre.
>
> Francine Gallais demande de ranger. Elle vient le faire avec eux.
>
> Observation en toute petite et petite section, classe de Francine Gallais, janvier 2012, école Louise Michel. Sami, 2 ans 9 mois : mère agent de service hospitalier ; père sans profession, ancien intendant de lycée en Algérie. Matthieu, 2 ans 11 mois : mère en invalidité ; père inconnu. Lola Renaudeau, 2 ans 9 mois : mère chef de projet informatique, DEST (bac + 4) ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT. Jimmy, 2 ans 4 mois : mère sans profession, père profession inconnue, famille du voyage. Manuel-Nelson Sanchez, 2 ans 11 mois : mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP.

Ainsi s'apprend et se produit le langage entre pairs. Comme l'a montré W. Corsaro sur ses terrains (1979 ; 1985, p. 167 ; Corsaro, Eder, 1990, p. 203), la « compétence de communication » (Hymes, 1991 ; Gumperz, Hymes, 1986 ; Gumperz, 1989) enfantine est intensément activée, mais elle prend place dans des interactions très vulnérables aux perturbations, car les modalités réglant la conversation ne sont pas encore installées (Goffman, 1974/1967 ; 1987/1981 ; Gumperz, 1989). Ces interprétations sont confirmées dans la présente enquête, avec des enfants d'origines sociales plus diversifiées. Dans les premières rencontres entre pairs, la compétence de communication se développe à partir de ressources sociales encore ténues et de techniques du corps et de la parole faiblement maîtrisées. Pour construire les « typifications réciproques » (Berger, Luckmann, 2010, p. 118), les premiers contacts donnent souvent l'impression (à tort ou à raison) d'être fortuits : venir réaliser la même activité qu'un autre à ses côtés, répéter un geste, répéter une séquence sonore (bruitages, onomatopées, essais de parole), faire irruption de manière perturbatrice, contacter physiquement, etc. Ces sollicitations ne sont pas toujours favorablement accueillies, mais comme elles sont réitérées, elles débouchent souvent sur un échange : les gestes ou formules sont répétés, l'un suit l'autre en l'imitant, un éclat de rire surgit, des jeux de mains

et d'objets se produisent, etc. Cependant, l'échange peut être brutalement rompu par un interactant. L'absence de rituels de communication stabilisés ne permet pas de s'accorder sur les limites ni de garantir le maintien de la conversation. Mais l'efficacité mimétique, la répétition et la fréquence de ces interactions institutionnalisent parmi les pairs un langage inscrit dans l'oralité, aux figures langagières faiblement objectivées. Cyril Turpeau et Étienne vont « devenir copains » en petite section, dans la classe de Jacques Lebeau : une série de 4 observations en récréation, s'étirant sur une période de 6 mois, donne à voir des moments, des états, et, ce faisant, quelques microprocessus, ainsi que l'avancée globale, de cette socialisation.

> **1. Jouer à la maîtresse (jeudi 22 novembre 2012)**
> Installée sur un plateau à ressort du mobilier de la cour, Morgane distribue un caillou à Cyril puis à Luigi assis en face d'elle, côte à côte : « j'te donne un caillou », « j'te donne un caillou ». Sans transition, elle prend le rôle et le ton de la maîtresse et pointe les deux garçons du doigt : « toi, tu vas à la garderie, toi, tu vas à la garderie ». Une petite fille vient s'assoir.
> **Morgane** (à la petite fille) : toi, tu vas à la garderie.
> **La petite fille** : non, moi je vais chez maman.
> **Morgane** : d'accord.
> Les filles s'éparpillent gaiement et font un tour de toboggan ensemble pendant que les garçons déambulent dans les parages. La petite fille s'en va. Luigi aussi.
> Morgane revient vers Cyril. Elle le prend par la main et l'installe à la place de « la maîtresse ». Mais Cyril est tout intimidé et mutique. Morgane s'installe en face de lui, en contrebas, prend le rôle de l'élève, et l'invite, en jouant, à prendre son rôle de maîtresse.
> **Morgane** (le regardant, encourageante) : je vais chez maman ?... Oui ?... Je vais chez maman ?
> Mine confuse de Cyril, tout figé.
> **Morgane** (comme s'il avait répondu) : d'accord ! je vais chez maman.
> Des filles arrivent. Cyril s'en va.
>
> **2. Jouer à la maîtresse (jeudi 29 novembre 2012)**
> Cyril et Étienne se disputent un petit banc censé être celui « de la maîtresse ».
> **Étienne** : c'est moi la maîtresse !
> **Cyril** : [inaudible] pareil ! c'est moi ! c'est moi z'avais dit !
> **Étienne** (toujours sur le banc, sur un ton autoritaire) : sur le banc là-bas si tu continues !
> Cyril le pousse, s'impose, parvient à s'assoir. L'empoignade reprend. [...] Étienne finit par renoncer. Cyril est tout content, le banc est à lui. Mais une fois la place conquise, il est comme pétrifié et rien ne se passe. Alors il s'en va. Voyant ça, Étienne vient prendre la place « de la maîtresse » sur le banc, sans en faire plus que son copain. Il en redescend presque tout de suite et vient me demander de lui faire son lacet. Je lui fais. Il s'en va.
>
> **3. Explorer la cour (jeudi 6 décembre 2012)**
> Cyril et Étienne se suivent, tantôt l'un, tantôt l'autre devant. Ils marchent sur la bordure du bac à sable et font le tour. À plusieurs reprises, ils se font rappeler à l'ordre parce que c'est interdit. Finalement, ils vont à la structure de jeu. Arrivé en haut [...] Étienne interpelle le maître qui est très loin et n'entend pas. Cyril le rejoint et l'imite. Ça les réjouit et dure un certain temps. Puis Cyril se lasse et descend du toboggan. [...]

> En bas, il appelle : « Étienne ! Étienne ! » Et encore, et encore. Étienne finit par le rejoindre et improvise un jeu sur le toboggan : « tu peux l'faire ça ? » Et il réitère sa glissade. Cyril s'excite, éclate de rire et lui envoie un coup de pied. Étienne se rebiffe : « eh ! non non ! ». [...]
>
> Puis ils vont et viennent un moment sans intentions apparentes. Ils déambulent en se suivant sans se parler, grimpent sur la structure de jeu, redescendent plusieurs fois.
>
> Cyril interpelle Étienne à l'aide d'une petite gesticulation (une sorte de pirouette), Étienne reprend la figure et Cyril la refait en rajoutant un geste. Étienne reprend la petite séquence et le jeu se poursuit, ainsi de suite, puis s'arrête. [...]
>
> Cyril remonte le toboggan à l'envers. Mais Étienne s'en désintéresse et s'en va. Cyril le cherche des yeux. Étienne revient.
>
> **Cyril** : Étienne !
>
> **Étienne** : oui caca boudin !
>
> Ils se poursuivent quelques secondes, repartent ensemble, reviennent. Cyril commence une série de rugissement et Étienne embraye.
>
> Ils partent en courant à proximité du bac à sable et se mettent à faire des traces à la main dans le sable répandu sur le sol. Étienne s'en va en courant. Cyril l'a encore perdu.
>
> **4. Explorer la cour (lundi 27 mai 2013)**
>
> Étienne et Cyril se précipitent au toboggan. Une fois arrivé en haut, Cyril m'interpelle : « regarde ! on glisse et après, on tombe sur les fesses ! » [...]
>
> Cyril enchaîne des descentes de toboggan en criant à mon intention ou à celle d'Étienne « regarde ! regarde ! » Ensuite ils vont sur le pont de bois. Ils rampent, se parlent continuellement, bougent dans tous les sens, je ne comprends rien. On entend « regarde ! regarde ! » Ils glissent sur le petit toboggan tête en avant. Étienne court à l'autre bout de la cour. Cyril le rejoint. Ils investissent le muret. Ils le longent, montent dessus, sautent en arrivant au bout.
>
> **Cyril** : 'gad', Étienne comment j'fais ! [...]
>
> Dans le sable, ils entreprennent une série d'acrobaties, Cyril s'étale entièrement. Il se relève puis ils se mettent à tourner en rond en faisant gicler du sable dans toutes les directions.
>
> Observations en petite section, classe de Jacques Lebeau, année 2012-2013, école de la vallée. Cyril Turpeau, 3 ans 1 mois à la rentrée : mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP. Luigi, 2 ans 9 mois à la rentrée : mère vendeuse, père ouvrier du bâtiment. Morgane, 3 ans 0 mois à la rentrée : mère chargée d'études, père responsable production. Étienne, 2 ans 9 mois à la rentrée : mère professeure de lettres dans le second degré, père professeur de physique-chimie dans le second degré.

Les degrés d'institutionnalisation et d'objectivation de ces figures langagières sont variés. Des processus plus ou moins institutionnalisés se côtoient et s'entrecroisent. Par exemple, le « jeu de la maîtresse » est retrouvé sur tous les terrains. Il est pratiqué à l'école et aussi répliqué à la maison (avec des peluches, des poupées, la petite sœur, le petit frère, etc.) : son degré d'institutionnalisation est fort. Mais dans les deux premières scènes ci-dessus (extraits 1 et 2), Cyril et Étienne ne réussissent pas à s'y socialiser : dans la première, Cyril, bien qu'étayé par Morgane, ne parvient pas à jouer le rôle de « la maîtresse » ; dans la deuxième, Cyril et Étienne se disputent l'emplacement de « la maîtresse », pour ensuite se trouver l'un comme l'autre in-

capables d'en endosser le rôle. Les entretiens avec Cyril et ses parents confirment que ce jeu ne fera finalement jamais partie de son répertoire (ni à l'école ni à la maison). Quant à Étienne, dont les activités ludiques en famille ne sont pas connues, il n'a plus jamais été observé en train de jouer à « la maîtresse » à l'école après cette tentative infructueuse. De fait, l'enquête montre que, sans exclusive toutefois, le « jeu de la maîtresse », verbal, mimant l'ordre scolaire, est un jeu genré, à dominante féminine. Dans l'enquête, les filles y jouent plus tôt et plus, à l'école comme à la maison. Ainsi la socialisation horizontale a-t-elle ses « ratés »[159], ici apprendre à jouer à la maîtresse, tout comme la socialisation « verticale » (Henri-Panabière, 2010). Il y a en effet des conditions sociales de possibilité à la transmission culturelle : ici, certaines prédispositions sont requises, telles une relative aisance à manier la parole, la capacité à produire un petit discours monologique, ou encore l'intériorisation de dispositifs scolaires. Aussi, la socialisation « horizontale » n'est pas, en tant que telle, homogène et cohérente, comme peuvent le laisser penser les approches postulant une « culture des pairs »[160].

Cyril et Étienne s'engagent en revanche avec plus de bonheur dans d'autres activités (extraits 3 et 4), explorant l'espace et ses objets, mobilisant moins la parole et l'incorporant dans un corps sonore et mouvementé. Le lien se tisse autour de pratiques imitatives, qui peuvent constituer en tant que telles des échanges ou déboucher sur des inventions langagières et corporelles à partir des formules et des figures imitées. Le jeu au toboggan n'a pas de nom : il est moins institutionnalisé que celui de « la maîtresse ». Mais il se répète tous les jours, et prend peu à peu consistance. En fin d'année, Cyril peut le décrire verbalement : « regarde ! on glisse et après, on tombe sur les fesses ! » Dans le cas présent, il pourrait bien ne s'institutionnaliser qu'entre Cyril et Étienne, sur une courte période, avant qu'un autre ne prenne le dessus à l'occasion d'une invention ou d'une transmission. Mais si Étienne, plus prompt à aller voir ailleurs, socialise d'autres pairs à cette pratique, alors le processus pourra s'amplifier et le jeu entamera un cycle de vie plus développé, dont l'issue reste incertaine. O. Morin suggère ainsi que les « traditions enfantines » parviennent à se maintenir et se diffuser uniquement de pair à pair, pour certaines avec une longévité remarquable, à partir d'une transmission culturelle peu efficace au niveau

[159] « Par "socialisation réussie", nous entendons l'établissement d'un haut degré de symétrie entre la réalité objective et subjective (aussi bien que l'identité, bien sûr). Inversement, "la socialisation ratée" doit être comprise en termes d'une asymétrie complète entre la réalité objective et subjective.»(Berger, Luckmann, 2010, p. 271)

[160] En particulier : Corsaro, 1985 ; Corsaro, Eder, 1990 ; Delalande, 2001 ; Sirota, 2006 ; Arleo, Delalande, 2011 ; Brougère, 2012 ; Garnier, 2015.

de chaque interaction, mais en revanche « proliférante » dans les groupes (fréquente, répétée, démultipliée) : « les traditions enfantines sont stables non parce qu'elles sont bien transmises ou parce qu'elles sont correctement remémorées, mais avant tout parce qu'elles prolifèrent. » (Morin, 2010, p. 32) Pour autant, quand le fil fragile de la transmission de pair à pair est rompu « leur fin de vie peut être très abrupte, et elles peuvent être remplacées très rapidement. De ce fait, la culture enfantine peut connaître des changements catastrophiques, en dépit de la longévité des éléments qui la composent : des invasions fulgurantes par de nouvelles inventions et des extinctions brutales » (*ibid*., p. 34). Au fur et à mesure de l'institutionnalisation de pratiques communicatives, les ressources langagières des enfants se développent : les deux processus se coconstruisent. Ainsi, en fin d'année, Étienne et Cyril ont des interactions plus solides et prolongées. Leur langage verbal, toujours pris dans un fort engagement corporel, y prend plus de place. Les corps sont par là même plus agiles, plus rapides, et explorent l'espace avec une plus grande efficacité. Dans certaines parties de la cour (le toboggan, la cabane, le sable, etc.), certains jeux se reproduisent, se spécialisent, se transmettent, se réinventent. Appris et produit dans cette forme sociale, le langage entre pairs s'institutionnalise sous forme de figures langagières aux nombreuses variantes, qui constituent le cœur d'un langage pratique.

IV. 1. 2. Les évocations et les prouesses

W. Corsaro a analysé finement les « rituels d'accès » dans les groupes de pairs enfantins de 4 à 6 ans de la *middle class* états-unienne (Corsaro, 1979). J. Delalande en a observé des formes analogues dans les cours de récréation françaises des années 1990 (Delalande, 2001). À plusieurs années de distance, avec des enfants aux origines sociales variées, ils se retrouvent dans cette recherche. Les rituels d'accès permettent à un enfant de s'apparier à un pair ou à des groupes de pairs. Quand le rituel d'accès débouche sur un accord, un échange s'engage alors autour d'actions réalisées en commun. Les observations empiriques montrent que ces pratiques, d'abord sommaires et inégalement maîtrisées, se consolident petit à petit et se stabilisent avec le temps. Les enfants apprennent ainsi à s'introduire dans les conversations et les activités de l'entre-soi : encercler la scène d'interaction, y produire une variante du comportement en cours, interrompre l'activité, demander un objet, questionner sur ce que font les participants, offrir un objet, offrir une aide, saluer, faire référence à une amitié (*e. g.* « *We're friends, right ?* » ou « eh, t'es ma copine ? »). Les formes verbales augmentent avec l'âge, mais restent minori-

taires. Ces rituels d'accès créent les conditions sociales de possibilité d'une interaction, permettant à des figures langagières de prendre place et de se développer dans les échanges. Dans l'enchevêtrement des corps mobiles, souvent bruyants, avec des paroles mêlées, au sein de groupements fluctuants, deux grands types de figures prédominent : l'évocation et la prouesse.

L'évocation renvoie à toutes les pratiques langagières destinées à raconter et se raconter : faire semblant, rapporter une fiction ou un récit personnel. Elles socialisent les enfants à l'incorporation de rôles et de schèmes sociaux qui reposent sur des processus d'identification. Certaines sont institutionnalisées, comme les jeux à faire semblant ou à s'attraper (« on joue à la *Reine des neiges* ! », « au dragon ! », « à la maîtresse ! » « au bébé ! » « au papa et la maman ! » « au spectacle ! » « au loup glacé ! ») et se retrouvent avec leurs variantes sur le terrain, alors que d'autres sont des improvisations dont la performance peut se suffire à elle-même. Une scène observée un matin en garderie sur un terrain de la préenquête donne à voir ces pratiques où la figure de l'évocation domine, variante d'une situation fréquente et récurrente.

> **L'épée, le fauve et les engins**
>
> ***Une quinzaine d'enfants sont rassemblés dans un bâtiment préfabriqué pour la garderie du matin, sous la surveillance d'une employée communale. Dans la salle, il y a quelques tapis de sol, des jouets et jeux dans des caisses, des tables collectives et du matériel ludique et graphique à disposition sur des étagères. Jérémy, son copain Arthur et Amandine, sœur jumelle d'Arthur, engagent rapidement un échange après leur arrivée.***
>
> **Jérémy** : je vais prendre une épée tchik, tong, prrr.
>
> Il fait des bruitages très réussis (proches de ceux des films de chevalerie), et s'engage dans un mime très convaincant, fendant l'air tout autour de lui. Son jeu se prolonge, puis il se déplace dans la pièce en bruitant, agitant son épée en gestes amples. Arthur lui emboîte le pas en adoptant une marche surjouée (sorte de marche militaire qui s'accorde rythmiquement aux mouvements de Jérémy). Tout au long du jeu, Jérémy reste en avant et Arthur le suit, en l'imitant gestuellement. Amandine les rejoint et interpelle son frère. Elle fait mine de manger en les regardant, exagérant une fausse mastication, puis s'éloigne vers les poupées. Là, elle continue de faire semblant de manger. Les garçons s'approchent d'elle et lui tirent fictivement dessus. La gestuelle et les bruitages montrent que les armes imaginaires sont maintenant des pistolets. Jérémy dit à Amandine « moi, je vais te couper la tête », il agite son épée (nouveau changement d'arme) devant elle avec des bruitages évocateurs. Il fait mine de lui couper la tête. Elle ne joue pas le jeu et continue son repas fictif. Les garçons s'éloignent puis reviennent [...]
>
> Amandine dit avec un air sévère, le doigt pointé en l'air : « mais Jérémy, fais attention ch'peux changer d'[incompréhensible] ! ». Elle part alors en courant vers l'autre tapis puis mime un fauve en rugissant et montrant ses griffes. Ils refont tous trois un tour de la pièce. Le binôme de garçons devant, rapprochés, Amandine un peu à l'écart. Jérémy produit de nombreuses phrases verbales et bruitées (mots et bruits sont mêlés).
>
> **Amandine** : maintenant j'étais toute petite
>
> Arthur s'est mis à imiter les bruits de Jérémy.

> **Amandine** : là, j'me transformais en [incompréhensible]
>
> Avec diverses interventions verbales, elle essaie d'imposer un changement de thème, mais Jérémy ne sort pas du sien, toujours meneur, et suivi par Arthur [...]
>
> Jérémy entreprend la description d'un engin à l'aide de gestes, « là, il y avait deux roues là [...], et pi là y'avait un missile », puis il distribue de nouveaux rôles « et toi tu n'savais pas, toi t'allais là-bas ». Arthur obtempère et se déplace à l'endroit indiqué. Jérémy entame une imitation corporelle et sonore de l'engin aux missiles avec de nouveaux bruitages, cette fois de moteurs et de chocs… À ce moment-là, Amandine s'est détournée pour repartir vers les poupées.
>
> Observation en grande section, classe de Véronique Gouillon, mars 2010, école des vergers. Amandine et Arthur (sœur et frère jumeaux), 5 ans 6 mois : mère rédactrice d'assurance puis gestionnaire auto, père ouvrier tourneur-fraiseur, parents séparés et garde partagée. Jérémy, 5 ans 9 mois : mère agent d'ordonnancement, père rédacteur, conseiller municipal du village. Recueil de données : prises de notes *in situ*.

Le discours se construit dans l'ici et maintenant de l'interlocution. Ces récits « ne sont pas construits comme des petits univers autonomes de sens qui comporteraient explicitement à la fois l'indication précise des lieux, moments, personnages, objets et le fil conducteur » (Lahire, 2007c/2005, p. 150). La parole n'est pas autosuffisante : en même temps qu'il parle, Jérémy bruite, bouge, mime, imite en faisant corps avec son personnage. Langage « agi », il relève d'une logique pratique (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1993a), il est inscrit dans le corps du locuteur et contextualisé. Les productions signifiantes du corps sont prises dans les paroles : gestuelle, mimiques, sonorisations (Cosnier, 1982)[161]. «[C]'est une forme linguistique où ce qui n'est pas dit est aussi important, et souvent plus important, que ce qui est dit » (Bernstein, 1975, p. 46). L'observation empirique montre l'étendue des ressources expressives enfantines sur ce plan. Faiblement objectivées, mais culturellement déterminées, elles sont contingentes et s'interprètent dans la relation de face à face, visuelle et sonore, ici et maintenant. Ces symboles sont déictiques, c'est-à-dire qu'ils « sont pris dans la situation d'énonciation et (que) leur interprétation dépend d'elle. Ils ont en commun ce trait de se définir seulement par rapport à l'instance de discours où ils sont produits, c'est-à-dire sous la dépendance du je qui s'y énonce. » (Benveniste, 1966, p. 262). Pris dans un tout sémantique « abrégé »[162], ce langage incorpore des schémas et figures du monde social environnant et a un fort pouvoir évocateur. Le

[161] Selon M. Tomasello (2004), la gestuelle serait au fondement du langage humain. D'une part, le geste de pointage, associé au partage de l'attention, intersubjectivité propre à la cognition humaine. D'autre part, la pantomime, qui s'appuie sur des capacités d'imitation dont on observe l'émergence précoce chez les jeunes enfants. Par analogie, on peut y ajouter les productions sonores (notamment les bruitages et onomatopées).

[162] L. S. Vygotsky observe la « tendance au caractère abrégé du langage oral » : « On peut, comme le dit Dostoïevski, exprimer toutes les pensées, tous les sentiments et même tout un enchaînement de profondes réflexions avec un seul mot. Cela s'avère possible lorsque l'intonation transmet le contexte psychologique intérieur qui seul permet de comprendre le sens du dit mot. » (Vygotsky, 1997/1934 : 471)

contexte n'est pas « décrit » comme sur la scène scolaire, car il est pris dans la situation. Implicitement connu et partagé par les locuteurs, il change souvent au gré de l'invention. Contrairement aux récits écrits, stables, structurés par un « schéma narratif » (Adam, 1996), analysables dans des catégories objectivées (les personnages, les objets, les lieux, la situation initiale, la quête, etc.), aucun schéma préalable ne guide ici l'invention : elle se déroule au fil du temps et se construit dans le présent de l'action. Le rapport au temps est donc radicalement différent de celui du langage institué : c'est un présent inscrit dans l'action en cours, guidé par l'opportunité de l'instant, le *kairos*, et non pas organisé par un temps rationalisé dans la culture écrite, le *chronos* (Détienne, Vernant, 2008). « La pensée et l'expression » sont « coordonnantes plutôt que subordonnantes », « agrégatives plutôt qu'analytiques », « redondantes ou prolixes » (Ong, 2014, p. 56-59). Le récit progresse de proche en proche, par association thématique et non par centration thématique comme le prône la norme du récit scolaire (Michaels, 1981 ; 2006). Les éléments de l'évocation sont labiles et éphémères, les composants du récit changent et se transforment, sans transitions ni justifications, et des éléments du contexte sont incorporés de manière opportuniste : dans l'évocation de Jérémy, l'épée devient un pistolet, puis redevient une épée. Tous les interlocuteurs sont partie prenante et certains s'imposent ou s'opposent : Arthur imite Jérémy alors qu'Amandine tente à plusieurs reprises de prendre le dessus, par exemple en refusant de jouer la décapitation ou encore en mimant un fauve en colère. La fiction ainsi inventée n'a pas vocation à être rapportée ou ressaisie : c'est une « succession pratique » et non une « succession représentée » (Bourdieu, 1980, p. 152). Elle n'a d'autre finalité que d'être vécue.

La figure de la prouesse, souvent coexistante avec l'évocation, révèle que ces pratiques sont des performances qui prennent place dans une arène. Elles sont une variante des pratiques langagières plus développées sur le plan verbal et cognitif des groupes de pairs plus âgés (Labov, 1978/1972 ; Goodwin, 1990 ; Lepoutre, 2001 ; Rubi, 2003 ; Ong, 2014, p. 63-65 ; Goodwin, Kyratzis, 2014). Le registre agonistique, très actif, est un produit de « la structure même de l'oralité. Lorsque toute communication verbale passe par les mots directement prononcés, soumis à la dynamique de réciprocité du son, les relations interpersonnelles sont au premier plan — les antagonismes autant et même plus que les attirances. » (Ong, 2014, p. 65) Les enfants se confrontent physiquement et symboliquement. Dans une interaction à la fois coopérative et concurrentielle, un enfant propose une formule gestuelle, sonore ou verbale, susceptible

d'impressionner les autres (épater, faire rire, faire peur, rabaisser, etc.). D'autres y répondent par imitation ou détournement, déclenchant un échange où chacun doit conquérir sa place. Le « style grotesque » est mobilisé dans ses manifestations caractéristiques : « l'exagération, l'hyperbolisme, la profusion, l'excès » (Bakhtine, 1982, p. 302) avec son « bas langage » (Lepoutre, 2001, p. 162). Souvent, des joutes langagières s'engagent : certaines sont très verbales, incorporant des formulettes inventées ou piochées ici ou là (extraits 1 et 5, ci-dessous) ; d'autres s'ancrent dans des pratiques corporelles engagées, par exemple lors des jeux de poursuite, les corps à corps, les défis dramatisés (extraits 4 et 6, ci-dessous). Une série de courtes observations donne un aperçu de cette figure et de ses nombreuses variantes chez des filles ou garçons, de 4 à 6 ans, aux origines sociales variées.

1. Et moi encore plus vite plus vite

Les enfants terminent une activité scolaire sur tables. Une conversation s'engage.

Adrien (montrant ses pieds) : ben moi aussi j'en ai des baskets regar'

[Brouhaha paroles superposées : ça parle de chaussures et de courir vite]

Gaétan : moi j'cours PLUS VITE que [inaudible] ! [...]

Enfant : moi encore… PLUS VITE que la terre moi !

Noah : moi encore plus vite que l'éclair

Adrien : et moi encore plus vite que l'canon… et les voitures

Gaétan : moi z'étais plus vite que l'volcan

Noah : moi, plus vite que les bouteilles

Gaétan : moi ze va encore plus vite que, que l'volcan

Noah : moi plus vite que l'enfer !

Gaétan : et moi, plus vite de la fumée

Adrien : et puis moi, et puis moi, plus vite… de TOUT !

Gaétan : on peut aller plus vite de [inaudible]

Adrien : ah moi, j'peux aller plus vite avec euh [inaudible]

Gaétan : et moi z'peux aller encore plus vite, plus vite, plus vite (« p » explosif)

[Brouhaha paroles superposées, Gaétan fait des bruits de pistolets en disant « poum poum »]

Observation en moyenne section, classe d'Agnès Février, avril 2010, école Lamartine. Adrien, 4 ans 6 mois : parents ? Gaétan, environ 4 ans et demi : mère ?, père chauffeur routier. Noah, environ 4 ans et demi : mère ?, père manipulateur IRM. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

2. Gesticulations et facéties à la cantine

Les enfants sont à la cantine. Le bruit est assourdissant, on ne s'entend pas parler. Jérémy joue avec ses deux auriculaires sur son visage en faisant des mimiques de clown. En face de lui, Lucien rit très fort. Deux filles derrière se tournent et le regardent. Jérémy continue ses mimiques, à présent il se frotte outrancièrement le visage. En réponse, Lucien brandit sa fourchette enveloppée dans son sweat en interpelant les enfants devant lui « eh ! », puis il l'enveloppe dans sa serviette et coince l'ensemble entre son menton et son cou.

Observation en grande section, classe de Véronique Gouillon, mars 2010, école des vergers. Jérémy, 5 ans 9 mois : mère agent d'ordonnancement ; père rédacteur, conseiller municipal du village. Lucien, 6 ans 0 mois : parents techniciens d'assistance secteur tertiaire.

3. Deux livres pour deux

Alizé et Marion consultent chacune un livre dans la bibliothèque. Marion a un documentaire sur les escargots, tandis qu'Alizé feuillette un album racontant une histoire sous la neige. Côte à côte, elles font des commentaires enjoués sur leurs livres respectifs et ce faisant, un dialogue ludique s'engage. En même temps, chacune jette aussi un œil sur le livre de la copine.

Marion (pointant son livre, surjouant la surprise) : t'as vu ? i l'a la grippe !

Alizé (rieuse, pointant son livre) : non c'est la neige ! Il a pas la varicelle, le bonhomme de neige !

Marion (sur le même ton, pointant son livre) : regarde, y'a une bête !

Alizé (rieuse, pointant son livre) : non, c'est là, la bête.

Observation en moyenne section, classe d'Estelle Châtaigner, avril 2014, école de la vallée. Alizé Guérin, 4 ans 5 mois : mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP. Marion, 4 ans 8 mois : mère juriste dans une grande entreprise du tertiaire, père militaire. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

4. Corps à corps

Dans la classe, Pierre et Marcus s'agrippent, se courent après, se roulent par terre[163]. Pierre est à l'initiative. Ils se cherchent avec des bruits et des mimiques de fauves enragés. Lors d'une étreinte rude au sol, Pierre se cogne, toujours hilare. Marcus, craignant d'être aperçu par la maîtresse ou l'Atsem, veut arrêter, mais Pierre insiste : « Marcus ! Marcus ! j'te laisse faire ! » Il se place alors devant lui, lui présente son arrière-train. Marcus lui administre une longue série de coups de pieds dans les fesses. Ils se tordent de rire.

Observation en moyenne et grande section, classe de Marlène Rougié, mai 2014,, école de la vallée. Pierre, 5 ans 1 mois, en moyenne section : mère responsable de magasin d'une chaîne d'habillement ; père comptable dans une grande entreprise du tertiaire ; parents séparés en garde alternée. Marcus, environ 6 ans et demi, en grande section : mère gestionnaire spécialisée tertiaire ; père informaticien entreprise du tertiaire. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies.

5. Les cartes, le plus fort et les morts

Thibaud, Gabriel, Timoté et Nola sont autorisés à terminer un jeu de bataille (cartes à jouer classiques) alors que les autres sont sortis en récréation.

Thibaud : la dame, elle est plus forte que le roi

Gabriel : non, c'est la dame qu'est plus forte que le roi ! [*sic*]

Thibaud : il est plus fort, le cœur !

Gabriel (posant sa carte, ravi) : oh là, vous êtes MORTS !

Nola (agacée) : on sait, c'est bon, là ! [...]

Timoté : oh j'ai mis l'neuf

Il pose sa carte en tapant et fait une onomatopée : « strompf ! » Rires des autres. [...] Les 4 se mettent à ponctuer leur conversation de « strompf ! »

[163] C'est le *Rough and Tumble*, terme issu de l'éthologie (*e. g.* DiPietro, 1981 ; Smith et al., 1984 ; Humphreys, Smith, 1987 ; Pellegrini, 1995). « Littéralement, il s'agit des jeux de cabrioles et d'activités rudes (…) qui consistent à exécuter des mouvements physiques violents dont certains peuvent mimer l'agressivité. » (Brougère, 1999, p. 200). Jeu turbulent, simulacre de bagarre, empoignades, poursuites et cabrioles, c'est un comportement ludique quasi agonistique très répandu, à prévalence masculine.

Thibaud : eh beh, c'est Gabriel qui gagne

Gabriel : Tchac ! On pas strompf [...]

Nola (en posant sa carte, un 3) : trrrrrôôôa ! (marmonne diverses choses) Strompf ! [...]

Gabriel (un rire forcé en posant sa carte) : slack ! ah ah ah !

Thibaud (excité) : allez là strompf, strompf de chez strompf, tu vas mourir ! I va mourir lui !

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Thibaud, 5 ans 3 mois : mère enseignante en BTS lycée agricole ; père directeur d'agence bancaire. Gabriel, 5 ans 4 mois : mère ingénieure agronome, animatrice associative ; père agriculteur bio. Nola, 4 ans 11 mois : mère opticienne ; père profession inconnue. Timoté, 5 ans 0 mois (extrait 5) : profession des parents inconnue, catégorie intermédiaire ou supérieure présumée (indicateurs : langage, vacances, loisirs). Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

6. Jeux, secrets et embrouilles

Tina et Élisa rejoignent Niels et Ronan en récréation. Les 4 enfants commencent à discuter vivement. Ils mettent au point un jeu, mais je n'entends pas leurs paroles. Soudain, Tina, la mine arrogante, s'approche de Niels et lui chuchote quelque chose à l'oreille, puis s'approche de Ronan et lui chuchote quelque chose à l'oreille. Immédiatement, Élisa se fâche tout rouge et, pleine de morgue, elle s'approche *illico* de Niels et lui chuchote quelque chose à l'oreille puis elle s'approche de Ronan et lui chuchote quelque chose à l'oreille. Tina l'agrippe, Élisa ne se laisse pas faire et elles se battent. Tina s'échappe en courant. Élisa la rattrape, elles se battent à nouveau. Je les perds puis les retrouve dans un groupe de 5 filles. Toujours furibarde, Tina finit par quitter le groupe et va se poster dans un coin en boudant. [...] Quelques minutes plus tard, en entrant en classe, elle devise gaiement avec Élisa.

Observation en grande section, classe de Marlène Rougié, avril 2015, école de la vallée. Tina Jolivet, 5 ans 11 mois : mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP. Élisa, 6 ans 2 mois : mère employée d'une grande entreprise du tertiaire, père cadre d'une grande entreprise du tertiaire. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies.

7. Le *transformer*[164] qui chie

Le repas commence tout juste, un groupe de garçons attablés. Corentin est très excité : « vous voulez que j'vous dise une histoire bête ? En fait, y'a un *Transformer*, il est aux toilettes ! il chie, ouaaaah badou ! après il tire la chasse d'eau pchchchch ! » Il s'esclaffe. Les autres aussi.

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Corentin, 5 ans 8 mois : mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies.

8. Libérééééé, délivrééééé

En récréation, Clémence est la meneuse et fait installer Alizé et Oriane à ses côtés sur la poutre. Elles se mettent à chanter la chanson vedette du film *La Reine des neiges*[165] : « Libérée, délivrée à travers le monde ». Clémence et Alizé la connaissent par cœur de bout en bout. Ra-

[164] *Transformer*. Robot humanoïde « méchant » qui peut se transformer en véhicule. Issu d'une série de longs métrages américains de plusieurs opus. Les *transformers* sont aussi des jouets que plusieurs garçons enquêtés apprécient et possèdent. Sources (pour cette notice et celles à venir) : Wikipédia, sites marchands.

[165] *La Reine des neiges*. Long métrage d'animation des studios Disney, sorti en 2013, librement inspiré du conte d'Hans Christian Andersen. Il met en scène Anna et Elsa, deux princesses au caractère trempé, audacieuses, courageuses, responsables, loyales, et belles, dotées de pouvoirs glacés aussi impressionnants que dangereux.

> vie, Oriane suit le mouvement en prononçant ici et là quelques bribes. Les bras ouverts, la poitrine déployée, la tête relevée, postées sur la poutre dans la partie haute de la cour, les 3 filles chantent à tue-tête, semblant en effet s'adresser au monde entier. Continuellement, elles s'observent et s'ajustent les unes et les autres dans un unisson précaire. Elles ne manquent pas une strophe, pas un refrain, pas un interlude musical (« neh neh neh neh »). Au bout de 3 minutes, Clémence, essoufflée, fait faire la révérence aux 2 autres filles.
>
> **Alizé** : allez on r'commence ?
>
> Observation en grande section, classes de Barbara Maillet et Joséphine Sabourin, avril 2015, école Jules Vernes. Clémence Fuzeau, 6 ans 0 mois : mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET. Alizé Guérin, 5 ans 6 mois : mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP. Oriane Lorieux, 5 ans 7 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies.

Prouesse ou évocation, ce langage est très évocateur et l'imaginaire y est débridé. Il est ancré dans la situation d'interlocution du point de vue énonciatif, mais en même temps, il en est détaché du point de vue sémantique. Cette variante de l'oralité a certaines propriétés mises au jour dans des contextes très différents : des sociétés sans écriture, contemporaines ou antiques, à propos de pratiques adultes (Ong, 2014 ; Goody, 1979/1977). En particulier, le langage entre pairs recourt souvent aux techniques de mémorisation orale que sont les formules, les rythmes et les mélodies. Il a aussi une caractéristique que J. Goody soulignait dans ses derniers écrits : dans sa logique cognitive et sociale propre, l'oralité peut être créative, imaginative, changeante, et non pas seulement conservatrice et traditionaliste (Ong, 2014, p. 61-62 ; Goody, 2014, p. 67-72).

Ignoré en tant que langage par les agents de l'institution, il est pourtant omniprésent dans la vie scolaire. Toléré dans les espaces au contrôle plus ou moins relâché (garderie, périscolaire, récréation, cantine), il est réprimé lorsqu'il perturbe l'ordre scolaire : c'est « n'importe quoi », « ils savent pas jouer », « c'est la pagaille », ils sont « insupportables », etc. Ce déni, marque du misérabiliste des cultures dominantes sur les cultures dominées (Grignon, Passeron, 1989), rappelle que le langage entre pairs se déploie dans un rapport social inégal. Il faut donc tenir les deux perspectives pour en rendre raison : d'une part en l'examinant dans sa logique propre, d'autre part, en l'envisageant dans son rapport à la culture dominante. Mais le tableau est plus complexe encore, car les contextes et les inégales ressources entre enfants différencient les formes de ce langage aussi bien que ses rapports avec le langage scolaire.

IV. 2. UN LANGAGE PERMÉABLE AUX INCORPORATIONS

Le langage entre pairs est perméable au contexte culturel dans lequel il se déploie : il en incorpore ses éléments. L'enquête fait apparaître trois incorporations qui révèlent, à l'analyse, la logique sociale et cognitive de ce langage pratique. Premièrement, les enfants détournent les objets présents dans le contexte de l'interaction de leurs usages normés. Deuxièmement, ils empruntent beaucoup d'éléments matériels et symboliques à la culture de divertissement. Troisièmement, ils recyclent la culture scolaire, dans des formes plus ou moins hétérodoxes.

IV. 2. 1. LES OBJETS DÉTOURNÉS

Les scènes de cantine sont propices pour l'observation de l'impressionnante inventivité enfantine dans le détournement des objets. Le contexte s'y prête bien : les normes pèsent fortement sur les usages des corps ce qui suscite résistances et transgressions ; les objets sont nombreux (vaisselle, serviettes, aliments) ; le contrôle est relativement relâché, car les adultes sont accaparés par les tâches de service. Aussi, les facéties telles celles de Jérémy et de Lucien (extrait 2, p. 275), ou les blagues scatologiques telles celle de Corentin (extrait 7, p. 277) sont monnaie courante. Incorporées dans le langage pratique et souvent détournées dans l'outrance, ces pratiques hétérodoxes sont la marque d'une résistance objective à l'ordre institutionnel et à la discipline corporelle imposés aux enfants. Les scènes observées abondent : couverts animés, avec lesquels on converse, qu'on prend à l'envers ou qu'on coince dans la bouche pour faire le pitre, détournés en personnages, animaux, monstres, bolides, épées, armes à feu, instruments de musique, toupies, etc. ; serviettes étalées, emballant d'autres objets, roulées en boudin ou en sabre, tirées sur la tête pour faire un diadème ou un chapeau, quand on ne rajoute pas l'assiette pour un effet « double chapeau » des plus comiques ; nourriture étalée, touillée, déplacée, chipée, ou écartée avec dégoût ; morceaux de nourriture qui prennent vie, auxquels on s'adresse, lâchés de haut dans les liquides, se muant en projectiles ; bouts de pain devenant voitures, bateaux, accessoires (bracelets, lunettes, appareil photo, téléphone, etc.), boules de mie malaxées pour faire des bonshommes, textures et couleurs louches devenant excréments dégoûtants autant qu'hilarants, etc. Tous ces détournements d'objets et matières sont pris dans d'incessantes évocations et prouesses, dans des interactions allant du duo à la tablée entière. La cantine est un lieu de socialisation majeur à l'usage transgressif des objets.

Mais ces usages hétérodoxes prennent aussi place sur la scène scolaire, avec les objets scolaires, dans les activités scolaires. Le contrôle y est plus soutenu, mais intermittent. Si les détournements d'objets n'y sont pas si massifs et systématiques qu'à la cantine, leur fréquence est toutefois considérable et souligne combien ce langage est opportuniste. Un moment d'attente, de flottement, une difficulté insurmontée dans la tâche scolaire, la sollicitation d'un pair, sont autant d'occasions avant, pendant, ou en cours d'activité scolaire, où les enfants détournent les objets dans un cadre communicatif, parfois en soliloque. Souvent moins visibles et plus furtives qu'à la cantine, ces inventions relèvent des mêmes logiques, mêmes figures, mêmes univers fictionnels, mêmes ressorts de l'amusement ou du rire : les crayons, gommes, colles, feuilles, gommettes, vignettes, perles, anneaux, jetons, cubes, briques, pâte à modeler, peinture, pièces de puzzle, cartes, loupes, etc. s'animent, sont interpelés, parlent, braillent, chantent, bisent, meuglent, rugissent, piaillent, couinent, sautillent, bondissent, courent, tombent, avalent, dévorent, défèquent, urinent, vrombissent, sifflent, pétaradent, tirent, s'affrontent, décollent, atterrissent, dégringolent, explosent, meurent, revivent, etc. Indissociablement, ces détournements incorporent une autre composante du contexte culturel : la culture ludique de divertissement, ses jeux, jouets et univers fictionnels, dont les marques et éléments sont très souvent visibles et audibles dans ces détournements d'objets, et plus généralement dans les évocations et les prouesses du langage entre pairs.

IV. 2. 2. LA CULTURE LUDIQUE ET FICTIONNELLE ET SES EFFETS DE GENRE

La culture ludique et fictionnelle de l'enfance est indissociable de ses définitions sociales. Elles accompagnent l'invention de fictions et de personnages pensés pour l'enfance et diffusés par les industries marchandes et culturelles. Peu légitime à l'école (Brougère, 2003, p. 270-286 ; 2010), cette culture de grande consommation y est pourtant bien présente. Ses jouets ne sont pas censés y pénétrer, mais les images sont tolérées et abondent sur les sacs et vêtements personnels. Surtout, elle est omniprésente dans le langage entre pairs et constitue un thème porteur des entretiens réalisés avec les enfants. Une sélectivité sociale s'exerce en même temps sur cette culture avec au moins deux grands principes différenciateurs : les contrôles parentaux sur leur accès et les usages, encore très puissants à cet âge ; et la socialisation de genre, tant les stéréotypes sexués imprègnent ces univers (Dafflon Novelle, 2006, p. 364-365 ; Zegaï, 2010 ; Octobre, 2014) alors même que les identifications genrées sont précoces (Le Maner-Idrissi, De-

leau, 1995 ; Le Maner-Idrissi, 1998 ; Tap, Zaouche-Gaudron, 1999 ; Zaouche-Gaudron, Rouyer, 2002 ; Dafflon Novelle, 2006 ; Cromer et al., 2010 ; Rouyer, 2011 ; Petrovic, 2014 ; Rouyer et al., 2014). Ces deux déterminations se combinent si bien que cette socialisation genrée se différencie selon la classe sociale. Le marketing des grandes industries commerciales, la multiplication des supports de diffusion, les produits dérivés, diffusent et démultiplient ces univers ludiques et fictionnels autour d'un personnage et de son univers (Brougère, 2003 ; 2008 ; Letourneux, 2008 ; Dauphragne, 2012). Par exemple, les toupies *Beyblade*[166], combattantes commandées par des enfants, ont fait l'objet d'une série animée qui a passionné une partie de nos enquêtés. À cet univers sont associés des jeux et des jouets, en particulier des toupies *Beyblade* avec lesquelles les enfants peuvent s'exercer aux gestes représentés dans le dessin animé. Cet univers était présent sur tous les terrains, et particulièrement à l'école Jules Vernes. Il s'est institutionnalisé sous forme d'une prouesse verbale et corporelle, devenue marque de reconnaissance entre enfants : tous des garçons, par les effets de la socialisation de genre ; mais pas tous les garçons, car leur exposition à ces influences est socialement différenciée. La toupie *Beyblade* est déclenchée par la friction vigoureuse d'un propulseur au cri de la formule « 1, 2, 3 hyperviteeeesse ! » La prouesse porte les marques d'une masculinité agonistique qui constitue, pour nombre de petits garçons, un puissant motif d'identification et un ressort efficace de ce qui peut être à leurs yeux « être le plus fort » : métaphore guerrière, posture du combat, gestuelle rapide et spectaculaire, formule verbale efficace. Sur le terrain, la pratique a rapidement attiré l'attention de l'enquêtrice : observations dans différents contextes de l'école, interventions en cours d'observation pour saisir ses logiques, sollicitations directes en entretien. Une série d'extraits de matériaux ethnographiques a ainsi été collectée : elle implique 9 enfants, 7 garçons et 2 filles de la même classe, ayant de 4 ans 10 mois à 5 ans 8 mois, et d'origines sociales diversifiées. Elle donne à voir la circulation et la distribution, socialement inégales, de ce savoir langagier constitutif d'une identité masculine enfantine et agonistique.

1. Un connaisseur qui montre

Au fil de l'entretien, un récit de pratique familiale débouche sur *Beyblade*.

[166] *Beyblade* : série animée japonaise, dont la 4e saison, intitulée *Beyblade Metal Fusion* est programmée au moment de la préenquête à l'école Jules Vernes (novembre-décembre 2010) sur la chaîne thématique TNT Gulli. La série met en scène un héros, Ginka, et une bande d'amis qui effectuent des tournois de toupies *Beyblade,* dans des arènes, aux prises avec des méchants incarnant les forces du mal. La série reprend le principe de la série *Pokémons* qui a connu un grand succès pendant plus d'une décennie (années 90-2000).

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

Entretien en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Corentin, 5 ans 8 mois : mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP.

2. Une ritournelle entre garçons : variations dans le bac à sable

Stephen, Lucas et Amaury jouent dans le bac à sable avec de grandes pelles. En creusant dans le sable, ils accompagnent leurs gestes de l'exclamation « 1, 2, 3 super vitesse ! » À chaque exclamation, les pelles « éventrent le sable », un peu comme une épée. Stephen est enchanté. Éventrant le sable, il reproduit la formule encore et encore et encore.

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Stephen, 5 ans 8 mois : parents sans activité professionnelle, famille suivie par les services sociaux. Lucas, 4 ans 10 mois : mère professeure des écoles, père déménageur et musicien, parents séparés en garde partagée. Amaury, 5 ans 1 mois : mère assistante maternelle ; père ? Recueil de données d'observations : prises de notes *in situ*, photographies.

3. Gabriel et les connaisseurs 1 : j'l'ai vu dans un magasin dans une télé

Un matin, juste avant la sortie en récréation, Gabriel tente d'épater les copains, il les interpelle

Gabriel (aux autres, armant son geste) : j'adore à la télé, « 1, 2, 3 super vitesse ! »

Je lui demande où il a vu ça.

Gabriel : j'l'ai vu dans un magasin dans une télé, j'l'ai pas en DVD

Je lui demande s'il connaît la chaîne, il ne sait pas.

Dans le couloir, j'entends Frédérique, l'Atsem, qui lui demande, goguenarde : « t'as une télé chez toi, Gabriel ? » (Gabriel n'a pas la télévision chez lui parce que ses parents « sont contre ». Frédérique le sait très bien et souligne ironiquement la mystification tentée par Gabriel).

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, Atsem Frédérique Talon, décembre 2010, école Jules Vernes. Gabriel, 5 ans 4 mois : mère ingénieure agronome, animatrice associative, père agriculture bio. Relevé de données : prises de notes *in situ*.

4. Gabriel et les connaisseurs 2 : novice, connaisseur ou pas sage

À la cantine, Gabriel tente une fois encore d'épater les copains avec la formule *Beyblade*

Gabriel : eh les gars ! 1, 2, 3 super vitesse ! (sans geste)

Stephen et Lucas, assis côte à côte en face de lui, embrayent en ajoutant la gestuelle, ils connaissent bien : « chais faire supervitesse, regarde ». Gabriel les regarde.

Stephen (à l'Atsem, la bouche pleine) : eh Frédérique ! chais faire 1, 2, 3 supervitesse !

Frédérique : il ne faut pas parler la bouche pleine…

Stephen (ne semble pas avoir compris) : eh Frédérique ! ch'connais supervitesse !

Une cantinière passe : « allez, mangez ! » Stephen continue à faire ses démonstrations, ajoute des bruits de moteurs, sa main s'envole comme un bolide, etc. Mais soudain, il se fait gronder par Suzanne. Contrit, il ne bouge plus. Lucas n'a rien vu. Il continue « 1, 2, 3, supervitesse ! » et ses gestes amples frôlent dangereusement l'assiette remplie de carottes. Gabriel le regarde.

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Frédérique Verdier, Atsem. Gabriel, 5 ans 4 mois : mère ingénieure agronome, animatrice asso-

ciative, père agriculture bio. Lucas, 4 ans 10 mois : mère professeure des écoles, père déménageur et musicien, parents séparés en garde partagée. Recueil de données d'observations : prises de notes *in situ*, photographies.

5. Un garçon qui ne connaît pas, mais qui fait comme si

- est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est « 1, 2, 3 super vitesse » ?

Thibaud :…

- j'ai vu des enfants qui f'saient ça et je comprends pas c'que c'est…

Thibaud : ben en fait, en fait c'est un taureau… et y'en a qui disent super vitesse (rieur) pour qu'il aille plus vite

Entretien en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Thibaud, 5 ans 3 mois : mère enseignante BTS, père directeur d'agence bancaire.

6. Une fille : j'connais, mais j'y joue jamais

- tu l'connais ce jeu, j'ai vu des enfants qui y jouaient ? non, tu l'connais pas ?

Nola : si j'connais

- ben c'est quoi ?

Nola : c'est qu'en fait euh… Yohann y fait (sur une intonation monocorde qui contraste avec celles employées en situation) « 1, 2, 3 supervitesse »

- et alors c'est quoi ?

Nola (accentue le ton boudeur, l'intonation toujours monocorde et pas de gestes) : beuh c'est qu'en fait on lève le bras, on fait, on, on tend le bras après on fait [un mot incompréhensible] après on dit « 1, 2, 3 supervitesse »…

- d'accord et c'est rigolo, t'aimes bien toi ?

Nola : (sans sourire) ouiche.

- Et t'y joues toi avec Yohann à « un, deux, trois supervitesse » ?

Nola : non, j'y joue jamais.

Entretien en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Thibaud, 5 ans 3 mois : mère enseignante BTS, père directeur d'agence bancaire.

7. Un connaisseur, une variante, et une fille… qui pourrait bien aimer

C'est un moment de flottement en classe, où les enfants ont beaucoup de matériel à leur disposition, sans encore trop savoir comment commencer. Timoté et Alice ont reçu un rouleau de carton qui va servir de support à la confection d'un lampion par collages. Pour le moment, les adultes de la classe (la maîtresse, l'Atsem, et une intervenante) sont très occupées ailleurs, car il y a beaucoup de matériel à distribuer et de consignes à passer. Très rapidement, les deux enfants entreprennent un florilège de détournements avec le rouleau, à l'initiative de Timoté, et avec la participation enjouée d'Alice. Timoté montre toute l'étendue de ses inventions devant une Alice à l'affût de la moindre occasion de rire et rebondir. Rapidement aussi, des perles nullement prévues dans la confection du lampion, mais opportunément à proximité, s'incorporent dans le détournement. Timoté improvise alors un jeu qu'Alice comprend tout de suite : un enfant lance une perle sur la table et l'autre l'intercepte en la bloquant avec le rouleau en lançant la formule « 1, 2, 3, hyperviteeeesse ! » Le jeu les réjouit immensément. Il cesse brutalement quand, dans l'excitation, l'un des enfants fait basculer la barquette entière de perles. Alice et Timoté s'empressent de ramasser, jetant un œil inquiet sur la maîtresse qui n'a rien vu.

Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Recueil de données d'observations : prises de notes *in situ*, photographies.

Corentin, Stephen, Lucas, Amaury et Timoté (extraits 1, 2, 4 et 7), d'origines sociales diversifiées, sont des connaisseurs : capables de montrer et d'expliquer la formule en actes, de l'introduire opportunément dans une interaction, et finalement de s'y exercer tout en socialisant leurs pairs. Il n'en est pas de même pour les autres. Gabriel (extraits 3 et 4), maître du langage sur la scène scolaire, est éduqué dans une famille de la petite bourgeoisie culturelle rurale rétive à cette culture de grande consommation. Empêché de connaître le dessin animé par sa principale voie de diffusion (les programmes de télévision quotidiens), n'ayant pas d'occasions d'entretenir la pratique, car il s'apparie rarement aux groupes de garçons, il en a pourtant bien saisi la valeur sociale. Mais il n'en montre qu'une pâle version, peu propice à faire mouche auprès des connaisseurs. Thibaud (extrait 5), lui aussi héritier, ne connaît pas plus cette formule. L'enquête montre qu'il a pourtant une pratique soutenue du langage entre pairs qui lui assure une position confortable dans le groupe de garçons. Mais face à l'enquêtrice, il invente une histoire pour faire croire qu'il connaît cette pratique manifestement populaire. Quant à Nola (extrait 6), issue des catégories intermédiaires et maîtresse du langage sur la scène scolaire, elle connaît la pratique, mais elle n'en a ostensiblement ni le goût ni les savoir-faire. Pour cette petite élève idéale, aux dispositions féminines déjà constituées (langage verbal, embellissement du corps et parades, *hexis* retenue), la formule *Beyblade* est un contre-modèle identitaire. Cela dit, l'échange entre Alice et Timoté (extrait 7) révèle aussi que toutes les filles ne sont pas hermétiques au charme de la prouesse. Néanmoins, une « frontière du genre » s'établit dans l'espace scolaire (Maccoby, 1990 ; Thorne, 1993 ; Zaidman, 1996). Les garçons les plus engagés dans ces identifications viriles mettent les filles à l'écart : ils accaparent l'espace et ses objets (surtout : engins roulants, jeux de construction, véhicules miniatures) et leur refusent systématiquement et parfois rudement l'accès dans le groupe. De leur côté, les filles constituent des entre-soi autour d'activités marquées par les identifications féminines, qui spécifient des groupes sexués (jeu « de la maîtresse » ; jeux de dînette, de poupée, de princesses ; chorégraphies chantées ; conversations sur les univers ludiques dédiés aux filles, etc.). Cette séparation des sexes compromet les occasions de transmissions transgressant le genre. De fait, au-delà de cet échange relativement fortuit entre Alice et Timoté, aucune autre fille n'a été observée, ni là ni ailleurs, en train de lancer une toupie *Beyblade* réelle ou fictive en poussant un cri de guerre.

Ainsi, ces univers fictionnels sont des « agents périphériques de socialisation » (Dafflon Novelle, 2006, p. 364-365) aux effets performatifs sur les corps et le langage enfantins. Le per-

sonnage et son univers fictionnel forment un tout et s'incorporent en étant « agis » dans le langage enfantin. Ces formes narratives se rapprochent des archétypes du « monde oral extrêmement polarisé et agonistique du bien et du mal, de la vertu et du vice, des méchants et des héros » propres aux récits de l'oralité (Ong, 2014, p. 65). Avec des objets culturels héroïques et proliférants, la logique marchande répond donc avec bonheur à la logique, orale et pratique, du langage entre pairs. Les recherches féministes sont ici très utiles pour comprendre comment ces univers fictionnels genrés ont des effets socialisateurs indissociablement corporels et cognitifs. Ces « corps construits » fabriquent des « forme(s) particulière(s) de conscience(s) » (Guillaumin, 2016, p. 115) qui débouchent sur des pratiques langagières différenciées. Les univers masculins regorgent de héros virils et puissants tels les superhéros, mais aussi de personnages facétieux et trépidants tels Rapido et Ramzo[167] ou encore Sid[168]. Avec eux, de nombreux garçons entretiennent, en les vivant, des pratiques langagières agonistiques mêlées d'un humour subversif et d'une agilité motrice ludique, conquérant l'espace (Brougère, 1999). De nombreux univers féminins, telle *Charlotte aux fraises*[169], proposent en revanche des héroïnes soigneuses de leurs apparences et de leurs intérieurs, soucieuses des autres, représentées dans des jouets miniaturisés imposant une gestuelle contrôlée dans un espace restreint. Avec eux, les filles entretiennent des pratiques plus verbales et construisent un langage entre pairs dans l'apprentissage de l'autocontrôle du corps : accessoirisations et immobilisation pour se parer et parader, gestuelle fine, précise et contrôlée pour manipuler les jouets miniatures. Ces pratiques ludiques sont une déclinaison contemporaine de la « construction sociale de l'inégalité des sexes » par le moyen de l'occupation de l'espace, des « outils et des corps » (Tabet, 1998). Aux garçons vont les objets qui conquièrent l'espace et transforment le monde : véhicules, outils, armes.

---

[167] *Ratz* : série animée franco-québécoise mettant en scène deux rats surexcités et facétieux, au physique indescriptible, dans un bateau ultra futuriste. Dans la version francophone, ils sont doublés par le duo d'humoristes Éric et Ramzy. Plusieurs enquêtés l'évoquent. Jérémy (5 ans, 9 mois, mère agent d'ordonnancement, père rédacteur, conseiller municipal du village) à l'école des vergers en est un adepte intarissable.

[168] *L'Âge de Glace*. Film d'animation en images de synthèse américain de la XXth Century Fox qui a fait l'objet de plusieurs suites (*L'Âge de Glace 2*, etc.). Il met en scène des animaux préhistoriques à l'époque de l'ère glaciaire dans des aventures plus ou moins anachroniques. Sid (un paresseux) est un personnage gaffeur, facétieux, bavard, que Jonas (5 ans 5 mois, mère assistante de gestion, père comptable) de l'école des vergers imite en entretien de manière si spectaculaire qu'il est inimitable et difficilement transcriptible.

[169] *Charlotte aux fraises*. En 1977, c'est une invention destinée à illustrer des cartes de vœux de la société américaine *American Greeting*. Par la suite, des produits dérivés ont été créés, poupées, puis, depuis 1980, fictions animées et albums. Charlotte aux fraises consacre l'essentiel de ses activités à s'occuper d'elle-même, de ses amis (qui ont tous des noms de desserts) et de son chien Riz au lait. De nombreuses filles enquêtées ont évoqué cet univers.

> « Les unes occupent un espace moindre que les autres, moins librement, et marquent une propension à s'effacer, à restreindre le déplacement de leurs jambes, de leurs bras. Les autres au contraire tendent à accroitre [...] de leurs mouvements rapides, l'espace occupé. [...] Il en est de même dans la marche où les hommes occupent le centre des espaces disponibles, repoussant les femmes à la périphérie où d'ailleurs, elles vont de leur propre automatisme (si ce n'est de leur propre volonté) » (*ibid.*, p. 122).
> « L'usage ludique du corps qui joue un si grand rôle dans la formation et la vie des hommes présente un caractère particulier dont sont dépourvues les activités des femmes. Les hommes usent dans un très grand nombre de cas d'un prolongement matériel de leur corps, d'un objet rajouté dans lequel se projette le mouvement de la machine corporelle, à travers lequel la motricité, les muscles déploient leur potentialité. L'exercice physique "fait corps" avec, au sens propre de l'expression, une sorte de supplément matériel qui accroit les possibilités du corps. » (*ibid.*, p. 129-130).

Le sous-équipement technologique des femmes est intimement lié à la restriction de leur espace (Tabet, 1998). Il s'est prolongé dans l'histoire, par leur assignation à des tâches d'intérieur, fastidieuses et minutieuses, dont les travaux d'aiguille furent des plus significatifs (Lelièvre, Lelièvre, 1991 ; Mayeur, 1979 ; Cosnier, 2001 ; Rogers, Thébaud, 2010). Il se reconfigure dans ces équipements ludiques miniaturisés, suscitant la manipulation fine de figurines et d'objets fonctionnels et, surtout, décoratifs. Il va aussi avec la contention des corps féminins par des normes esthétiques contraignantes, dont l'accessoirisation décorative est une manifestation vivace chez de très nombreuses petites filles de l'enquête. Ces processus participent de « l'immobilisation des femmes », constitutive de leur domination (Guillaumin, 2016, p. 124-128).

Ces archétypes et stéréotypes structurent la construction du genre et du langage des jeunes enfants. Mais la production culturelle contemporaine tend en même temps à les détourner et à les mettre à distance. La tendance traverse toute la production animée contemporaine et affecte en particulier les stéréotypes de genre et, de plus en plus, la figure de la princesse stéréotypée s'efface ou est tournée en dérision (Massei, 2015 ; 2017). Aussi, d'autres modèles féminins, moins conformes au stéréotype de la docilité, sont aussi disponibles dans les univers ludiques et culturels des petites filles. Des personnages tels que la princesse Anna et la reine Elsa de *La Reine des Neiges* eurent auprès des filles de l'école de la vallée autant de succès que *Beyblade* pour les garçons de l'école Jules Vernes. Ce sont de jeunes femmes audacieuses et vaillantes : elles s'en vont seules dans des contrées hostiles, glacées et sombres, où elles affrontent des dangers. Elsa, la sœur aînée a des pouvoirs impressionnants : par exemple, tout en dansant et chantant, elle fait surgir par la seule force de ses bras un immense château de glace des entrailles de la montagne. Elle se déplace à toute allure, brandit ses poings en signe de détermina-

tion, projette ses pouvoirs glacés, bras tendus dans toutes les directions de l'espace, et chante à tue-tête qu'elle est « libérée, délivrée ». Anna, la cadette, est intrépide et frondeuse. Tout aussi déterminée, elle cavale à toutes jambes, dévale les escaliers, danse en montant sur les meubles, court au bord d'un ponton, tombe les quatre fers en l'air et la jupe retroussée, dégringole et retombe sur ses pieds, escalade un rocher à main nue, redescend en rappel, etc. Lorsque les petites filles de l'école de la vallée chantent la chanson vedette à gorge déployée, perchées sur la poutre tout en haut de la cour (extrait 8, Libérééééé, délivréeeee, p. 277), lorsqu'elles miment les chorégraphies, courant, tournoyant, bras écartés, érigeant le château de tout l'élan de leurs corps, elles réalisent des prouesses conquérantes, engagées corporellement tout comme les garçons, mais sur un mode différent. D'une autre manière, avec les *Totally Spies*[170] ou les *Winx*[171], certaines filles s'approprient des modèles féminins propices à s'imposer face aux garçons : énergiques, combatives, armées, rusées, dotées d'instruments technologiques, narguant et terrassant toutes sortes d'ennemis. Ces « lectures contre-hégémoniques faisant plus de place aux enjeux féministes » (Lallet, 2014, p. 13) ne sont pourtant pas dénuées d'ambiguïtés, comme le montrent des recherches récentes (Monnot, 2009, p. 42 et suivantes ; Duru-Bellat, 2013, p. 95-94 ; Lallet, 2014 ; Massei, 2017). Tout d'abord, la norme hétérosexuelle reste hégémonique et on n'échappe pas au prince charmant avec les archétypes du rituel amoureux. Ils préfigurent « l'éducation sentimentale » aux « choses de l'amour » des petites filles (Monnot, 2009) dont on ne retrouve pas d'équivalent dans les univers masculins. De plus, les normes de l'esthétique du corps et la ritualisation de la féminité (Goffman, 1977) sont plus que jamais prégnantes. Elles féminisent et érotisent ces personnages : postures graciles, silhouette filiforme, taille de guêpe, jambes immenses, talons, chevelure opulente, coiffures, maquillages, etc. Elles rendent finalement les prouesses physiques irréelles et donc peu performatives. L'assignation des filles à des exploits corporels impossibles rappelle le prix à payer à l'émancipation féminine : des tensions normatives plus fortes que pour les garçons. Sans adopter au quotidien ces codes

[170] *Totally Spies*. Série d'animation française, diffusée sur TF1, inspirée de la série policière *Drôles de dames*, diffusée à partir des années 70. Elle met en scène 3 espionnes, étudiantes dans le civil, qui combinent les stéréotypes féminins (voix aiguës, combinaisons moulantes, brushings impeccables, talons hauts…) à des attributs comportementaux du masculin (armes, objets technologiques, tempérament fougueux et aventurier, combats…). Les stéréotypes sexués y sont à la fois très présents et traités sur un mode parodique.

[171] *Winx*. Série d'animation italienne diffusée pour la première fois en Italie en 2004. Elle met en scène cinq princesses de planètes lointaines qui rassemblent leurs forces et leurs pouvoirs pour lutter contre des créatures malfaisantes dont elles finissent toujours par avoir raison. Elles ont des amoureux qui jouent des rôles secondaires dans la série. Dans l'enquête, par exemple, à l'école de la vallée, Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), organise le jeu des *Winx* avec ses copines dans la cour, pour « attaquer les garçons ».

sexués dans leurs propres présentations de soi, nos très jeunes enquêtées en acquièrent toutefois le goût. Il est entretenu dans leurs commentaires, évocations et prouesses entre filles, relayé dans les dessins et dans les déguisements de princesses qu'elles arborent à la maison. Nombreuses sont celles qui accordent déjà à leur apparence en tant que fille une très grande attention, dont témoignent les conflits sur le choix des vêtements, récurrents dans les entretiens avec les mères, et beaucoup plus fréquents et violents chez les filles. Enfin, ces modèles sollicitent les dispositions combatives des filles pour qu'elles s'opposent aux garçons bien plus que pour agir ensemble et sur un même registre dans des activités mixtes. La norme hétérosexuelle, qui fait peser sur la proximité entre une fille et un garçon le soupçon de « l'amour », est encore peu prégnante chez les garçons. Mais elle commence à s'activer chez les filles au cours de la scolarité maternelle. Du côté des garçons, la domination du masculin sur le féminin, fait des identifications féminines un contre-modèle plus systématique (Dafflon Novelle, 2006). Ces processus contribuent bien plus à entretenir la « frontière du genre » entre petites filles et petits garçons qu'à la traverser, et encore moins à la subvertir (Thorne, 1993).

Enfin, les formes masculines et féminines du langage entre pairs recèlent des différences décisives. Les premières heurtent frontalement l'ordre et le langage scolaires et construisent des ressources antagonistes pouvant déboucher sur un étiquetage déviant : un corps mobile et bruyant, très engagé dans le langage, qui compromet la distanciation propre au langage scolaire. En revanche, des ressources construites dans le langage entre pairs au féminin peuvent se transposer avantageusement sur la scène scolaire. Ainsi, l'immobilisation relative des filles, qui est un produit de la domination de genre, pourrait bien être, dans l'école maternelle contemporaine, un avantage scolaire. En effet, la capacité à s'immobiliser durablement et à canaliser son corps et son esprit dans des activités de précision et d'analyse est un présavoir scolaire aussi impensé qu'apprécié. D'autre part, les filles se parlent beaucoup : attentives aux autres et à l'effet qu'elles produisent sur les autres, elles développent un « code élaboré personnel » propice à l'expression verbale de la subjectivité : il « facilite l'élaboration verbale des relations entre personnes » (Bernstein, 1975, p. 139) et produit des « significations (...) qui renvoient aux relations que les individus entretiennent avec eux-mêmes et avec les autres individus » (*ibid*. p. 198). À travers leurs prouesses chantées, les filles exercent également leur mémoire verbale sur des textes longs et s'entraînent à la parole continue. Elles entretiennent ainsi dans le langage entre pairs, bien plus que les garçons, des dispositions verbales susceptibles de se conver-

tir et de se valoriser sur la scène scolaire. Ici comme à d'autres niveaux du système éducatif, le rapport féminin à la parole est un avantage à l'école. Ainsi, au lycée professionnel où les écarts à la norme comportementale sont fréquents, Séverine Depoilly (2012) montre que les filles ne sont pas moins susceptibles de transgressions que les garçons. Mais ces transgressions ne débouchent pas sur des « ruptures », car elles prennent place dans un corps qui fait « circuler la parole » : « si les filles parviennent à maintenir le lien et la circulation de la parole (…), les garçons semblent prendre bien davantage le risque de la rupture, une rupture qui consacre le passage de la transgression à la déviance. » (Depoilly, 2013, p. 209).

IV. 2. 3. Les recyclages de la culture scolaire

Si les outils et instruments scolaires s'incorporent de manière opportuniste dans le langage entre pairs, il en est de même des productions symboliques de la culture scolaire (savoirs, concepts, objets culturels, formes symboliques). Les exemples abondent. Ainsi, à l'école Jules Vernes où les enfants apprennent un riche répertoire chanté et dansé, ces chants, comptines, leurs refrains et les formules sont fréquemment incorporés dans les échanges. Et lorsque la classe se déplace pour une sortie, tout le monde les reprend dans le car sous la houlette de Corentin (5 ans 8 mois ; mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP), vedette du groupe des pairs. Surtout, de nombreuses incorporations portent sur les rituels scolaires et la culture écrite. Le « jeu de la maîtresse », qui reproduit et interprète la relation pédagogique, est institutionnalisé sur tous les terrains : dans la classe, il se déroule souvent dans le coin regroupement sur la « chaise de la maîtresse ». Bien souvent, l'imitation met outrancièrement en scène l'ordre et l'autorité scolaires, ce qui montre leur prégnance dans la subjectivité de ces enfants : les « élèves » sont installés et réinstallés, on leur demande de rester à leur place, on leur distribue toutes sortes de choses, on les réprimande, on les menace, parfois même on leur donne des claques ou des fessées. Quelquefois, « la maîtresse » lit un album à « son groupe », ou met « ses élèves » au travail sur des contenus scolaires : questions de connaissance, questions sur un album, injonctions à l'écriture de lettres ou de chiffres, etc. Souvent, les enfants qui endossent ces rôles magistraux sont les plus disposés scolairement. Autre exemple courant : en grande section et plus rarement en moyenne, les enfants recyclent entre eux des jeux à règles appris en classe, portant en général sur des connaissances numériques ou alphabétiques. Ces jeux mobilisent de fait les deux registres langagiers :

dans l'action, les ressources du langage pratique, mais aussi, pour réussir, des connaissances scolaires. Par exemple, à l'école des vergers, le « jeu du bouchon » est devenu une pratique courante entre filles et garçons. Son apprentissage dans un cadre scolaire a durci son institutionnalisation : les enfants le désignent et en décrivent les règles de la même manière d'un entretien à l'autre. C'est un jeu d'appariement de cartes, destiné à faire correspondre des lettres identiques dans des graphies différentes. Pour gagner, il faut attraper un bouchon de liège et frapper rapidement les deux cartes à apparier. La maîtresse, Véronique Gouillon, apprécie ce procédé : les enfants « voient le côté ludique, et en même temps ils sont obligés quand même de faire attention à ce qu'ils font ». Or la dynamique d'action orale et pratique n'est pas propice à l'apprentissage de ces savoirs alphabétiques. La reconnaissance visuelle des lettres et leurs appariements, leur mémorisation durable et précise, nécessitent un minimum de mise en suspens des nécessités pratiques de l'action : par exemple, une immobilisation et quelques répétitions, sans « penser à autre chose ». Les modes de faire du registre pratique (réagir vite, surgir avec agilité et agressivité) empêchent donc l'appropriation des savoirs alphabétiques (repérer, apparier, évaluer, corriger pour identifier et mémoriser durablement). De fait, ce jeu s'appuie sur les savoirs incorporés des initiés, et les entretient sans permettre aux autres de les apprendre. Dans l'enquête, ces situations sont les plus courantes. Ces jeux transforment ainsi des supériorités scolaires en position de prestige dans le groupe de pairs. Avec le « jeu de la maîtresse » ou le « jeu du bouchon », l'arbitraire scolaire se réfracte dans l'entre-soi enfantin, et la distribution inégale des savoirs scolaires véhicule une part de leur violence symbolique et de leur fonction politique : les enfants qui répondent « mal » aux questions de « la maîtresse » se font admonester, ceux qui reconnaissent moins bien les lettres sont rabaissés et perdent au « jeu du bouchon », etc. L'enquête montre que la détention de savoirs et de dispositions scolaires est presque toujours un bénéfice dans le groupe de pairs, comme l'a aussi révélé une récente recherche dans les écoles élémentaires parisiennes (Lignier, Pagis, 2014). Mais alors : ces savoirs circulent-ils d'une manière ou d'une autre dans l'entre-soi ? Les jeunes enfants entre eux sont-ils en mesure de s'acculturer, au moins partiellement, au langage scolaire ?

La construction et la circulation des savoirs de la culture écrite dans les groupes de pairs enfantins ont intéressé certains chercheuses et chercheurs inscrits dans le courant des *New Literacy Studies (NLS)* (Street, 1993 ; Fraenkel, Mbodj, 2010 ; Barton, Hamilton, 2010 ; Sterponi, 2014). Des travaux tels que ceux de la sociolinguiste et anthropologue P. Gilmore (1983 ; 1986) sur des

enfants issus de familles noires à bas revenu dans les écoles élémentaires urbaines, ont montré la présence et la circulation de savoirs de l'écrit dans ces entre-soi enfantins : une « littératie souterraine » ou « clandestine » (*sub-rosa literacy*). Ils révèlent que, dans la subjectivité des enseignants, les savoirs de l'écrit recyclés dans les pratiques des pairs sont soit invisibles, soit illégitimes[172]. Sur un plan théorique, les *NLS* défendent un « modèle idéologique » de la culture écrite qui s'opposerait à un « modèle autonome » issu des études fondatrices sur l'oralité et la littératie (Havelock, 1963 ; Goody, 1979/1977 ; 1994/1993 ; Ong, 2014). Réfutant le « grand partage » entre « tradition orale » et « tradition écrite » (Heath, 1982a ; 1982b), les *NLS* entendent étudier les pratiques de l'écrit en tant que pratiques sociales culturellement situées, inscrites dans des rapports sociaux, contextualisées autour de supports d'écrit. Le courant réhabilite ainsi les pratiques ordinaires de l'écrit, en particulier celles des groupes dominés, et montre le légitimisme et l'hégémonie du langage scolaire. Mais il le fait à partir d'un point de vue teinté de populisme. En effet, ces recherches dénoncent le formalisme scolaire aveugle aux langages dominés bien plus qu'elles n'en objectivent la logique sociale et cognitive ou le rapport de l'un à l'autre. En conséquence, elles évacuent souvent la socialisation scolaire de l'analyse et occultent le fait que la conversion cognitive au langage scolaire ne va pas de soi. Or là se joue pourtant un ressort majeur de la domination scolaire. Il ne suffit pas de rencontrer de l'écrit, ni même de faire des choses et d'interagir avec, pour s'acculturer au langage de l'école. Si c'était le cas, dans les classes maternelles contemporaines remplies d'instruments, supports et objets de la culture écrite, les enfants devraient tous s'y acculturer. Or justement, ce n'est pas ce qui se passe. Par surcroît, un examen rigoureux de l'œuvre de J. Goody réfute la thèse du « grand partage » (Goody, Watt, 2006/1968 ; Goody, 1979/1977 ; 1986 ; 1994/1993 ; 2007 ; 2014). Il n'a jamais prétendu que la culture écrite avait des effets cognitifs homogènes et universels qui se déploieraient automatiquement avec l'avènement de l'écriture. Il a bien au contraire analysé de nombreuses configurations où ces effets prenaient des formes spécifiques, ou même ne se déployaient pas. Par exemple, la fameuse expérience de S. Scribner et M. Cole sur les Vai du Li-

[172] Par exemple : les messages écrits que les enfants font circuler dans la classe sont illégitimes (réprimés, jamais valorisés en tant que pratiques de l'écrit) ; ou lorsque les filles produisent entre elles des *steps* (comptines chantées, gestuelles, parfois dansées, avec frappés de mains), telle la chanson « *Spelling MISSISSIPI* » où elles façonnent les lettres de tout leur corps au cours de la prouesse (avec mouvements et déhanchements amples, saccadés), sans que les enseignants voient dans ces formes symboliques autre chose que des pratiques corporelles répréhensibles, érotisant précocement les corps. Les agents de l'institution scolaire semblent ne pas avoir discerné que ces déhanchements sont également des formes d'écriture. (Gilmore, 1983)

béria a montré que de nombreux effets cognitifs attribués à l'écriture étaient bien plus un effet de la raison scolaire (un langage scolaire) qu'un effet de l'écriture en soi (Scribner, Cole, 1981 ; 2010 ; Goody, 1994/1993). J. Goody « cherche (…) à comprendre les points de bascule dans le temps long d'une culture orale vers une culture écrite, à préciser les degrés d'incorporation personnels et collectifs des *habitus* littératiens (…), à configurer enfin selon un *continuum* les modes de voisinage et d'interférence, d'interaction et d'hybridation (…) entre régime d'oralité dominée (sens pratique, monde mytho-poétique, face à face, etc.) et hégémonie de l'ordre scripturaire (rationalisme formel, sécularisation, résistances à l'écrit, etc.) » (Privat, 2015, p. 117). Il a ainsi montré que la généralisation de cette « technologie de l'intellect » dans un groupe ou une société a certains effets cognitifs, sociaux et politiques durables (Lahire, 1993a ; 2008). Cela permet de penser le langage scolaire. À l'école, « la codification des savoirs et des pratiques scolaires permet une systématisation de l'enseignement et, du même coup, la production d'effets de socialisation durables que les études sur les effets cognitifs de l'école enregistrent » (Vincent et al., 1994, p. 32). L'école française scolarise et acculture à l'écrit tous les enfants de 3 ans à au moins 16 ans. C'est donc une « forme sociale scripturale-scolaire » (Lahire, 1993a) qui rend possible la généralisation de l'écrit : la « littératie étendue », cette culture de l'écrit « dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire » (Bautier, 2008).

Aussi, dans la perspective de cette recherche, l'opposition des deux « modèles » ne tient plus si on est attentif aux formes sociales à partir desquelles chacun construit son point de vue. Les deux approches sont utiles pour comprendre la double socialisation langagière dans l'école maternelle. Le cadre issu des approches goodiennes développées en France par B. Lahire, puis autour du concept de « littératie étendue », est parfaitement adapté pour saisir la logique socio-cognitive du langage scolaire. À côté de cela, pour appréhender l'appropriation et la circulation des savoirs graphiques, alphabétiques et lectoraux dans un entre-soi enfantin fortement empreint d'oralité, une approche contextualisée analysant les échanges oraux autour de l'écrit telle que la formalisent les *NLS*, se révèle très appropriée. À partir du concept d'« événement de parole » (*speech event*) issu de l'ethnographie de la communication, dans lequel les *NLS* s'inscrivent (Gumperz, Hymes, 1986 ; Hymes, 1991 ; Sterponi, Bhattacharya, 2012), le courant a forgé le concept empirique de *literacy event* (souvent traduit par « événement de littératie ») pour appréhender les pratiques sociales autour de l'écrit : «[t]oute occasion dans laquelle un écrit (*a piece of writting*) est intégré aux interactions sociales et aux processus d'interprétation

mis en œuvre par les membres de l'interaction. » (Heath, 1982a, p. 93, traduit par nous) « Ces événements sont des épisodes observables qui émergent des pratiques et sont façonnés par elles. La notion d'"événement" souligne la nature située de la littératie, qui existe toujours dans un contexte social particulier. » (Barton, Hamilton, 2010, p. 47). Ainsi les extraits 3 (Deux livres pour deux, p. 276) et 5 (Les cartes, le plus fort et les morts, p. 276), de même que « le jeu du bouchon » où le « jeu de la maîtresse » quand il mobilise des supports graphiques ou scripturaux sont des « événements de littératie » : les enfants interagissent autour d'imprimés (les livres, les cartes à jouer, les cartes-lettres, des supports d'écriture, etc.) recyclant des savoirs lectoraux, alphabétiques, numériques, dans leurs pratiques langagières entre pairs.

Une scène plus longue observée en fin de cursus (en grande section, en avril) autour de figures de prouesses, donne à voir deux « événements de littératie » successifs entre enfants, représentatifs de pratiques courantes. Dans le premier, les enfants sont au travail à distance de la maîtresse sur une activité graphique. Dans le second, ils se distraient à la même place autour d'activités graphiques, alphabétiques et orales. La configuration sociale de ce groupe est atypique, mais la scène observée est représentative des rapports qui se nouent entre le langage scolaire et le langage entre pairs dans des groupes aux ressources hétérogènes. Elle est aussi un « cas » (Passeron, Revel, 2005) permettant de questionner empiriquement la circulation de savoirs du langage scolaire entre enfants. Tina Jolivet et Cyril Turpeau, issus des fractions stables des milieux populaires, sont plus performants scolairement que leurs pairs issus des catégories intermédiaires et supérieures[173]. Mais leurs ressources scolaires sont très différentes. Cyril est « à fond dans la lecture » selon sa maîtresse Marlène Rougié et tient sa supériorité scolaire de savoir-faire alphabétiques (et numériques) qui ont été en partie constitués par une alphabétisation familiale précoce qui sera décrite dans le volet familial de l'enquête. En revanche, son corps est très indiscipliné : en fin de grande section, Cyril passe la majorité des « ateliers autonomes » debout, à faire le mariole en interpelant les autres à tue-tête, tout en s'activant à sa tâche très efficacement, sauf pour les activités purement graphiques dans lesquelles il a au demeurant très peu progressé en grande section. À l'opposé, Tina tient sa supériorité scolaire d'une disposition remarquable à l'autocontrôle corporel et cognitif en contexte scolaire, qui va avec une attention inconditionnelle à la parole magistrale et un geste graphique très assuré.

[173] Il s'agit d'un petit groupe de 8 élèves de grande section dans une classe de moyenne et grande section.

Cette petite fille frondeuse et agressive dans le groupe de pairs où elle est en position haute, est une élève très disciplinée dans la classe, qui ne rate rien des paroles du maître ou de la maîtresse. En fin de grande section, ses savoirs alphabétiques sont moins développés que ceux de Cyril, mais son agilité graphique l'est bien plus. Niels et Ludovic, originaires des catégories intermédiaires, ont moins de connaissances alphabétiques, mais sont plus disciplinés que Cyril. Toutefois, Ludovic, toujours très sollicité par Cyril, a plus de mal à se tenir à la tâche.

> ***Les 4 enfants sont attablés avec chacun une ardoise, un feutre et un chiffon. Ils ne sont pas encadrés par un adulte et doivent tracer des lignes de boucles de gauche à droite sur toute l'ardoise.***
>
> **1. Les boucles : hyper vite, gribouillages ou super beau**
>
> Tina est très à l'aise dans l'activité : son geste est sûr et ses lignes de boucles sont serrées, bien formées, régulières, alignées et horizontales, elle avance vite. Niels et Ludovic ont plus de mal, mais persévèrent. Cyril fait de premières tentatives infructueuses. Regardant Tina, il s'exclame d'une voix suraiguë qu'elle va « hyper vite ! » Tina répond, crâneuse : « hummm c'est faciiiiile ! » Cyril trace un grand balayage sur son ardoise : « ah ouais, cool ! je fais du gribouillage !... eh, j'vais gribouiller ! » Les autres rient, des paroles et des bruits de bouche fusent et se superposent. Tina achève une ligne et montre son tracé, très fière : « voilà, regardez ! » Puis elle le refait à chaque ligne achevée, s'autofélicitant. Cyril, de son côté, brandit son ardoise gribouillée : « Ludovic ! Ludovic ! regarde ! » Les garçons rient un peu puis Ludovic dit qu'« on n'a pas l'droit d'faire du gribouillage » et ils reprennent leurs tracés. En réponse aux incessantes autofélicitations de Tina, Niels finit par dire : « moi aussi chais bien faire ». Cyril s'excite encore, trace des boucles immenses et pas du tout alignées, s'esclaffe « ah ! j'me trompe ! », en fait des tonnes, mais les autres continuent leur travail. Niels regarde son ardoise : « oh, j'ai fait des boucles à l'endroit et à l'envers ! » Cyril rebondit *illico* et cette fois, les garçons le suivent. Tous parlent en même temps en faisant des pitreries autour du thème « à l'endroit/à l'envers », ou plutôt, si l'on s'en tient aux gestes : dans tous les sens. Tina trace sa dernière ligne de boucles, coincée sur une toute petite bande en bas de l'ardoise. Elle lui parle d'une voix suraiguë et comique : « tout petit petit petit ! » [...] Ludovic montre son ardoise à Tina, tout mielleux : « eh regarde ! Est-ce que c'est super beaaaaau ? » Cyril couvre la conversation avec de nouvelles fanfaronnades. Dans ses gesticulations, il fait pivoter son ardoise de haut en bas, avec des vocalisations tout en rythme qui déclinent « à l'endroit » et « à l'envers ». Les autres rient. [...] Quand elle est enfin disponible, la maîtresse vient aider Cyril à tracer des boucles. En sa présence, il sort immédiatement du registre pratique et, avec son aide, parvient un peu à s'entraîner à des tracés plus conformes et réguliers.
>
> **2. Quatre ardoises, un carnet, des syllabes, et le dessin**
>
> Quand l'activité est achevée, ils ont le droit de se distraire en restant à la table : « écrire des choses, dessiner, mais pas de coloriage » dit la maîtresse (le coloriage abîme les feutres d'ardoise). Cyril file chercher des fiches de syllabes à copier, tandis que Niels va prendre son carnet d'observation de la sortie au Zoo, pour en copier le titre/LA NOURRITURE DES ANIMAUX/puis quelques noms d'animaux écrits dans le carnet. Tina fait des dessins. Ludovic délaisse son ardoise, mais participe activement à la conversation.
>
> **Cyril** (avisant sa copine Colombe qui passe par là) : eh ! Colombe ! J'fais des syllabes ! Tu viens me regarder comment j'fais ? (Mais Colombe a autre chose à faire)
>
> **Niels** (en train de copier/NOURRITURE/) : après le/U/, y'a deux/R/ !

Tina dit à Cyril qu'il y a quelque chose (inaudible) qu'il ne sait même pas faire. Cyril proteste : « beeeeuh, chais faire hein ! »

Tina : eh tu sais, j'vais faire une [inaudible] moi-euh !

Cyril (voix comique) : eh ben moi z'vais faire… /ROTI/ ! ROTI !

Tina : nan, tu vas faire (découpant les syllabes comme le fait la maîtresse)/RO/-/TI/.

Ludovic (blagueur) : ah non ! tu vas faire/TI/… (semble avoir oublié la suite de sa blague)

Cyril : non, j'vais faire/TIROKOKO/ ! (dénombrant les syllabes sur ses doigts en les séparant distinctement, tout en faisant des grimaces de pitre)/TI/-/RO/-/KO/-/KO/

Ludovic (recouvrant en partie Cyril) : moi j'vais faire… moi j'vais faire/COPA/, moi.

Cyril et Ludovic entament un jeu vocal sur les syllabes. Puis Tina enchaîne en chantonnant /COPA/,/COPA/. Niels rit. Cyril écrit/ROTI/et dit d'un ton comique : « ROTIIIIII ! ROTI TI TI ! »

Niels : maint'nant moi j'vais faire euh…

Cyril : moi j'vais faire RO-TI-TI-NA-RO-RO-TO-BO !

Niels : RO-RO-TO-PO-KA-TÉ-RO-PO-TO.

Tina (complaisante) : arrête !

Niels : Foulbazaaar[174] !

Tina : Roultazaaar !

Cyril : Poultanaaar !

Ludovic : Poultanaaar !

Ludovic et Cyril ensemble : Poultadaaar !

Niels (par-dessus les deux autres qui continuent) : Poultazaaar !

Ludovic : Poultazaaar !

Puis les jeux de mots avec ROTI reprennent et débouchent sur une série de bruitages de Cyril absolument intranscriptibles. Tous parlent en même temps : « moi j'vais faire », « regarde ! » Tina explique qu'elle a dessiné Colombe, « elle, en fait, qui va être super belle », et à côté Élisa (sa copine, avec laquelle elle ne cesse de se disputer). Le sort d'Élisa fait très vite l'objet d'un joyeux consensus avec Ludovic et Niels : « Élisa, elle va être super moche ! » [...] Puis Cyril interpelle Ludovic et, hilare, il lit la suite de syllabes qu'il a écrites toutes collées les unes à la suite des autres sur son ardoise, sans se tromper : ROTILAVAPAGA ! (rires)

Ludovic : (ton comique) ooooh ! Moi aussi ! (il n'a rien à lire, car il n'a rien écrit, il invente oralement), 'gad' que j'ai fait LOMALOLA !

Cyril éclate de rire.

Tina : LOMALOLA, (à propos de son dessin) ça c'est Élisa (qui est moche). Et Colombe, elle va être super belle.

Observations en grande section, classe de Marlène Rougié, avril 2015, école de la vallée. Tina Jolivet, 5 ans 11 mois : mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP. Cyril Turpeau, 5 ans 9 mois : mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP. Niels, 5 ans 6 mois : mère adjointe administrative ; père sapeur-pompier. Ludovic, 5 ans 7 mois : mère accompagnatrice sociale, père technicien dans l'industrie laitière. Recueil de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

[174] Foulbazar : personnage de la littérature de jeunesse, un poussin personnifié, créé par l'auteur Claude Ponti, emblématique de la littérature de jeunesse légitime. Les enfants ont découvert ces albums à l'école.

Dans l'atelier sur les boucles (extrait 1), il ne faut pas longtemps à Cyril pour retourner son stigmate (une incapacité à tracer des lignes de boucles sans aide) en une série de pitreries dont on n'a là qu'un petit aperçu des possibles. Comme toujours, il perturbe beaucoup les pairs qu'il côtoie en contexte scolaire. Mais Tina est très peu affectée par ces sollicitations. Tout en interagissant sur son registre pratique verbal caractéristique des formes féminines, elle garde un contrôle cognitif et corporel sur sa tâche, et ne cesse de se rehausser par des prouesses : dénigrements des autres (au passage elle règle une fois encore ses comptes avec sa copine Élisa qu'elle dessine « moche ») et florilège d'autofélicitations. Elle active ici ses dispositions à l'autodiscipline scolaire, ses savoir-faire graphiques et en même temps, quelques performances de son registre pratique. Elle met en scène ses savoirs pour épater et rabaisser les autres, mais ces interactions ne permettent pas leur transmission. Il en est de même, d'une manière différente, dans l'extrait 2 concernant les savoir-faire alphabétiques de Cyril. Comme ses pairs héritiers les plus alphabétisés, il trouve distrayant d'écrire et de relire des syllabes. Incorporés, ses savoirs s'activent malgré la grande agitation de son corps. Comme Tina, mais différemment, Cyril les met en scène comme performances. Il le fait dans un registre pratique très engagé corporellement, à travers des prouesses facétieuses et grotesques que l'on retrouve souvent chez les garçons. Par intermittence, comme des parenthèses, il s'immobilise pour écrire les lettres. À un seul moment, Cyril donne à voir aux autres, furtivement, une technique de découpage sonore du langage quand il scande et dénombre les syllabes avec ses doigts. Mais pour le reste, et comme dans le cas des savoirs graphiques de Tina, ces interactions ne permettent pas la transmission du savoir aux pairs. Il reste à l'état pratique : il n'est jamais présenté en tant que tel avec ses caractéristiques et ses critères. En d'autres termes, il n'est pas objectivé et pas mis en forme pour être appris. Il s'expose en tant que pouvoir qui se convertit en prestige. Lorsque Cyril lit sans erreur la série de syllabes écrites sur son ardoise, toujours hilare (« ROTILAVAPAGA »), Ludovic et Tina lui répondent par un jeu vocal dans le registre de l'oralité (« LOMALOLA », une invention orale). Dans le même contexte, Cyril peut activer et le registre des pairs et le registre scolaire. Mais les autres ont des acquis alphabétiques peu stabilisés et n'ont pas commencé à incorporer le code alphabétique comme Cyril. Il leur est impossible de convoquer ce registre, nécessitant un effort conscient pour acquérir les savoirs qu'ils n'ont pas, alors que le contexte sollicite le registre pratique. Les jeux sonores autour de /Foulbazar/, nom d'un personnage de la littérature de jeunesse consacrée, n'existeront proba-

blement que le temps d'une performance éphémère. Pour que cette petite invention devienne de la poésie écrite, il faudrait pour commencer que les enfants soient capables de se la remémorer *in extenso*. Or justement, dans l'oralité, « la création exige probablement que l'on oublie un peu » (Goody, 2014, p. 69) et il n'y a pas de mémorisation mot à mot. Si la maîtresse proposait un jeu langagier avec le nom du personnage pour écrire un petit texte poétique, rien ne dit que les enfants produiraient ces inventions. Les enfants peuvent pratiquer ce registre pratique inventif, poétique, qui a son esthétique propre. Mais les évocations et prouesses du langage entre pairs ne semblent pas constituer un « langage pour apprendre » le langage scolaire (Bautier, 2009 ; 2017), quand bien même il véhicule des savoirs de l'écrit.

C'est en revanche au cours d'un « événement de parole » (*speech event*) et non d'un « événement de littératie » (*literacy event*) qu'un processus inverse, beaucoup plus rare, a été observé. Mais les *NLS* circonscrivent leurs analyses aux interactions autour des imprimés, évacuant par-là même les effets de l'écrit sur l'oral lui-même. Aussi faut-il convoquer la conceptualisation issue de l'approche goodienne pour comprendre le sens et les enjeux cognitifs de cet événement de parole. Dans la scène observée, il est remarquable que les enfants soient très jeunes : scolarisés en moyenne section, ils ont à peine 4 ans et certains moins. Mais il y a des ressources scolaires parmi les interactants et interactantes : les enfants (3 garçons et 2 filles) sont originaires de catégories sociales intermédiaires et supérieures, et l'enquêtrice, qui participe à la conversation, a des dispositions scripturales. Le thème de la discussion, en revanche, porte sur un emblème du langage pratique des garçons : le superhéros.

> **Objectiver les superhéros**
>
> ***C'est le premier jour d'observation dans la classe de Marlène Rougié A l'accueil, je m'introduis dans une conversation auprès d'enfants qui dessinent à une table. J'en connais certains, observés l'année précédente et je me présente. La conversation débouche sur un entretien informel. Le thème des Ninjagos, que regarde Nicolas, surgit dans les échanges et je demande ce que c'est.***
>
> **Igor** : en fait, ça raconte des (claquements de bouche), des superhéros.
>
> **Fabienne** : et ils font quoi ?
>
> **Nicolas** : nooooon ! c'est PAS des superhéros !
>
> **Fabienne** : c'est pas des superhéros ?
>
> **Nicolas** : nooooon ! i volent pas-euh ! [...] c'est pas des superhéros ! Les Ninjagos c'est des bonshommes ! C'est pas des superhéros-euh !
>
> **Igor** : nan, c'est des Ninjagos.
>
> **Fabienne** : c'est quoi alors un superhéros ?
>
> **Nicolas** : un superhéros il a une cape, alors que eux, i z'ont pas d'capes !

Igor : les superhéros, mais euh hum... (cherchant), ah ! *Spiderman*, il est un superhéros et il a pas d'cape !

Nicolas : ... oui, mais il a des', i peut mettre des chpicht [?].

Pierre : même que *Ironman* euh... c'est un superhéros, *Ironman*.

Igor : oui.

Fabienne : *Ironman*, c'est un superhéros ?

Les trois garçons ensemble : oui !

Igor : et ça c'est', *Ironman*, en vrai, i's'déguise, mais c'est l'père de... *Spiderman*.

Fabienne : et c'est toujours des garçons, les superhéros ?

Les trois garçons ensemble : ouais !

Maeva : c'est que des garçons.

Fabienne : ça existe pas, les filles superhéros ?

Nicolas : noooah !

Madeleine : si !

Fabienne : ah bon ?

Pierre : si, dans *Batman*, y'a des super… y'a des filles superhéros !

Igor : pasque Ethan [son frère] euh, Marco [son cousin], mon copain, eh beh, il a... hum, dans *Batman*, il a la fille de *Batman*, maintenant.

Pierre : ouiii ! pasque… pasque *Batman*, pasque dans *Batman*, c'est son amoureuse, la fille de *Batman* (rires des filles).

Fabienne : les amoureux de superhéros, c'est' (se reprenant), les amoureuses de superhéros, ça peut être des superhéros ?

Enfant : oui

Fabienne : d'accord.

Nicolas : c'est qu'en fait la fille superhéros, il est amoureux du garçon superhéros. [...]

Igor : vous connaissez... vous connaissez les singes de l'espace ?

Fabienne : non, je connais pas moi.

Madeleine : moi j'connais !

Igor : ben en fait c'est des superhéros.

Madeleine : non.

Igor : c'est des superhéros, les singes de l'espace.

Fabienne : ah bon ? et alors comment tu sais que c'est des superhéros ?

Igor : pasqu'en fait, i vont dans l'espace et même i font beaucoup d'choses. (À un enfant qui conteste) Et si ! Pasque c'est beaucoup beaucoup d'choses dans l'espace ! I vont sur des planètes.

Observation en moyenne section, classe de Marlène Rougié, avril 2014, école de la vallée. Igor Marquet, 4 ans 1 mois : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management. Nicolas, 3 ans 7 mois : mère gestionnaire d'assurance ; père peintre en bâtiment. Pierre, 4 ans 1 mois : mère responsable de magasin ; père comptable dans une grande entreprise du tertiaire ; parents séparés, garde alternée. Madeleine Morin, 3 ans 6 mois, mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS. Maeva, 4 ans 2 mois : mère comptable ; père technicien SAV. Relevé de données : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

Une nouvelle figure langagière émerge ici, rarement observée dans l'enquête : les explications du monde. Le langage y est bien plus distancié que dans les évocations à faire semblant et les prouesses pour être le plus fort qui sont monnaie courante dans le langage entre pairs. Les 3 garçons, Igor, Nicolas et Pierre, n'incarnent pas un personnage auquel ils s'identifieraient au point de le vivre par corps. Bien différemment, ils s'interrogent sur les critères, au demeurant problématiques, d'une catégorie narrative : le superhéros. Ils en examinent quelques-uns dans la discussion et la controverse : les superhéros volent, mais pas tous ; on peut les définir par opposition aux « bonshommes » ; les superhéros ont des capes, mais pas tous ; les superhéros vont dans l'espace et sur les planètes ; les superhéros peuvent être des filles, ce qui fait débat, comme la fille de *Batman* ou les amoureuses de superhéros. La discrétion des filles qui interviennent très peu et dont les dispositions à la parole (pourtant actives ailleurs) ne se manifestent pas, montre que la discussion n'est possible qu'entre connaisseurs : dans le groupe de pairs comme ailleurs, le savoir est un pouvoir, et ces garçons savent beaucoup de choses. L'opération cognitive sous-tendue par cette pratique rapproche une série de connaissances discontinues (les personnages, leurs caractéristiques et leurs univers) autour d'une même catégorie (le superhéros), pour procéder à une discussion circonstanciée de ses critères. Cette conceptualisation est une ressource très valorisée dans le langage scolaire : elle relève de la description formelle du monde, l'un des piliers de la socialisation de la parole ; elle constitue un procédé réflexif ; elle donne à voir un « langage pour penser et apprendre » à l'école (Bautier, 2017). La construction dans l'entre-soi enfantin de ressources pour la parole scolaire est décisive puisqu'elle est la dimension la plus différenciatrice de l'acculturation scolaire. Mais le contexte révèle aussi les conditions sociales de possibilité d'un tel processus : la présence de ressources culturelles et linguistiques parmi les interactants. Les enfants sont des héritiers, maîtres du langage sur la scène scolaire. Et surtout, il ne s'agit pas strictement d'une conversation « entre pairs » puisque l'enquêtrice ramène continuellement la conversation à la définition du superhéros : « c'est pas des superhéros ? », « c'est quoi alors un superhéros ? », « *Ironman*, c'est un superhéros ? », « et c'est toujours des garçons, les superhéros ? », « ça existe pas, les filles superhéros ? », « les amoureuses de superhéros, ça peut être des superhéros ? », « et alors comment tu sais que c'est des superhéros ? » Ces interventions empêchent les forces centrifuges de l'oralité de faire glisser la thématique ailleurs, par association de proche en proche. Elle rend ainsi possible la centration sur le thème, propre aux discours du langage scolaire, propice à

l'examen, au réexamen, permettant de discuter les critères. Ce mouvement va vers la secondarisation : il ressaisit une connaissance commune (le superhéros) en catégorie narrative (un archétype). L'incorporation dans le langage entre pairs d'une forme symbolique du langage scolaire (ici un procédé verbal et oral de secondarisation), passe par l'intervention d'un individu détenteur d'un tel capital linguistique et suppose également des enfants des présavoirs langagiers. Le langage scolaire n'émerge pas spontanément ou par genèse interne dans l'esprit, le corps, et les groupes de jeunes enfants.

Les rencontres et tensions entre ces deux langages aux légitimités inégales se révèlent donc socialement inégales selon les ressources des individus. Dès lors, comment contribuent-elles à construire, au quotidien, des positions et des parcours socialisateurs différenciés et inégaux ?

IV. 3. Un langage entre pairs au cœur de la scène scolaire

Qu'une culture entre enfants, avec ses traditions et son langage, se constitue dans leur entre-soi n'est pas une découverte : de longue date, ces éléments ont été documentés par la recherche en sciences sociales (Delalande, 2003 ; Morin, 2010). Le travail de recueil des comptines et jeux enfantins réalisé par les folkloristes I. et P. Opie, auprès de milliers d'enfants de 5 à 15 ans des écoles britanniques et irlandaises dans des années 1950, en est l'une des références (1982). Le sociologue B. Bernstein y voyait une « sous-culture » dans laquelle il reconnaissait « un langage commun parfait » qui « ne favorise pas la verbalisation originale de l'intention subjective », et dont l'emploi « renforce la solidarité avec le groupe et les fonctions, rôles, et objectifs de celui-ci » (1975, p. 65). Ces traits se retrouvent dans le langage entre pairs étudié dans cette recherche. Mais ces considérations ne rendent pas pleinement raison de la logique dans laquelle cette socialisation se déroule et de ses effets sociaux. Les définitions sociales de l'enfance et les formes contemporaines du gouvernement des jeunes enfants qui se sont établies avec l'invention du jeune enfant langagier, sont au principe de ce contexte rendant possible la manifestation d'un langage hétérodoxe au cœur même de la scène scolaire. La coexistence de ces deux langages aux logiques différentes et souvent antagonistes n'a pas les mêmes effets selon les ressources sociales des enfants. Elle détermine la construction d'un ordre social enfantin au cœur de l'ordre institutionnel, différenciant et hiérarchisant les enfants.

IV. 3. 1. ZONES GRISES, GLISSEMENTS, ET BASCULES PRATIQUES

Moments de flottement dans la « mise en atelier », attentes aux tables en début ou en fin d'activité, tâche trop difficile, matériel manquant ou défectueux, après-midi déstructurés quand tout le monde se lève de la sieste au compte-goutte, activités « de découverte » ou « de recherche » faiblement cadrées, etc. : les occasions de voir surgir le langage entre pairs au cœur des activités scolaires foisonnent. L'examen de 4 scènes représentatives de ces zones grises va permettre de mieux saisir en quoi et comment elle est socialement inégale au détriment des enfants les moins acculturés à l'école. Par exemple, lorsque Cyril et Colombe s'approchent du « coin sciences » de leur classe, il leur faut peu de temps pour activer le registre pratique.

> **1. Les têtards qui puent**
>
> ***La table a été installée sous forme d'un « coin sciences » : il y a là l'aquarium contenant les têtards, avec une eau sale et malodorante, des loupes, deux documentaires sur la grenouille***[175]**.**
>
> Cyril et Colombe s'approchent, très enjoués, prennent une loupe, regardent au travers. Cyril se tait, s'immobilise, saisit sa loupe et regarde au travers dans l'aquarium. Colombe l'imite, regarde un peu ailleurs aussi. Finalement Cyril enlève la loupe et regarde directement dans l'aquarium. Colombe l'imite. Rapidement ils se mettent à rire.
>
> **Cyril** : aaaah ! ça pue ! on dirait l'a une pâte à mod'ler y'a'
>
> **Colombe** : eh, tu sais, tu sais j't'avais dit ?
>
> **Cyril** (s'approchant de l'aquarium) : oooaaaah ! ça puuuuue !
>
> Colombe rit.
>
> **Cyril** : ça pue le gros camembert qui pue du cul !
>
> Colombe rit.
>
> Il le redit deux fois en le rythmant. Colombe rit très fort.
>
> **Cyril** : eh ! eh Colombe ! (il la regarde à travers sa loupe) boah ! eh j'te vois gros-euh ! J'te vois gros !
>
> Arrive Sylvie, l'AVS de Colombe, qui salue les enfants puis tente de calmer un peu le jeu. Mais Cyril continue de dire que ça pue, les enfants lui suggèrent de sentir, « sens ! sens ! » et Colombe se retrouve littéralement écroulée de rire sur la table. [...]
>
> **Cyril** : ah ! ça pue l'caca !
>
> **Sylvie** (avec bienveillance) : oh, Cyril…
>
> Cyril rit à s'en étrangler. Puis il faut ranger, car c'est l'heure et Sylvie les aide. Colombe et Cyril sont les derniers à rejoindre le regroupement. Juste avant de s'assoir sur le banc, Cyril se penche vers Colombe et lui souffle à l'oreille : « eh ! ça pue l'gros caca ! » Elle rit. Marlène Rougié lève les yeux, l'air sévère, mais ne dit rien.
>
> Observation en grande section, classe de Marlène Rougié, avril 2015 école de la vallée. Sylvie Meunier, AVS. Cyril Turpeau, 5 ans 9 mois : mère téléopératrice en assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire, CAP et BEP. Colombe, 5 ans, 5 mois, handicap cognitif : parents cadres supérieurs dans le tertiaire. Recueil des données : prises de notes *in situ*, photographies

[175] MOIGNARD, Daniel, 2010/1994. *La grenouille*. Paris : Gallimard jeunesse. TAYLOR Kim, ROYSTON Angela, BURTON Jane, LABRUNIE Anne-Marie, 1991. *La grenouille*. Paris : Hachette Jeunesse.

Le « coin sciences » est un dispositif promu pour l'initiation scientifique des jeunes enfants, très relayé sur le terrain d'enquête par l'encadrement pédagogique institutionnel : il transpose, avec du matériel, la « culture du document et de son analyse » propre à la « littératie étendue » contemporaine (Bautier, 2010, p. 84). Elle invite les élèves à relier des éléments disjoints et hétérogènes (ici : un élevage, des instruments d'observation, des ouvrages documentaires de référence) pour produire du savoir et construire leur connaissance scientifique (Bautier et al., 2015). Cette scène est représentative de ce que font le plus souvent les enfants dans le « coin sciences » quand il n'y a pas d'adultes avec eux : s'attacher à un élément particulier dans un registre ludique ou affectif (ici, l'odeur de l'eau), blaguer et inventer à l'aide d'évocations et de prouesses, détourner le matériel. Elle montre combien l'ambition d'un « coin sciences » susceptible de conduire les enfants à l'observation et au questionnement scientifiques à partir de leurs seules ressources est abstraite : elle présuppose un enfant idéal, capable de se comporter « en chercheur » dans une situation aménagée par le matériel, et capable d'autocontrainte.

Ces zones grises sont monnaie courante chez les enseignantes et les enseignants débutants peu aguerris au gouvernement des jeunes enfants. Mais on les voit survenir aussi avec des maîtresses et des maîtres chevronnés, à l'occasion de « malentendus » qui s'instaurent autour des attentes de l'école (Bautier, Rochex, 2007 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier, Rayou, 2009). C'est le cas lors d'une séance en petite section à l'école de la vallée, au cours d'un échange collectif autour d'un album de littérature de jeunesse.

> **2. Aujourd'hui Igor a le droit de crier**
>
> ***Dans le coin regroupement, Jacques Lebeau relit l'album* Fais-toi peur !**[176] ***C'est un livre avec des volets à soulever. À chaque double page, un personnage est censé faire peur : une sorcière, un ogre, une autruche, un dragon, un extraterrestre, etc. Un personnage récurrent interpelle le lecteur pour défier le personnage « qui fait peur », puis il faut soulever le volet pour en observer les conséquences. Par exemple, à la page de la sorcière, on peut lire « Dis "abracadabra sorcière, ce balai n'est pas à toi !" et soulève le volet ! » Sous le volet, la sorcière apparaît en mauvaise posture sur une carotte qui plonge en piqué vers le sol. Ensuite il faut chatouiller l'ogre, tirer la langue au dragon, crier pour terrifier l'extraterrestre, etc.***
>
> À tour de rôle un enfant est désigné pour lancer le défi. Jacques Lebeau accompagne, commente, et met de l'animation par des dramatisations outrancières. Au début, les enfants sont assez circonspects, mais petit à petit tout le monde s'enhardit, et se met à parler, pousser des cris, et même à éclater de rire. Jacques Lebeau demande de ne pas crier. Arrive la page de l'extraterrestre où, justement, il faut crier pour lui faire très peur. Jacques Lebeau désigne Igor.
>
> **Jacques** : un extraterrestre ! Un extraterrestre, alors, est-ce que t'as peur de l'extraterrestre ? (Igor fait signe que non) Tu veux lui faire peur ? Est-ce que tu sauras crier ? Des fois, vous sa-

[176] GUIBBAUD Christian, 2006. *Fais-toi peur !* Paris : Milan. Jeunesse.

> vez crier. Alors… aujourd'hui Igor, Igor a le droit de crier ! Tu veux essayer de crier pour lui faire peur ? Alors, viens, tu cries pour lui faire p'
>
> **Igor** (coupant la parole, plein d'assurance, très fort) : AAAAAARGH !
>
> Mylène éclate d'un rire tonitruant, puis de nombreux enfants prennent le relai. Jacques crie en surjouant : « aaaah ! il lui a fait trop peur à l'extraterrestre ! Regardez-moi ça ! » Les enfants s'excitent, les cris redoublent, Roxane : « il est tout blanc ! » Les autres : « il est tout blanc ! il est tout blanc ! ». Le maître explique qu'il est devenu blanc de peur, un enfant crie que ça pue et Jacques Lebeau ouvre le livre à la page du hérisson. Étienne est appelé : il faut toucher le hérisson pour le faire mettre en boule. Étienne le fait, Jacques ouvre le volet.
>
> **Jacques** : en boule ! voilà, il se cache, il se cache… (chuchotant) parce qu'il a eu peur d'Étienne !
>
> Les enfants parlent tous en même temps et le niveau sonore monte encore. Un enfant fait « ouah ! ouah ! » un autre « attention tu t'es piqué ! » Jacques Lebeau tourne la page et dit : « attention… chhhht ! » Les enfants répètent « tu t'es piqué ! » D'autres crient « chut ! » Tina entreprend une ritournelle chantée à tue-tête « t'as du sang ! t'as du sang ! » Le maître joue le jeu en disant d'un ton piteux : « je me suis piqué les doigts au hérisson ! » Tina hausse encore le ton « t'as du sang ! t'as du sang ! » Mais soudain, Jacques Lebeau n'a plus envie de rire.
>
> **Jacques** : tu veux arrêter de crier Tina ? (elle arrête) S'il te plait… Tu dis pardon ?... Est-ce que tu dis pardon ou est-ce que tu veux continuer à crier ?
>
> **Tina** : pardon.
>
> **Jacques** : voilà, c'est mieux.
>
> Observation en petite section, classe de Jacques Lebeau, mai 2012, école de la vallée. Igor Marquet, 4 ans 3 mois : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management. Mylène Fontaine, 4 ans 1 mois : mère aide-soignante en maison de retraite ; père ouvrier d'abattoir. Roxane, 4 ans 0 mois : mère professeure des écoles ; père employé du secteur tertiaire. Étienne, 3 ans 6 mois : mère professeure de lettres dans le second degré ; père professeur de physique-chimie dans le second degré. Tina Jolivet, 4 ans 0 mois : mère employée de commerce dans la grande distribution, bac technologique G1 ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP. Recueil de données : prises de notes *in situ*, enregistrement sonore.

Jacques Lebeau attend ici de ses élèves qu'ils soient capables de convoquer des formes symboliques qui, dans la subjectivité des enfants, renvoient au registre pratique, ce qui en fait tout l'attrait : l'outrance, le comique, le recours aux symboles corporels. Mais il ne s'agit pas d'y demeurer. Implicitement, les enfants doivent en faire un usage « raisonnable » : après la rigolade, ils sont censés se ressaisir, écouter à nouveau en se taisant, apprendre le livre, ses mots, les personnages, la notion de « peur » (qui est, aux dires de l'enseignant, l'objectif de ce travail). Ainsi, la culture scolaire incorpore des éléments du registre pratique, tout en imposant dans le même temps son propre registre. Cette pratique est une modalité de la « présence » enseignante très appréciée par l'institution : il faut « dramatiser », « théâtraliser », car avec les jeunes enfants « ça marche bien ». Jacques Lebeau accroche ainsi son auditoire encore peu acculturé à l'école, pour l'enrôler dans une activité exigeante : répéter une formule *in extenso*, devant tout

le monde, en étant évalué. Mais c'est aussi, et en même temps, un ressort de la domination culturelle. Cette « captation » des ressources des cultures dominées et leur recyclage dans le registre de la culture dominante ne sont pas une hybridation socialement neutre. Elle est bien au contraire une manifestation de la légitimité culturelle. Comme l'ont montré C. Grignon et J.-C. Passeron, c'est en quelque sorte un « droit de cuissage symbolique » : il révèle « le privilège de symétrie dont disposent les dominants, qui peuvent à la fois puiser dans l'indignité culturelle des pratiques dominées le sentiment de leur propre dignité et dignifier en daignant les emprunter les pratiques indignes, redoublant ainsi, par l'exercice du *pouvoir de réhabilitation*, la certitude de leur légitimité » (1989, p. 61) L'incorporation des éléments de la culture dominée n'efface pas la légitimité, l'arbitraire culturel, et sa violence symbolique. Il peut même les redoubler comme le montre l'humiliant rappel à l'ordre qu'a subi Tina dans cette séance.

La littérature de jeunesse contemporaine entretient ce malentendu. En affinité avec le modèle expressif, dans sa proximité avec les formes symboliques subversives inspirées de la psychanalyse ou des arts contemporains (Fabiani, Chamboredon, 1977a ; 1977b ; Fabiani, 1995), cette littérature, au demeurant très exigeante cognitivement, favorise des logiques hétérodoxes. Mais le processus est plus général. Le rappel à l'ordre brutal subi ici par Tina n'est pas rare. Il affecte plus fréquemment les enfants issus de milieux populaires, qui ont plus l'habitude de se distraire dans le relâchement et le bruit, comme c'est le cas des formes populaires de la détente (Hoggart, 1970 ; Bakhtine, 1982/1970). Les observations ont plusieurs fois montré Tina ainsi rappelée à l'ordre en petite section. Il en est de même pour Mylène Fontaine (mère aide-soignante en maison de retraite ; père ouvrier d'abattoir) dont les éclats de voix ou de rires tonitruants quand le maître ou les autres font des choses amusantes ont souvent été réprimés avec la même rudesse. L'enquête montre que ces régulations magistrales ont consolidé des dispositions à l'autocontrôle scolaire de ces filles. Le volet familial de l'enquête montrera qu'elles apprennent également en famille un sens des limites qui circonscrit les contextes où il faut se tenir sans faille (*e. g.* à table, à l'école). En moyenne puis surtout en grande section, ces filles sont ainsi devenues disciplinées et scolairement performantes. Toutefois, dans la scène observée, comme souvent, le malentendu se résout sur un registre moral, peu propice à l'intériorisation critique de la règle. Tina, Mylène et les autres ne sauront jamais bien pourquoi Igor a eu le droit de crier à ce moment-là. Mais ces remises en place réitérées leur ont probablement appris une chose : en règle générale, et quel que soit le comportement des autres,

mieux vaut s'abstenir de ce genre de pratique, et lever son doigt puis attendre son tour de parole. Ce rapport conforme à la règle scolaire contribue à l'aisance scolaire de bon nombre de filles. Mais il est plus fréquent et plus marqué chez les filles d'origine populaire. En entretien, par exemple, les souvenirs où elles furent prises en défaut de conformité scolaire (rappel à l'ordre, erreur dans un exercice, pas de « sourire »[177]), sont vifs et précis, tant cela les a marquées. Elles jouent aussi beaucoup à « la maîtresse », à l'école comme à la maison, et deviennent expertes en ordre scolaire. Elles savent ranger tous les objets de la classe et le font apprendre à leurs pairs. Les enseignantes encouragent ces pratiques : « j'ai mon assistante », « c'est la deuxième maîtresse », « je peux compter sur elle ». De fait, intérioriser l'ordre scolaire occupe une bonne partie de leur énergie. Mais elles apprennent aussi à dissimuler leurs comportements hétérodoxes en se mettant à l'abri du regard des adultes. Elles s'appuient sur leur propension à observer les choses et les gens, qui leur permet, bien mieux que les garçons des mêmes milieux, de repérer les contextes pertinents[178] pour l'un ou l'autre registre langagier.

Pour un grand nombre de garçons de milieux populaires, le malentendu demeure, constitutif de leur rapport conflictuel à l'école maternelle. Dans le meilleur des cas, comme pour Corentin (mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP), en grande section à l'école Jules Vernes, c'est un malentendu heureux. Selon sa maîtresse, « il VEUT montrer (…) qu'il est content d'être là, content de faire avec eux, content de participer, content d'apprendre (…). Il a BEAUCOUP de choses à dire, il a aussi des choses à raconter, il aime prendre la parole, mais au niveau de la syntaxe, c'est pas toujours correct, il a beaucoup de mal à conjuguer les verbes. » De fait, il communique dans son registre pratique en toutes circonstances. En entretien, questionné sur sa famille, ses copains, ses jeux et dessins animés favoris, avec tout le loisir de bouger, Corentin s'est prêté avec enthousiasme à l'exercice : « parlant » dans un langage difficile à transcrire, jamais assis passées les 5 premières minutes, gesticulant à travers toute la pièce, faisant éclater de rire l'enquêtrice plus d'une fois, intaris-

[177] Les travaux sur fiches des enfants sont évalués par les émoticônes : « sourire », neutre, mécontent.

[178] « Les répertoires de schèmes d'action (d'habitudes) sont des ensembles abrégés d'expériences sociales, qui ont été construits-incorporés au cours de la socialisation antérieure dans des cadres sociaux limités-délimités, et ce que chaque acteur acquiert progressivement et plus ou moins complètement, ce sont autant des habitudes que le sens de la pertinence contextuelle (relative) de leur mise en œuvre. Il apprend-comprend que ce qui se fait et se dit dans tel contexte ne se fait pas et ne se dit pas dans tel autre. Ce sens des situations est plus ou moins "correctement" incorporé (il dépend de la variété des contextes rencontrés par l'acteur dans son parcours et des sanctions — positives et négatives — plus ou moins précoces qui lui ont été adressées pour lui indiquer les limites souvent floues à ne pas dépasser). » (Lahire, 2001c/1998, p. 61)

sable au point qu'il a fallu, au bout d'une heure et demie, clore l'entretien qui semblait ne devoir jamais s'arrêter. Par exemple, interrogé sur ses activités en garderie, le matin où un babyfoot a été installé, il entreprend de se raconter en train d'y jouer.

> **Interlude : chuitais en train d'faire des patates**
>
> **Corentin** (il est debout) : Maxime (les mains sur les poignées du babyfoot, le discours s'anime, il halète, la voix monte dans l'aigu) il était au goal, et on a euh avec a euh, deux hum tr', deux euh deux qui protègent le goal, chuitais en train d'fair' ça et j'faisais des patates ! [...] (Avec gestes), mais des fois j'fais des patates et ça' ça, ça va en haut et des fois j'fais des patates ça va jusque' ça sort du babyfoot [...] et Maxime i, i' lui, une fois chuitais en train d' euh essayer d'le battre, s', euh moi eh d'vant on était contre euh… Justin et puis euh Tom, moi et Mattéo, Mattéo Jarriault, chuitais en train d'tirer et haannn (dans un souffle) du goal, ça va dans, ça va maint'nant dans l'but !
>
> Entretien, avril 2011. Corentin, 6 ans 1 mois : mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP.

En réalité, apprécié et valorisé pour sa sociabilité joyeuse, son goût de l'activité, et sa parole abondante, il a rarement l'occasion de se confronter aux diverses contraintes de l'oral scolaire. À l'insu de son enseignante, Corentin n'apprend pas à raconter une histoire en se distanciant, à l'inscrire dans un temps chronologique, à en construire le sens exclusivement dans les mots comme un petit univers autonome de sens, à l'énoncer dans une parole découpable et condensable dans les normes de l'écrit : en somme, une histoire qui pourrait presque se lire ou s'écrire. Dans le même temps, ses pairs issus de milieux plus dotés en capital scolaire savent développer ces savoir-faire dans les situations de parole scolaire.

Mais plus fréquemment, ces malentendus s'inscrivent dans un rapport plus heurté à l'école maternelle. Avec certains de ces petits garçons, les rappels à l'ordre incessants conduisent à des exclusions répétées du coin regroupement, ce qui les stigmatise durablement dans la classe et dans le groupe de pairs. Ainsi, à l'école de la vallée, Luigi (mère vendeuse en boulangerie ; père métallier serrurier) a passé une bonne partie de sa petite et moyenne section à se faire gronder et punir sur une chaise, à sauter sur la moindre occasion pour aller jouer dans les coins de jeu dont il s'est régulièrement fait exclure, à se faire dénoncer par ses pairs pour toutes sortes de délits scolaires réels ou supposés, en particulier ses « gros mots ». Il a ensuite déménagé pour une autre école du département, où, selon les échos, les choses se seraient d'emblée très mal passées. Pourtant, une observation attentive de Luigi et de ses semblables montre qu'ils n'ont pas un comportement bien différent des autres. Ils sont surtout un peu plus voyants, un peu moins opportuns, un peu plus sonores et, dans le même mouvement, marqués

par des perceptions sociales où se mêlent jugements de classe et jugements scolaires. La scène suivante, à l'école Jules Vernes, en est une illustration. Stephen, originaire des fractions inférieures des milieux populaires, très stigmatisé et dominé dans son groupe classe, rencontre des difficultés pour réaliser un travail sur fiche sans accompagnement. Il est enrôlé dans un échange par Timoté, plus à l'aise dans le travail scolaire, puis se fait gronder et se retrouve puni de récréation, où ses pairs s'en vont joyeusement entretenir leur registre pratique et leurs positions dans l'entre-soi. Des scènes de ce type sont courantes.

> **3. Le tard-venu, les initiés et la catapulte**
>
> ***Thibaud, Enzo, Timoté, Florian, Lucas et Stephen sont attablés pour réaliser un travail sur fiche à distance des adultes. Ce travail mobilise des savoirs chronotopiques : il faut entourer de la même couleur les signes graphiques identiques (des T) présentés dans quatre orientations différentes, et dispersés dans un tableau à cases. Difficulté supplémentaire : le choix des couleurs (et le nombre nécessaire) est laissé à l'initiative de chaque enfant. Stephen a la mine sombre et ne pipe mot. Tous les autres ont l'air ravis et devisent gaiement.***
>
> Très rapidement, Stephen a du retard sur les autres. Il entoure un signe en jaune et regarde ce que font les autres avec circonspection. Thibaud termine rapidement sans erreur, suivi de près par Enzo et Timoté (avec quelques erreurs). Bientôt il ne reste plus que Stephen qui peine puis se retrouve bloqué et s'arrête sans rien dire, l'air inquiet. Timoté le rejoint avec une nouvelle fiche (écriture et coloriage), il commence à écrire. Puis il prend sa gomme et le feutre que Stephen a posé sur la table et commence à jouer avec. Stephen observe d'abord sans rien dire. Timoté va chercher une deuxième gomme et fabrique une catapulte avec les trois éléments. Stephen s'essaie au jeu. De fil en aiguille, ils engagent un échange, les détournements vont bon train, les jeux d'objets se muent en jeux de mains. Ils rient beaucoup et Stephen bien plus fort que Timoté. La maîtresse se fâche : Stephen est réprimandé. Elle le change de place et l'enjoint à faire son travail. Timoté finit vite son travail. Stephen doit ensuite consacrer une bonne partie de la récréation pour terminer, tandis que les copains s'ébattent sur les vélos.
>
> Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, novembre 2010, école Jules Vernes. Thibaud, 5 ans 3 mois : mère enseignante en BTS lycée agricole ; père directeur d'agence bancaire. Enzo, 5 ans 1 mois : mère au foyer ; père artisan patron électricien. Timoté, 5 ans 0 mois : profession des parents inconnue, catégorie intermédiaire ou supérieure présumée (indicateurs : langage, vacances, loisirs). Florian, 4 ans 10 mois : professions des parents inconnues. Lucas, 4 ans et 10 mois : mère professeure des écoles ; père déménageur et musicien. Stephen, 5 ans 8 mois : parents sans activité professionnelle, famille suivie par les services sociaux. Recueil de données : prises de notes *in situ*, photographies

Les enfants pris en défaut sont toujours les mêmes et deviennent les cibles privilégiées de l'ire enseignante, en particulier quand la tenue de la classe est tendue. Ils ne sont pourtant pas les seuls en cause et pas forcément les initiateurs. *A contrario*, les comportements transgressifs des héritiers sont mieux tolérés et peuvent être requalifiés symboliquement. Ainsi, dans la classe de Valérie Monteil, une grande agitation a surgi, un après-midi, lors d'un moment récréatif d'après atelier : Thibaud (mère enseignante en BTS lycée agricole ; père directeur d'agence bancaire) et

ses copains, détournant un jeu de construction à travers toute la classe, très visibles et très bruyants. Or, la maîtresse n'a pas fait de rappel à l'ordre, alors même que d'autres enfants étaient encore au travail. Interrogée à partir d'une photographie sur cette scène elle explique : « ils sont en train d'expérimenter (…) ils sont pas en train de se taper dessus ou de lancer les trucs ou de rigoler juste pour euh, mais (…) ils sont en train de RÉALISER, je trouve ça intéressant ». Le désordre mis par les enfants dotés en ressources scolaires peut donc apparaître comme un « chahut traditionnel » de l'école maternelle, en tant qu'activité pour « réaliser » et « expérimenter », quand celui qui provient des garçons peu acculturés à l'école est presque toujours un « chahut anomique » antagoniste aux logiques scolaires (Testanière, 1967).

Une dernière scène permet de saisir la dialectique des deux langages chez ces garçons dotés en ressources scolaires. Thibaud et Enzo entretiennent continuellement leur registre pratique, tout en étant scolairement performants et très positivement perçus par Valérie Monteil, leur maîtresse. On les voit ici passer continuellement d'un registre à l'autre si bien qu'on pourrait presque raconter deux histoires parallèles, alors même qu'elles se sont passées en même temps, au même endroit : la réalisation scolaire d'un objet technologique d'une part, un échange langagier hétérodoxe très dense en évocations et prouesses transgressives, d'autre part.

> **4. Le lampion et les mains de sang**
>
> ***Chaque enfant doit confectionner un lampion avec un rouleau de carton sur lequel il faut coller des bandes de papier crépon coloré. C'est une activité technologique : des tâches ordonnées sont planifiées ; l'encollage et le collage nécessitent habileté motrice et persévérance. Thibaud et Enzo réalisent leur travail à distance des adultes, dont l'une vient parfois réguler leur activité.***
>
> Dès leur installation, dans l'attente du matériel, Thibaud et Enzo se livrent à quelques mimiques et détournent leur rouleau en instrument à vent, avec sonorisation. Puis, quand le matériel de collage est distribué, ils se mettent au travail sans tarder. L'intervenante, voyant que les choses sont bien parties, s'en va ailleurs. Pendant toute la séance ils vont alterner des phases de collage, soigné et conforme aux attentes, et des échanges sur le registre pratique, très engagés : corps à corps, jeux de mains, embrassades à pleine bouche, détournement de la comptine du petit chat gris, cris d'animaux, détournement du lampion en pieuvre dévoreuse, détournement du rouge qui déteint sur les doigts en « mains de sang », qui attaquent toutes griffes dehors et rugissent. En même temps ils achèvent leur collage relativement vite et bien. Ils se font féliciter et profitent de la fin de la séance pour un nouveau corps à corps, très transgressif, dans le coin regroupement (empoignades, grossièretés, poing dans les fesses de l'autre, hilarité inextinguible), sans jamais se faire rappeler à l'ordre par des adultes très occupés par l'encadrement de l'activité.
>
> Observation en grande section, classe de Valérie Monteil, décembre 2010, école Jules Vernes. Thibaud, 5 ans 3 mois : mère enseignante en BTS lycée agricole ; père directeur d'agence bancaire. Enzo, 5 ans 1 mois : mère au foyer ; père artisan patron électricien. Recueil de données : prises de notes *in situ*, photographies.

Les ressources scolaires de ces garçons leur permettent de sortir du registre pratique pour revenir opportunément sur le registre scolaire. Le passage de l'un à l'autre est oscillatoire. Il est plus heurté que dans les formes féminines, où le langage, plus verbal, prend place dans des corps moins mobiles (extraits 3. Deux livres pour deux, 6. Jeux secrets et embrouilles et 8. Libérééée, délivréééée p. 275 à 277). Chez les garçons aux pratiques agonistiques, ce sont des bascules entre langages antagonistes, alors que chez les filles de diverses conditions sociales, ce seraient plus des glissements, transportant avec eux des ressources convertibles sur la scène scolaire (la capacité à immobiliser le corps, le langage verbal, la forme personnelle du code élaboré). La mobilisation et l'activation du double registre dont sont capables ces enfants fait écho au *code switching*, ou « commutation de code », mis au jour par les sociolinguistes (Gumperz, 1989 ; Woolard, 2009) : des locuteurs de langues différentes, dont l'une a été apprise en contexte informel, familial, affectif, et l'autre en contexte formel, institutionnel, scolaire, recourent à l'une ou l'autre selon les contextes qui les activent, familier *versus* formel. Ces commutations peuvent survenir dans le même discours, voire dans le même énoncé. Dans ce cas, comme dans celui des langages de l'école maternelle, qu'il soit « basculant » ou « glissant », le passage stratégique et opportun de l'un à l'autre repose sur l'intériorisation des deux langages.

> « Ces changements ne sont jamais le fruit du hasard ou d'une incohérence due aux contacts culturels répétés avec une langue différente de la langue maternelle. Le sujet de la conversation associé à l'univers de la langue maternelle (par exemple l'espagnol) peut brusquement déclencher une commutation dans cette langue [...]. Lorsque le thème de la conversation devient plus formel ou que la relation entre les deux interactants est moins chaleureuse, moins amicale, le sujet bilingue peut — de la même façon que l'on passe du « tu » au « vous » — passer de sa langue maternelle à l'anglais. » (Lahire, 2001c/1998, p. 110)

La différenciation sociale des jeunes enfants de l'école maternelle saisie depuis leur socialisation langagière est donc déterminée par plusieurs principes différenciateurs : les ressources dont chaque enfant dispose ; la manière dont elles peuvent, ou pas, se construire ou se développer sur l'un ou l'autre des registres dans un contexte d'école spécifique ; le rapport de l'un à l'autre. Ce processus structure un ordre social et construit des parcours socialisateurs pluriels et différenciés. Pour en saisir la logique, ce chapitre s'achève sur une série de portraits, reconstruits par triangulation à partir des matériaux de l'enquête ethnographique (observations, productions scolaires, entretiens avec les enfants, les enseignants, les Atsem, les parents). Sans prétendre à l'exhaustivité, elle donne à voir quelques portraits typiques qui font, chez les unes et chez les autres, le bonheur ou le malheur d'école maternelle.

IV. 3. 2. Bonheurs et malheurs d'école maternelle : des parcours socialisateurs pluriels et différenciés

1. L'excellence scolaire au masculin : dispositions scolaires et ressources agonistiques

Thibaud (mère enseignante en BTS lycée agricole ; père directeur d'agence bancaire), à l'école Jules Vernes, est typique du bonheur d'école maternelle chez un héritier, en position haute sur la scène scolaire et dans le groupe de pairs. Sur la première, il a beaucoup d'aisance, saillante dans son sourire quand il est au travail, dans sa rapidité et sa facilité pour s'organiser et avancer, et dans sa capacité à commuter d'un registre à l'autre. En entretien, il dit qu'il aime « lire des livres, jouer, faire des dessins et faire le travail » à l'école. Sa maîtresse, Valérie Monteil, l'apprécie beaucoup et lui adresse continuellement des évaluations positives. En entretien elle indique : « scolairement ça va bien (…) tout ce qu'il fait, il le fait avec beaucoup de plaisir (…) [parfois] ça lui demande des efforts, ben par exemple l'écriture (…) [mais] si je lui dis "attends, je vais t'apprendre à faire le T et le H" parce que c'est pas tout à fait ça, il veut bien recommencer. (…) il se prend pas la tête avec l'école puis les choses sont faciles pour lui (…) [et il a un] très bon niveau de langage ». Dans le groupe de pairs, il entretient son langage pratique avec l'appui du capital symbolique construit sur la scène scolaire dans les nombreux moments que rend disponibles sa rapidité scolaire : lors des activités récréatives en classe, dans la cour et à la cantine. Ses ressources corporelles sont également un atout : il court vite et son corps leste et agile lui permet de s'imposer malgré son petit gabarit. Il peut être très transgressif sans que, jamais, la maîtresse ne le perçoive ainsi. Ces dispositions préfigurent ce type masculin engagé physiquement, mais conforme scolairement, que D. Joannin et C. Mennesson (2014) ont décrit à partir des pratiques sportives auto-organisées dans la cour de l'école élémentaire : une « pratique sportive qui s'inscrit ici d'une manière idéale typique dans un processus d'euphémisation de la violence et de la compétition (Elias, Dunning, 1994/1986), déployant une « masculinité distinctive », « plus "policée" » (*ibid.*, p. 170-171). Ces garçons « prolongent ainsi le projet pédagogique des enseignants et des animateurs » (*ibid.*, p. 171). En quelque sorte, tout ce que Thibaud fait à l'école, quelle que soit la scène sociale occupée, constitue une « expérience du développement symbolique et social » (Bernstein, 1975, p. 142) : elle façonne un garçon scolairement performant, sachant se discipliner, mais également aguerri à la compétition, et capable de se distancier du scolaire. A.-M. Sohn (2009 ; 2015) a montré l'émergence de cette masculinité « plus apaisée, valorisant le jeune homme instruit » sublimant son agressivité dans la compétition scolaire.

2. La double disqualification d'un enfant peu prédisposé

À un tout autre pôle se trouve la figure du malheur d'école maternelle, incarnée par Stephen, originaire des fractions précarisées des milieux populaires (parents sans activité professionnelle, suivis par les services sociaux), dans la même classe que Thibaud. Sa socialisation à l'école maternelle a été une expérience de double disqualification et un « apprentissage de la domination » (Millet, Croizet, 2016a) ne lui laissant aucune échappatoire. Tard-venu de l'acculturation scolaire, il fait pourtant bonne impression jusqu'en moyenne section pour son goût des apprentissages : « on va expliquer une chose et tu comprends qu'en une fois, il capte tout tout tout et qu'il le savait pas en début de séance » dit Valérie Monteil, sa maîtresse, en début de grande section. Mais à côté de cela, elle se plaint de son manque d'autonomie dans les activités sur tables qu'elle interprète dans le registre psychologisant de l'accaparement affectif : « il sait faire, mais il ne fait que quand je suis là ». Aussi est-il souvent placé loin d'elle, ce qui aggrave les difficultés. Dans les conversations collectives, Stephen tente de briller en s'inventant des aventures dont les autres ne sont pas dupes, ce qui lui vaut une réputation de menteur : « Stephen, i ment toujours (…) des fois, il dit qu'il est allé à la mer alors que c'est pas vrai (…) il est toujours un menteur » (Laura, 5 ans 7 mois : mère sans activité professionnelle en longue maladie ; père militaire gradé). Dans les ateliers, il est plus lent que les autres (à commencer, à avancer, à terminer) et plus vulnérable aux perturbations, car s'il bascule dans le registre pratique, il y reste tant qu'il n'est pas rappelé à l'ordre. Dans le coin dînette, il aime bien faire l'animal domestique, se rouler par terre en couinant, faire mine de manger dans la gamelle et miauler ou aboyer (trop) fort. Ces pratiques transgressives peu dissimulées mettent une partie de ses camarades dans l'embarras et lui valent des exclusions par la maîtresse. Il devient un partenaire de jeu à éviter. Dans les jeux à règles auto-organisés, il se fait flouer : les autres modifient opportunément le matériel ou les règles à leur avantage et à son détriment. Dans les agitations collectives, il est l'un des premiers à se faire prendre. Un jour, de retour de la récréation, il se présente parmi les premiers enfants prêts à se mettre en rang, mais, personne ne voulant lui donner la main, il se retrouve seul et se fait gronder pour ne pas s'être rangé à temps. Bref, pour Nola (4 ans 11 mois ; mère opticienne ; père : ?), maîtresse du langage de la classe, son sort est réglé : « i fait que des bêtises (…) il arrête pas d'faire le fou et en plus, il arrête pas d'aller au coin ». S'il dispose de certaines connaissances valorisées dans le registre pratique telle la formule *Beyblade* qu'il maîtrise en connaisseur, son stigmate scolaire et ses faibles

ressources physiques (il ne court pas vite et ne sait pas grimper sur la mezzanine du préau, très appréciée des pairs) empêchent leur valorisation dans le groupe des pairs. Par surcroît, son retard systématique dans ses travaux scolaires restreint son temps disponible pour la sociabilité. Cela compromet le développement de son langage entre pairs et, par conséquent, l'accès à une position plus valorisée dans le groupe. En fin d'année, Stephen a cessé de se soumettre sans rien dire aux brimades de ses pairs. Il se rebiffe, se fâche et tape. Pour la maîtresse, il a « un problème avec le vivre ensemble », mais elle n'a rien perçu de sa stigmatisation parmi ses pairs. Dans toutes les écoles et dans toutes les classes observées, quelles que soient les compositions sociales, il y a toujours des enfants qui subissent comme Stephen une double disqualification. Il s'agit d'enfants issus des milieux populaires, majoritairement des garçons, souvent dans des contextes familiaux désaffiliés (Castel, 1999) : parents durablement éloignés du salariat stable, mère seule après une séparation, déménagements répétés, etc.

3. Des héritiers mal à l'aise dans les groupes masculins

Mais, pour des raisons bien différentes, l'appariement aux pairs peut également être compromis chez certains héritiers, pourtant maîtres du langage sur la scène scolaire. Gabriel à l'école Jules Vernes (mère ingénieure agronome, animatrice associative ; père agriculteur bio), ou Théodore Pottier à l'école de la vallée (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA)[179], en sont des exemples typiques. Ils n'ont aucune des ressources les plus valorisées parmi les pairs masculins : méconnaissance de la culture ludique et fictionnelle avec ses figures héroïques et transgressives ; aversion pour les pratiques agonistiques et plus largement peu de goût pour l'exploration conquérante de l'espace (jeux de ballons, de véhicules) ; surinvestissement dans le langage scolaire (lecture de livres, goût prononcé pour les documentaires et leurs savoirs spécialisés, pratiques ludiques intellectuelles et jeux à règles « pour adultes »). Ainsi, Gabriel ne parvient pas à faire mouche auprès de ses pairs quand il produit la formule *Beyblade* ni quand il tente

[179] Bien que cadres du privé, les parents de Théodore se rattachent, par leur style de vie, bien plus aux « intellectuels » qu'aux « technocrates » (van Zanten, 2009) : nombreuses pratiques culturelles légitimes (littérature classique et consacrée par la critique, musique classique, chanson française « à texte », visites de musée, etc.), attachement revendiqué à « l'école publique », notamment via des responsabilités électives à la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Élèves), stratégie de reproduction sociale par l'école via la culture libre dont les enfants disposent en abondance.

de raconter, dans son langage verbal policé, un extrait de *Frère des Ours*[180]. Les activités proposées en petite section n'intéressent pas Théodore : « trop bébé » selon sa mère. Il n'a pas le goût de ses pairs, il refuse de participer aux séances d'éducation physique et s'assoit dans un coin. En récréation, il soliloque dans la cour, s'assoit par terre auprès des adultes et se plaint de s'ennuyer. Il fait des « tours de cour » sur le conseil des maîtres et maîtresses, compte le nombre de tours, mais ne trouve pas à s'occuper autrement. Petit à petit, en cours de moyenne et en grande section, il se rapproche de filles socialement proches (en particulier : Flavie, Violette Guibert, Clémence Fuzeau) dont il devient un partenaire de jeu régulier. S'éloignant des adultes, il devient plus vulnérable aux agressions physiques. Un jour, Léo (mère adjointe technique dans une crèche municipale, père ouvrier qualifié dans une PME de menuiserie industrielle), s'approche de lui, le pousse contre le mur et l'écrase de tout son corps tandis que Théodore, en très mauvaise posture, reste inerte et sans voix. Violette Guibert (mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS) arrive à sa rescousse et, toujours emprisonné par le corps de Léo, il lui demande d'aller « dire à la maîtresse que Léo m'attrape parce que là, ça m'agace ». Mais parmi les filles, il s'enhardit et converse souvent avec elles, assis aux tables, autour d'activités scolaires ou récréatives. Il se pose alors en détenteur du savoir légitime et étale sa science, par des explications du monde, toujours plein d'assurance quoi qu'il raconte : doctes précisions sur les caractéristiques spécifiques de telle araignée venimeuse ou sur l'origine géographique de telle tortue au nom spécialisé ; récits circonstanciés de ses voyages culturels en Espagne, « à la frontière suisse » ou dans les musées parisiens ; prétention à savoir parler anglais, etc. À leur contact, il développe un langage pratique verbal véhiculant des formes symboliques scolairement valorisées (vocabulaire spécialisé, termes génériques, explicitation des contextes, liens de causalité, etc.). Il joue parfois le jeu de la coconstruction narrative (comme ci-dessous, à propos des *Aristochats*). Mais surtout, il déploie des prouesses verbales agressives : prétendant n'avoir pas entendu ou adressant des fins de non-recevoir, rectifiant un contenu dont il s'estime expert, rebondissant et détournant un propos pour ridiculiser son autrice, etc. En même temps, il rappelle ici ou là l'existence d'une frontière du genre qui le maintient du côté du masculin. Voici par exemple la teneur d'un échange avec Flavie, alors qu'ils marchent côte à côte au retour d'une sortie de proximité.

[180] *Frère des ours*. Long métrage d'animation des studios Disney. Gabriel a le DVD.

> ***Elle raconte en l'expliquant comment elle a fabriqué un livre***
>
> **Flavie** : pour faire un livre, i m'faut, i m'faut trois feuilles. Moi j'prends trois feuilles, ensuite, j'plie mes trois feuilles, ensuite j'les rouvre, j'les ouvre, mes trois feuilles, je euhum... j'aplatis un peu-euh... et puis après j'dessine, j'dessine, j'invente une histoire euh... et puis après j'dessine les personnages qu'y a dans mon histoire. Et après, maman, e' m'les agrafe.
>
> **Théodore** (les mains sur les oreilles, ton victorieux) : j'ai rien entendu du tout du tout-euh !
>
> **Flavie** (rieuse) : alors pourquoi tu t'es bouché les oreilles ?
>
> **Théodore** : j'ai rien entendu du tout, hein !
>
> **Flavie** : beh alors pourquoi tu t'es bouché les oreilles ?
>
> **Théodore** (catégorique, sans rire) : pour ne rien entendre ! [...]
>
> ***Ils évoquent* Les Aristochats**[181]**.**
>
> **Théodore** : mais horos'ment, i sont assez malins hein ! pasque i z'ont, i z'ont trouvé des amis pour' Et j'adore quand, eh beh, quand il lui met le seau d'eau sur la tête !
>
> **Flavie** (rieuse) : ouais ! (montant dans l'aigu, excitée) et puis quand, quand, quand il a', quand le chien, quand i met les pieds sur les chiens, quand i met les pieds sur les chiens et pis (série de grimaces clownesques) ta ta ta ta ta ! Il est, il est plein d'chats !
>
> **Théodore** : mais aussi la, la botte sur lui, j'adore ! La botte de foin... sur lui (petit rire). Et pis i coule. Là, j'adore... i met la botte de foin sur lui, hein. Et le, et le cheval, i lui donne un coup d'sabot-euh !
>
> **Flavie** (voix comique et aiguë) : ah ouiii ! i lui donne un coup d'sabot et pouf ! patapouf ! [...]
>
> Apercevant la cour de l'école, dont le groupe s'approche, Théodore introduit un nouveau sujet.
>
> **Théodore** : eh ben tu sais, ma grande sœur, elle veut r'tourner dans cette école [*i.e.* l'école maternelle, car elle est à l'école élémentaire], pasque euh, y'a beau', y'a tellement d'jeux et elle, elle est dans l'école à côté d'la cour, y'a pas d'jeux dans sa classe. Elle s'ennuie !
>
> **Flavie** (voix comique) : et elle a pas des copains et des copines ?
>
> **Théodore** : bah si elle en a un peu, hein.
>
> **Flavie** : beh alors pourquoi elle joue pas avec ses copains ?
>
> **Théodore** (ton docte, sans rire) : euh, copain, c'est garçon. Et c'est une fille !... (Sévère) tu vois le rapport, là ?
>
> Observation en moyenne section, classe de Marlène Rougié, avril 2014, école de la vallée. Flavie, 4 ans 10 mois : mère gestionnaire complémentaire santé, père responsable informatique. Théodore Pottier, 5 ans 2 mois : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA. Recueil de données : prises de notes *in situ*, enregistrements sonores.

Il se pose ainsi en garçon savant et drôle, taquinant ses copines en les affublant de sobriquets (« canapé vivant », « volaille », « dinde de Noël »), qui forgent sa réputation de blagueur invétéré, dont on entend parler jusque dans les familles en fin d'enquête. Un jour, il va même jusqu'à traiter publiquement Barbara Maillet « d'haricot vert », anecdote qui lui vaudra un certain succès. En grande section, il découvre le judo en club dont il apprend le rituel dans le moindre détail et le vocabulaire spécialisé. Il acquiert quelques savoir-faire gestuels dont il tire parti en se rapprochant de ses pairs masculins d'origine sociale proche. En éducation physique, il se

[181] *Les Aristochats*. Long métrage d'animation classique des studios Disney.

dévergonde avec Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management), Félicien Dupré (mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité) et Marceau (mère gestionnaire d'assurance ; père chargé d'organisation) : jeux de mains, de pieds, de corps à corps, jamais bien rudes, mais très excitants. Sa maîtresse et ses parents voient d'un œil favorable ces évolutions le rapprochant de l'enfant idéal, scolairement parfait, mais sachant transgresser juste ce qu'il faut. L'extrême bienveillance de Barbara Maillet à l'égard de ses facéties verbales et de ses mensonges prétentieux qu'elle qualifie de « carabistouilles » en est l'une des manifestations. Si bien qu'en fin de grande section, la faible affinité de Théodore avec le groupe enfantin, très saillante en petite section, s'est atténuée et il devient un des garçons les plus souvent invités dans les anniversaires de filles. Sans pour autant adopter les pratiques de cour d'école corporellement engagées qu'affectionnent et maîtrisent nombre de ses pairs masculins, il a trouvé une place confortable dans l'entre-soi enfantin de cette école à recrutement plutôt bourgeois : auprès des filles d'abord et surtout, puis de certains garçons de son milieu.

4. Une héritière désappariée dans une école populaire

Tel n'a pas été le cas de Lola Renaudeau (mère chef de projet informatique, DEST[182] ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT commerce), issue des catégories supérieures et scolarisée à l'école Louise Michel auprès d'enfants de milieux populaires. Sa déconsidération parmi ses pairs s'est accrue au cours de sa scolarité au point que son aisance scolaire en a été affectée. Lorsqu'elle arrive à moins de 3 ans dans la classe de Francine Gallais, elle enchante les maîtresses de l'école qui ne tarissent pas d'éloges sur cette petite fille au corps impeccablement immobile et joliment apprêté, aux gestes fins et au langage verbal limpide qu'elle déroule d'une petite voix mutine. On avertit l'enquêtrice : « elle n'est pas représentative ! », « ah ! si j'avais que des élèves comme ça ! ». Lola aime les activités dans la classe, mais déteste aller dans la salle de jeu ou dans la cour où elle tombe fréquemment et pleure. Si bien qu'elle se colle aux adultes ou s'assoit sur les bancs. En revanche, elle apprend vite le répertoire chanté et poétique de la classe, dont elle fait régulièrement la démonstration devant toute la classe. Dans les ateliers, elle est rapide et efficace, et il lui arrive d'annoncer à la cantonade,

[182] DEST : Diplôme d'études supérieures techniques, de niveau II (bac +4), délivré par le CNAM.

toute fière, qu'elle a fini avant les autres. Dans les activités récréatives aux tables, en revanche, elle accède difficilement au matériel. Un jour, par exemple, elle sollicite de son aimable petite voix : « s'il te plait Jamal, tu peux me donner le rouleau ? ». Mais celui-ci ne semble même pas l'entendre et de toute évidence il est bien plus efficace de s'emparer vigoureusement du matériel, comme tout le monde. Au terme de cette première année en toute petite section, sa mère demande son passage anticipé en moyenne section. Francine Gallais accepte. Lola se retrouve dans une classe à dominante féminine, moins remuante, mais elle est la plus petite. Plus que jamais, elle a du mal en salle de jeu et refuse de participer aux jeux collectifs qui l'effraient. Bien au contraire, elle est très confortable dans les ateliers : performante dans les activités alphabétiques, autonome dans la tâche, elle parvient presque toujours à corriger ses erreurs sans aide. Elle s'enhardit avec une pointe d'orgueil. Un jour, elle annonce avec malice à ses pairs qu'il y a des « pièges » dans lesquels il ne faut pas tomber, sans dire lesquels. Une autre fois, lors d'une activité récréative autour de puzzles, elle fait des blagues, agace Fatoumata (mère seule avec 4 enfants ; sans activité professionnelle ; famille guinéenne), lui chipe des pièces, fait des jeux de parole, complète en douce le puzzle de Khaira (mère sans profession ; père demandeur d'emploi ; famille guyanaise). Puis, elle nargue tout le monde quand elle achève son puzzle : « j'ai réussi, j'ai réussi ! », « chuis trop forte ! ». Elle se fait même rappeler à l'ordre quand elle s'excite un peu trop. Mais ses faibles ressources physiques et agonistiques empêchent la conversion de son avantage scolaire en prestige dans le groupe de pairs. Incapable de les suivre en récréation, elle est toujours à la traîne, se fait bousculer, tombe et gémit. Elle devient progressivement aux yeux des autres cette petite chose agaçante, collante et soûlante, dont on préfère se débarrasser. On ne passe un moment avec Lola que s'il n'y a rien de mieux à faire. Même Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés), qui était sa copine en toute petite section, ne la supporte plus. En grande section, elle est rejetée et disqualifiée, comme l'illustrent ces scènes de récréation, qui se sont répétées chaque fois que Lola a été observée :

> **1. Récréation d'avant la cantine**
> Lola, Betty et Tamaya sont à la voiture. Betty fait semblant de conduire « tu tu tu ! » [...]
> Lizie s'approche. Lola court vers elle et suggère un jeu : « maman ! je vais à l'école ! » Betty dit « oui ». Lizie repart, revient et Betty la rejoint. Lizie dit qu'elle est un « gradon » et endosse le rôle sur-le-champ : elle rugit et fait semblant de dévorer tout ce qui passe à sa portée.
> Lizie, Tamaya, Betty et Lola, rejointes par Paradis, s'agrègent soudain en un groupe mobile qui se met à traverser la cour de part en part, tout en s'interpelant et continuant de jouer la fiction

du « gradon » dévoreur. Ces cavalcades sont régulièrement ponctuées de pauses, en général dans un recoin de la cour, où les filles se rassemblent sous la houlette de Lizie, prompte à prolonger l'évocation par quelques paroles et à réaffirmer ou redistribuer les rôles pour recommencer. Lola suit le mouvement, toujours à la traîne.

Dans le flux de la course, Lizie crie « pas Lola ! » Elle se retourne vers elle : « Non ! pas toi ! » Lola ne proteste pas, mais se met à bouder. Les autres filles sont déjà reparties.

Lola rejoint alors un autre groupe : Martin, Surya, Teddy, Khaira, en train de se poursuivre. Là encore, elle est vite dépassée et tente sa chance auprès d'enfants de moyenne section puis revient vers le groupe de Martin. [...] Lola est toute seule. Je m'approche d'elle : « c'est qui tes copines, Lola ? » Elle dit « Lila et Surya ». [...] Elle rejoint un groupe d'enfants de petite section.

2. Le même jour, récréation de début d'après-midi

Des enfants jouent à s'attraper : Martin, Lila, Jessie, Teddy, Khaira, Surya, Denis. Ils se narguent : « Surya ! Surya ! » « na na na y aya yu ya yère-euh ! »

Lola est en retrait. Elle s'approche du groupe, s'en éloigne. Elle fait un tour dans la cour, se dirige vers Lila qui joue dans le groupe. Quelques mots sont échangés rapidement puis Lola est brusquement projetée en arrière. Elle va s'assoir sur un banc. Je la rejoins.

Fabienne : ça va, Lola ?

Lola : oui, mais Lila, elle m'a fait mal. Je voulais lui parler, mais elle m'a fait mal. Je voulais lui dire que plus jamais plus jamais… que demain je vais au centre de loisirs. Mais elle veut pas jouer avec moi.

Elle rejoint Tamaya qui joue avec une flaque d'eau pendant que Jimmy la regarde, visiblement intéressé. Lola s'approche de Tamaya, l'enlace, la pousse.

Lola : Tamaya, t'es ma copine ?

Tamaya : oui.

Un jeu à s'attraper s'engage, mais Lola se fatigue vite et renonce à poursuivre Tamaya. Elles restent ensemble et déambulent en se tenant la main. Elles sont rejointes par Denis et une autre fille. Lola tente d'enlacer tout le monde et se met à leur parler, je n'entends pas ce qu'elle dit.

Betty vient chercher Tamaya : « Tamaya, t'es ma copine ? » Ni une ni deux, Tamaya tourne les talons et Betty l'emmène à l'autre bout de la cour rejoindre le groupe de Lizie. Denis et la petite fille s'en vont ailleurs. Lola est à nouveau toute seule.

Observations en grande section, classe d'Anne Caillaud, janvier 2014, école Louise Michel. Lola Renaudeau, 4 ans 8 mois : mère chef de projet informatique, DEST (bac + 4) ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT commerce. Betty, 5 ans 9 mois : parents sans profession déclarée. Tamaya, 5 ans 10 mois : parents sans activité professionnelle déclarée ; séparés ; famille guyanaise. Lizie, 5 ans 7 mois : parents sans profession déclarée ; séparés. Paradis, 5 ans 5 mois : mère sans profession ; père autoentrepreneur ; famille du voyage. Martin Coudreau, 5 ans 11 mois, mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier. Surya Maboke, 5 ans 7 mois, mère aide à domicile, CAP ; père agent de sécurité, master. Teddy Vrignaud, 5 ans 2 mois : mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère. Khaira, 5 ans 2 mois : mère sans profession, père demandeur d'emploi ; famille guyanaise. Jessie, 5 ans 10 mois : mère sans profession, père sans profession déclarée, parents séparés. Denis, 5 ans 8 mois : profession des parents inconnue ; famille guyanaise. Recueil de données : prises de notes *in situ*, enregistrement sonore, photographies.

Ses tentatives d'appariement avec les enfants plus jeunes ne sont pas plus couronnées de succès. Le même type de difficultés survient lors les activités récréatives en classe : dans la dînette,

ses propositions ne sont jamais retenues et parfois elle en est éjectée *manu militari*. On lui reproche souvent de « parler tout le temps » : son registre pratique verbal et policé, peu engagé dans le mouvement, mais privilégiant les corps à corps d'affection (elle veut souvent faire des « gros câlins »), prend un caractère déviant dans ce groupe de pairs. Parallèlement, sur la scène scolaire, Lola ne se met plus en avant, ce qui consterne Anne Caillaud qui n'a pas saisi le rejet dont elle faisait l'objet. La petite élève idéale qui enchantait les maîtresses en toute petite section ne donne plus satisfaction : sa maîtresse la trouve « extrêmement passive », toujours l'air fatigué, la larme facile et elle ne « participe ja-mais » en regroupement. Elle y passe en effet beaucoup de temps à tripatouiller ses accessoires (bracelets, boutons) plutôt qu'à converser. Si bien que le verdict est sans appel : « scolairement, elle fonctionne bien… mais alors elle est complètement immature ». Sa dégradation dans le groupe de pairs et la violence symbolique qu'elle y a subie peuvent pourtant expliquer, au moins en partie, cette « fatigue » et son effacement sur la scène scolaire. Alors qu'elle en avait probablement les ressources, Lola n'est finalement pas devenue maîtresse du langage dans cette classe. Pour autant, elle termine sa scolarité maternelle dotée de solides compétences scolaires (*e. g.* : elle sait déchiffrer de petites phrases). Et surtout, elle s'en va poursuivre sa scolarité dans une école privée au recrutement social bien différent, loin du groupe de pairs où elle a été disqualifiée. Aussi, des ressources sociales héritées sont disponibles pour lui permettre d'échapper à son malheur d'école maternelle. La légitimité scolaire et son inégale distribution sociale exercent ici des effets protecteurs sur son destin social. Il a toutes les chances d'être effectivement bien différent, et finalement plus confortable, que celui qui se dessine pour ses pairs disqualifiés scolairement.

5. Un héritier qui s'y retrouve dans une école populaire : modestie et amitiés circonscrites

Dans la même classe, Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier), également originaire d'une famille plus dotée scolairement que ses pairs, n'a pas connu le même sort que Lola, tout en devenant maître du langage en classe : né en début d'année, de grande stature, il bénéficie de ressources lui permettant de s'affirmer corporellement. Il est élevé dans une famille à l'*ethos* modeste. Lorsque l'enquêtrice demande à ses parents ce que Martin « sait très bien faire », un silence gêné s'installe puis le père déclare : « on est issus d'un milieu... populaire et tout ça, 'fin on n'avait pas cette culture hein. De trop valoriser ». Et de fait, Martin s'abstient de fanfaronner devant les autres en exposant ses atouts scolaires, ce qui est très inhabituel, mais lui a sans doute été profitable. En grande section, dans

une classe à majorité féminine, il s'engage avec bonheur dans les jeux avec des filles remuantes et combatives, mais toutefois moins rudes et plus verbaux que ceux de leurs homologues masculins. Il donne également le change à Jessie (mère sans profession ; père sans profession déclarée ; parents séparés), forte tête de la classe, mais isolé en tant que garçon frondeur, plein d'admiration pour Martin, mais qui le défie continuellement. Dans le cours des jeux, Martin intervient fréquemment pour ordonner ses pairs : il les place face à lui pour parler à tout le monde et tenter d'établir, de rétablir, ou de clarifier, les règles du jeu et les contenus des évocations. Il oriente les pratiques ludiques vers ses centres d'intérêt (*e. g.* les sorcières) et vers des régulations plus policées (avec des règles partagées et stabilisées). Il y rencontre plus ou moins de succès, mais ses initiatives ne suscitent jamais le rejet systématique dont Lola a fait l'objet. À la fin de la grande section, Martin est en position haute sur les deux scènes sociales. Mais ses relations avec les pairs sont strictement limitées à l'enceinte scolaire et ne débouchent pas sur des relations de quartier ou autres invitations, comme c'est presque toujours le cas entre pairs de milieux sociaux homologues. Et pour cause : « on va dire qu'on freine », dit son père.

6. L'excellence scolaire au féminin : les ressources plurielles des héritières

Mais le cas de Lola Renaudeau est très atypique. Car pour les héritières, l'école maternelle est bien plus souvent un bonheur presque total, comme ce fut le cas pour Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET) à l'école de la vallée. Lorsqu'elle entre en petite section elle a déjà une posture scolaire très appréciée de Jacques Lebeau : « on n'a rien à faire avec (…) des enfants comme ça ! » Elle a aussi un copain, Baptiste (2 ans 10 mois à la rentrée, mère en recherche d'emploi, père ingénieur d'études), avec lequel elle a été gardée chez la nounou. En récréation, ils jouent ensemble : très excitée, elle l'interpelle d'une voix stridente pour toutes sortes de prouesses aux structures de jeu. Elle joue aussi à « la maîtresse » avec beaucoup de monde. Dès le premier trimestre, elle se pose en gardienne de l'ordre scolaire. Par exemple, un jour de départ en salle de jeu, elle interpelle Luigi « donne la main à Baptiste qu'est tout seul ! » Mais elle adore aussi jouer dans les coins de jeux et s'amuse beaucoup dans le coin garage. Un jour elle y fait des travaux en compagnie de 3 garçons, tenant le haut du pavé sans cesser de parler : « ouiiii ! moi j'vais faire des travaux ! », « eh ! moi chuis en PLEINS travaux, là ! », « désolée, je dois partir (très fort) A DEMAAAAIN ! », etc. Son camion transporte du bois, c'est « la branchonneuse » et elle lui parle. Elle anime les véhicules en les personnifiant, fait des voix co-

miques (aiguë, grave) et moult onomatopées et jeux de mots. Mais à partir de la moyenne section, on ne la voit plus pratiquer ce genre d'activité. Elle se rapproche des filles et investit les activités féminines en même temps qu'elle se passionne pour les activités graphiques et alphabétiques (dessin et bientôt écriture). À la fin de la petite section, elle est copine avec plusieurs filles, dont Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) et Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée), qu'elle retrouvera l'année suivante en moyenne section. Elle y fait face à Estelle Châtaigner, une maîtresse extrêmement rude[183], et connaît un passage difficile au premier trimestre où elle s'est mise à pleurer et à avoir peur d'aller à l'école. Mais ça ne dure pas, d'autant qu'elle a des ressources héritées et constituées qui lui permettent de passer au travers des gouttes la plupart du temps. Dans les activités sur tables, elle corrige parfois le travail des copains et des copines. Outre ses dispositions à jouer à la maîtresse, c'est probablement aussi une solidarité entre enfants pour résister à l'ire magistrale. La grande section est le parachèvement de son bonheur d'école. Elle y brille en maîtresse du langage dans la classe, ravissant Barbara Maillet. Elle présente son cahier de vie et ses trouvailles (coquillages, images) dont elle a des choses à dire, et se montre toujours intéressée par celles des autres : elle leur pose des questions et apporte des compléments, « à bon escient », « pas pour se montrer », « pour apporter un plus ». Ses dispositions à être la maîtresse des autres se consolident : elle invente et fabrique des exercices scolaires de plus en plus complexes pour des élèves imaginaires ; elle se dit préoccupée par les difficultés alphabétiques de Félicien Dupré (mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité). En fin d'année, sa maîtresse la décrit avec tous les traits de l'élève idéale, autonome cognitivement : « elle cherche à apprendre quoi, elle est avide de savoirs. Et aussi, elle est sensible aux méthodes. (…) Elle a compris ce que c'était qu'une démarche, la démarche d'apprendre ». Son bonheur d'école repose sur son intérêt pour les savoirs de l'école, propice à leur appropriation (Bautier et al., 1992), comme le montrent ses premières déclarations en entretien.

[183] Dans cette classe, avec une enseignante très inconfortable dans l'exercice de son métier, les rappels à l'ordre sont incessants, et prennent très souvent la forme d'insultes et de sarcasmes. La violence symbolique mise au jour dans le fonctionnement ordinaire des classes maternelles (Millet, Croizet, 2016a) s'y manifeste avec une intensité et une systématicité qui furent à certains moments difficilement supportables pour l'enquêtrice. Sans surprise, les cas d'enfants refusant d'aller à l'école sont monnaie courante et récurrents avec cette enseignante et ont été plusieurs fois rapportés au cours de l'enquête par des sources concordantes.

> - Alors voilà, pour commencer ce que je voudrais savoir ben c'est euh, si tu aimes l'école...
>
> **Clémence** : j'aime beaucoup ça (avale bruyamment sa salive), parce que, apprendre, c', j'aime beaucoup...
>
> - Ouais...
>
> **Clémence** : parce que j'aime... à chaque fois que j'apprends quelque chose de nouveau, je suis vraiment très heureuse, parce que j'adore apprendre.
>
> - Tu pourrais me dire par exemple, un truc que t'as appris, que ça t'a énormément intéressée d'apprendre ? Je sais qu'il y en a beauc'
>
> **Clémence** (inspiration sonore puis coupant la parole) : écrire !
>
> - Écrire...
>
> **Clémence** : oui, beaucoup, écrire sans modèle, apprendre à écrire en entendant, en entendant les lettres, s'que je connais pas exactement tous les lettres de l'a', les... bruits des lettres...
>
> - Oui...
>
> **Clémence** : donc ça me permet un peu de les connaître.
>
> Entretien, avril 2015. Clémence Fuzeau, 5 ans 11 mois : mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET.

Pour autant, ce bonheur scolaire vient aussi des gratifications et des apprentissages qu'elle réalise dans son intense sociabilité. Dans l'année, elle se prend de passion pour la *Reine des Neiges*. Elle devient l'une des initiatrices des chorégraphies chantées, prouesses féminines de la cour : elle connaît par cœur la chanson vedette, « Libérée, délivrée », qu'elle chante à nouveau *in extenso* en entretien. Son amitié avec Alizé se consolide bien qu'elles ne soient plus dans la même classe, car elles sont voisines et se voient en dehors de l'école.

Elle se fait aussi de nouvelles copines et crée un « club de filles » dont elle se proclame cheffe, tout en concédant de partager un peu cette place : « comme tout le monde est cheffe, eh ben moi chuis la plus grande cheffe ! » Comme d'autres recherches l'ont montré, dans les groupes de filles, il n'est souvent pas bien vu de se mettre trop explicitement en avant (Goodwin, 1990, Thorne, 1993). La prise de pouvoir s'y fait bien plus par la recherche de l'adhésion des autres que par l'affirmation directe de sa personne dans l'arène. Ces pratiques féminines entretiennent l'intérêt pour les subjectivités (la sienne, celle des autres) et favorisent les régulations verbales propres au « mode personnel du code élaboré » (Bernstein, 1975). Le club est composé de filles d'origines sociales variées, mais toutes en conformité avec les normes scolaires : Clémentine (mère infirmière, père informaticien), Maïa (mère aide-comptable, père informaticien), Alizé Guérin (mère Atsem, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP), Mylène Fontaine (mère aide-soignante, père ouvrier d'abattoir) et Salomé (mère gestionnaire, père ingénieur). « On s'invente des histoires, on s'amuse ensemble ». Des invitations d'anniversaire relaient et conso-

lident ces amitiés scolaires. Les garçons sont exclus du club, même Théodore. Les filles jugées non conformes également : Juliette (mère secrétaire dans une maison de retraite, père gestionnaire d'indemnisation) parce qu'elle « court dans les couloirs », « fait du mal aux copines », « vient toujours nous embêter » et « a essayé d'étrangler Clémentine », de même qu'Ysia (mère et père employés dans une collectivité locale), très souvent punie en classe pour son indiscipline. Clémence réprouve les enfants « terribles », plus souvent des garçons, qui perturbent l'ordre scolaire, et elle explique qu'elle « déteste la violence », « maman me l'interdit ». Les filles du club se posent en gardiennes de l'ordre matériel et moral : par exemple, en fin d'année, elles nettoient la cour, ramassant « les déchets », très fières d'avoir été autorisées à accéder à un endroit interdit (« derrière la ligne rouge ! ») pour les évacuer.

À la fête de l'école, où les filles dansent en panthères roses tandis que les garçons dansent en Charlie Chaplin, Clémence époustoufle sa maîtresse : « elle a dansé d'une manière extraordinaire (…) elle s'est donnée à fond (…) je la voyais… concentrée (…) on a l'impression que tout ce qu'on avait dit lui est revenu, tout quoi, tous les détails, c'était impressionnant ». Et les parents émerveillés remercient la maîtresse, et déclarent : « là, on ne peut pas faire autrement, on l'inscrit à la danse ! » Barbara Maillet raconte que lors de l'entretien de fin d'année avec les parents, elle a félicité Clémence d'avoir compris que pour bien apprendre, il fallait « être un petit chercheur » et elle a déclaré aux parents « qu'ils pouvaient être sereins pour le CP ! »

7. Les conquêtes scolaires dominées des filles de milieux populaires

Le bonheur d'école maternelle se manifeste aussi, sur un mode plus difficilement conquis et d'emblée moins évident, chez des filles issues de fractions stabilisées des milieux populaires, telles Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) ou Mylène Fontaine (mère aide-soignante, père ouvrier d'abattoir), toutes deux amies de Clémence Fuzeau et membres du « club des filles » ; ou encore Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) et Tina Jolivet (mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP) engagées dans d'autres cercles de sociabilité. Leur acculturation scolaire heureuse doit beaucoup à leur goût pour des activités, savoirs et savoir-faire décisifs : activités graphiques, savoirs et savoir-faire alphabétiques, connaissances contenues dans les livres ou dans la parole magistrale. Mais aussi et surtout, plus encore que leurs copines héritières, leur acculturation scolaire repose sur

un respect et une attention inconditionnels à l'ordre scolaire et à la parole magistrale. Elles sont, par exemple, bien plus respectueuses du tour de parole réglé par le doigt levé que leurs paires héritières. Dans la classe de Joséphine Sabourin, c'est frappant : alors que Violette Guibert (mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS), Roxane (mère professeure des écoles ; père cadre technique du tertiaire) et Alix (mère professeure des écoles ; père sapeur-pompier), toutes trois maîtresses du langage, sont coutumières des prises de paroles intempestives et des bavardages bruyants, Léana Tourneur et Mylène Fontaine lèvent consciencieusement le doigt sans toujours obtenir la parole et ne la prennent pas sans y être autorisées. En grande section, elles sont très appréciées des enseignantes pour leur conformité, mais aussi pour leur goût des savoirs et leurs compétences scolaires. Pourtant, leur parcours n'a pas été aussi facile que celui de Clémence Fuzeau et de ses homologues. Elles sont arrivées en petite section bien moins ajustées à l'école et à ses attentes que les petites héritières : ne « participant »[184] pas assez sur certains plans, trop remuantes ou exubérantes sur d'autres, s'attachant à des choses jugées sans importance, et n'ayant guère de « culture libre » à faire valoir. Contrairement aux héritières plus délurées, elles n'ont pas cette « marge de liberté et sécurité assez grande pour pouvoir se permettre d'entretenir avec la culture, entendue de façon plus "libre" et moins "scolaire", un rapport de dilettantisme éclairé et de familiarité éclectique qui peut s'étendre ou se transposer à des domaines non encore reconnus et consacrés par l'École » (Saint-Martin [de], Bourdieu, 1970, p. 157). La parole scolaire est certainement la dimension de l'acculturation scolaire où l'écart avec leurs copines initiées et le malentendu sur les attentes, invisibles, est le plus grand. Par exemple, un jour, Mylène se fait rudement remettre à sa place par deux petites héritières pour une intervention jugée indigne sur la scène scolaire. Il s'agissait pourtant d'un récit personnel comme toutes le pratiquent dans les moments de conversation scolaire.

> **Lors d'une conversation scolaire**, Mylène garde longtemps son doigt levé puis, quand elle obtient la parole, se lève avec entrain. Elle pointe le prochain samedi dans le calendrier en tableau de la classe, et s'exclame : « eh beh moi, samedi, j'va au bowling ! ». Très agacées, Violette et Madeleine la rabrouent sèchement : « tu nous l'as déjà dit plein de fois, Mylène ! » L'enseignante ne relève alors ni l'intervention ni la réaction qu'elle suscite et la conversation continue comme si rien ne s'était passé.

[184] La « participation » et son contraire la « non-participation » sont, comme l'a montré Muriel Darmon (2001), des catégories d'entendement professoral très actives en maternelle : elle désigne cette forme d'engagement de soi dans les attentes scolaires propres aux enfants prédisposés, et son absence se mue très souvent en stigmate scolaire.

> Observation en grande section, classe de Joséphine Sabourin, mars 2015, école de la vallée. Violette Guibert : mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS. Madeleine Morin : mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS. Mode de recueil du matériau : prises de notes *in situ*, photographies, enregistrement sonore.

Elle maîtrise les dispositifs objectivés dans la raison graphique les plus complexes de l'école maternelle (ici un calendrier tabulaire), mais sa manière d'investir la parole scolaire ne semble pas légitime. Cela dit, les rappels à l'ordre scolaire réitérés en petite section, puis de moins en moins ensuite, les font entrer dans un ordre social ordonné. Il crée les conditions politiques et cognitives pour la réception d'une bonne partie de la culture scolaire. Même si ces filles n'ont jamais l'assurance des héritières, les appréciations des enseignants témoignent de leur acculturation : peu favorables en petite section, elles le deviennent franchement en grande section.

> **1. Alizé Guérin en petite section : c'est pas elle qui tilte la plus vite**
>
> **Jacques** : ce qui est amusant, c'est sa résistance passive [...] Elle se donne des tâches, comme ça… donc j'ai cette espèce de chaîne qu'il faut accrocher et elle veut, faut que ça soit elle qui l'accroche. [...] Elle a besoin d'être reconnue, quoi… comme ça, par [...] des petits machins (petit rire) [...] elle pète pas sa goule comme on dit. C'est une enfant discrète, mais elle est travailleuse. Un petit peu lente, mais elle rechigne pas. [...] elle manque un peu de vivacité [...] c'est ça qui va l'handicaper [...] c'est pas elle qui tilte la plus vite. [...] [son langage] est un petit peu pauvre [...] j'ai vu ça, vocabulaire au moment de Noël, sur des choses comme guirlande, boules, etc. Elle savait pas grand-chose. Et sur la ferme, les animaux de la ferme, elle savait pas grand-chose [...] [les histoires] elle écoute, mais bon, c'est pas la plus concentrée [...] elle a pas compris quelle était ma demande à 100 %.
>
> **2. Alizé Guérin en grande section : très attentive, très impliquée, toujours bien au fait**
>
> **Joséphine** : elle est très... très attentive, elle est très impliquée, elle est toujours bien au fait de tout ce qu'on fait aussi euh... elle est... [...] bon elle s'investit, hein, c'est sûr c'est une enfant, elle est soignée dans son travail, elle est, euh, elle va jusqu'au bout de sa tâche, elle est bon euh... Finalement euh, tous ces enfants-là [Alizé et ses pairs scolairement performants], si je réfléchis [...], ils ont bien compris pourquoi ils viennent à l'école. En fait [...], y'a pas de doute, ils savent pourquoi ils viennent à l'école.
>
> **3. Mylène Fontaine en petite section : une façade à bêtise et un manque de culture**
>
> **Jacques** : Mylène, elle est un peu coquine, hein. Elle est très souriante. C'est un petit peu une façade. C'est une façade à bêtises. [...] Ça doit cacher une petite nervosité, et une petite envie de faire des bêtises… [...] elle aime bien pincer, embêter, *et cetera*, avec le sourire. Elle est très joyeuse, c'est une enfant joyeuse, malgré tout, mais elle rit… fort, très très fort, même… Mais bon : elle manque un peu de culture, je voyais. Sur la littérature, elle a le même souci qu'avait Cyril [...] Elle connaissait pas les personnages de la littérature… [...] C'est vrai, c'est pas la plus attentive.
>
> **4. Mylène Fontaine en moyenne section : une gamine sans histoire, facile, intéressante**
>
> **César** : Mylène, ben… une gamine sans histoire. Sans histoire… à part que bon, c'est quelqu'un qui voudrait bien faire ce qui lui plait, donc il a fallu que je la remette un petit peu dans le droit chemin, si on peut dire, de temps en temps, elle refait une fiche parce qu'elle oublie qu'il faut… s'appliquer. Mais, bon, c'est une gamine sans histoire quoi. Facile, intéressante, mais… bon, sur laquelle j'ai pas grand-chose à dire parce que… elle pose aucun problème.

> **5. Mylène Fontaine en grande section : très preneuse de tout, très impliquée, mais un manque de confiance**
>
> **Joséphine** : elle est très attentive, elle très, ah oui, elle est toujours très preneuse de tout.
>
> **Joséphine** : Mylène, c'est une petite fille très volontaire, volontaire dans les apprentissages hein, elle est vraiment alors très très discrète... manquant de confiance en elle, hein, et tu vois quand je faisais des petites évaluations... ah ! il faut re... tenter plusieurs fois avant d'obtenir une réponse, et je pense que c'est un manque de confiance, tu vois alors que... elle se débrouille, hein, les syllabes, elle va les écrire, 'fin... peut-être pas toutes, mais bon, on sent que ça y est, c'est enclenché, mais y'a vraiment un manque de confiance, hein au départ [...] alors Mylène est assez autoritaire aussi avec les copines, hein, il a fallu mettre un peu le holà parce à vouloir commander les autres « ben non, mais toi tu ranges pas ci, toi tu fais ça » (petit rire dans un souffle) [...], mais par ailleurs, bon une enfant oui, très impliquée.
>
> Entretiens, enseignants à l'école de la vallée. Jacques Lebeau (mai 2013). Classe de petite section. César Chauvet (mai 2014). Classe de petite et moyenne section. Joséphine Sabourin (entretien informel de mars 2015 puis entretien formel de juin 2015). Classe de grande section.

Pour autant, pas plus qu'ils ne saisissent que leurs comportements mal ajustés en petite section sont un marquage social, les enseignants et enseignantes n'ont conscience des conditions (familiales) et du coût moral et cognitif de cette conversion par ajustements successifs. Ils en font pourtant toute l'ambivalence : en se soumettant inconditionnellement à l'arbitraire scolaire, ces filles entrent dans les logiques de l'école pour leur plus grand bonheur (elles adorent l'école et celle-ci le leur rend souvent bien) ; mais elles n'y apprennent pas ce rapport à la règle plus distancié et moins révérencieux, qui fait l'excellence scolaire chez les héritières et plus encore chez les héritiers. Or, «[s']il fallait proposer une définition transculturelle de l'excellence (…) c'est le fait de savoir jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle. » (Bourdieu, 1986, p. 41) Pour autant, leur conformité est circonscrite à la scène scolaire. Car leur bonheur se joue aussi dans les espaces au contrôle relâché où leurs manières de faire seraient réprouvées en classe. Leur appariement aux groupes féminins socialement hétérogènes montre, sur les terrains enquêtés, une plus grande porosité sociale entre filles qu'entre garçons. Les héritières gardent en général le dessus : elles sont souvent maîtresses du langage dans la classe et leaders dans l'organisation des jeux et elles sont plus citées dans les déclarations d'affinité en entretien. Mais elles jouent régulièrement toutes ensemble et apprécient de le faire. Réunies par leur conformité scolaire, ces filles ont de nombreuses affinités : goût et savoir-faire pour les échanges verbaux et la régulation dans la parole, savoirs scolaires graphiques et alphabétiques, consultations et conversations autour des livres, jeux d'imitation faisant apprendre des rôles sociaux, univers ludiques culturels genrés et leurs identifications féminines. La géographie sociale du terrain d'enquête y est aussi pour beaucoup :

sur ce territoire à faible pression foncière, les fractions stabilisées des milieux populaires ont des styles de vie résidentiels qui se rapprochent des catégories intermédiaires et supérieures. Ainsi, Clémence Fuzeau et Alizé Guérin habitent le même village dans une maison individuelle avec jardin, et se fréquentent. Les vies restent différentes et celles des familles populaires sont plus contraintes. Par exemple, le père d'Alizé travaille en usine en deux-huit, alternant une semaine sur deux, laissant à sa femme, Atsem en école maternelle, la charge éducative de leurs deux filles. Il revient éreinté du travail et dort souvent pendant la journée, puis consacre presque tout son temps libre à l'autoconstruction de la maison avec l'aide de la mère. Le père de Clémence a les horaires d'un enseignant qui lui laissent une grande latitude d'organisation. Il peut ainsi s'occuper des enfants, quand sa femme, infirmière hospitalière, est de garde. Il participe activement à leur éducation et transmet ses dispositions scolaires. Il lui reste même du temps pour restaurer des automobiles de collection. La famille peut également partir au ski pendant les vacances d'hiver. L'écart est net, mais les deux styles de vie et les manières d'être des petites filles sont suffisamment proches pour que, de part et d'autre, cette amitié naissante soit perçue positivement et entretenue.

8. Une double disqualification féminine en milieu populaire

En revanche, d'autres petites filles tard-venues de l'acculturation scolaire, issues de familles plus précarisées ou même désaffiliées, n'ont pas suffisamment de ressources pour une acculturation réussie à l'école. Oriane Lorieux (mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue) connaît ainsi à l'école de la vallée une double disqualification du même ordre que celle que Stephen a connue à l'école Jules Vernes, mais sur un mode moins brutal et plus euphémisé. Elle n'est jamais totalement écartée, et peut parfois donner le change sur l'une ou l'autre scène. Quand elle arrive d'une autre école dans la classe de César Chauvet, le livret scolaire la présente, dit-il, « comme une enfant ayant pas mal de difficultés, niveau faible ». Pour autant, même s'il constate qu'elle n'a « pas d'envie », il estime, au regard de ce qu'elle donne à voir, que « c'est une petite gamine qui permet d'être optimiste quant à la suite ». Mais, tout comme Stephen, elle est presque toujours abandonnée cognitivement lors des activités sur tables où elle apprend surtout à copier sur ses pairs. Son parcours scolaire se déroule sur fond d'un grand malentendu sur ce qui est attendu d'elle, sans que jamais les moyens ne lui soient donnés d'y accéder. Ses premiers mots en entretien sont pour dire qu'à l'école, elle aime « les jeux, les dînettes, les bébés, les enfants, les filles ». En

grande section, le jugement de Barbara Maillet est sévère : c'est une « petite bonne femme », qui apprend en imitant, mais sans comprendre, et qui ne « fait pas pour elle ». La description qu'elle en propose dessine les traits de l'infériorité intellectuelle telle qu'elle se fabrique à l'école et montre combien ce stigmate est le produit de son désajustement scolaire.

> **Barbara** : elle comprenait pas les consignes, elle parlait très fort aussi je sentais que elle était fragile quand même [...] dans le vocabulaire aussi, beaucoup de mots qu'elle comprenait pas. [...] des mots qui sont pas naturels. Une valise pour nous c'est une valise, pas pour elle. [...] c'est une petite bonne femme [...] elle assimile plein de choses par imitation, mais après quand on lui demande quelque chose de plus abstrait… [...] elle mène son monde, elle va s'occuper de la cuisine, elle sait ce qu'il faut faire, alors ranger, elle va se mettre à ranger les crayons, elle va... 'fin voilà, à s'agiter [...] elle va te dire « il faut faire ça, il faut pas faire ci, il faut bien parler, il faut bien écouter, il faut bien travailler » [...] elle répète tout ce qu'on lui dit, comme ça, mais y'a pas grand-chose derrière. [...] elle va pas du tout vers ce qu'elle connaît pas hein. Elle évite de faire des choses qui [...] seraient difficiles ou un jeu, un nouveau jeu, elle va pas aller explorer. Elle va plutôt reprendre les choses qu'elle sait faire. [...] [Ce qu'elle raconte] c'est souvent aucun rapport avec ce qu'on est en train de faire ou dire [...] [Son langage] y'a des phrases simples... c'est pas très très riche quand même. [En activité] elle est pas sûre d'elle, donc si elle voit que quelqu'un d'autre a fait autrement, elle va faire autrement [...]. C'est un petit bout qu'est fragile, hein. Elle veut faire bien, mais pas pour elle, Oriane.
>
> Entretien, juin 2015, Barbara Maillet, enseignante en grande section à l'école de la vallée. Oriane Lorieux, 5 ans, 10 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue.

Dans le groupe de pairs, elle cherche la présence exclusive des filles et ne conçoit pas de jouer avec les garçons, tel Anthony (mère profession non renseignée ; père agent d'entretien ; parents séparés) qui « s'bagarre avec nous, il fait la course, il court plus vite ». Mais sa présence dans les groupes féminins est juste tolérée, si bien qu'elle a peu d'occasions d'entretenir un langage entre pairs et d'y conquérir une position avantageuse. Oriane n'est jamais une copine citée dans les entretiens et n'a jamais été invitée à un anniversaire. Les rares discours recueillis à son sujet auprès de ses pairs le sont à l'initiative de questions, tant elle semble transparente dans leur subjectivité. De la part de Théodore Pottier, toujours prompt à établir des frontières le distinguant des autres, ce rejet se formule avec brutalité. Mais dans la bouche de Clémence Fuzeau, dont la sollicitude est une composante identitaire, il est moins franc et plus détourné, comme le sont souvent les formes féminines d'affirmation de soi dans le groupe.

> **1. Oriane pour Clémence « c'est pas trop une de mes copines »**
>
> **Clémence** : Oriane, des fois on... s'amuse, mais c'est pas trop une de mes copines.
>
> - Pourquoi c'est pas une de tes copines ? Elle est pas gentille ?
>
> **Clémence** : si, mais... des... des fois elle me... elle meeee, elle se dispute contre moi et moi je, alors que je lui ai rien fait.

> - Ah bon ? elle te dispute pourquoi ?
>
> **Clémence** : parce que chuis, parce que on joue ensemble et à un moment elle en a' (se reprenant) et à un moment j'en ai marre de jouer à ça eeeeet... alors, et elle veut', et elle (inspiration sonore) et elle veut absolument que je... que je joue avec elle.
>
> - ... d'accord. Elle aime bien jouer avec toi, elle ?
>
> **Clémence** : oui, mais... oui, elle aime bien.
>
> - Mais toi, pas trop ?
>
> **Clémence** : non.
>
> - T'as pas voulu l'inviter à ton anniversaire ?
>
> **Clémence** :... (inspiration sonore) beeeen, je crois qu'elle avait quelque chose de prévu (petit rire gêné).
>
> **2. Oriane pour Théodore : « c'est une des plus agaçantes »**
>
> - Oriane c'est ta copine ?
>
> **Théodore** : non.
>
> - Pourquoi ?
>
> **Théodore** (moue) :...
>
> - Tu sais pas trop ?
>
> **Théodore** : c'est une des plus agaçantes.
>
> - Ah bon ? Pourquoi elle est agaçante ?
>
> **Théodore** : elle', à chaque fois, quand on veut pas jouer avec elle, elle', pendant toute la récré, elle fait (voix lancinante) « tu veux jouer avec moi ? Tu veux jouer avec moi ? » TOUTES les DEUX secondes !
>
> Entretiens enfants de l'école de la vallée, avril 2015. Clémence Fuzeau, 5 ans 11 mois : mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET. Théodore Pottier, 6 ans 2 mois : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA. Clémence, 5 ans 11 mois : père enseignant. Oriane Lorieux, 5 ans 8 mois : mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue.

Ainsi se construisent des parcours socialisateurs pluriels où s'édifient les pratiques langagières enfantines. Les deux instances qui les construisent, école et groupe de pairs, sont socialement différenciatrices et plus ou moins antagonistes. Ces processus dessinent des destins scolaires et sociaux enfantins qui les inscrivent dans des rapports sociaux constituant un « apprentissage de la domination » (Millet, Croizet, 2016a). L'enquête qualitative révèle une variété de portraits singuliers et montre que les circonstances particulières des vies de tous ces jeunes enfants déterminent de bien des manières leurs parcours heureux ou malheureux à l'école maternelle. Mais elle montre également des régularités et une tendance générale : les rapports sociaux dans l'école maternelle sont principalement structurés par la classe sociale et le genre. Ils réfractent la structure sociale tout en contribuant à sa reproduction.

CONCLUSION DU QUATRIÈME CHAPITRE

La constitution d'un groupe de pairs, avec ses espaces d'autonomie et le développement d'un langage dans l'entre-soi, sont une fabrication institutionnelle qui repose sur une norme consensuelle. De fait, la sociabilité entre pairs est très consistante dans la subjectivité des enfants. En témoigne l'énergie considérable qu'ils et elles déploient pour s'apparier aux autres, souvent avec bonheur, mais pas toujours. De même, elle prend beaucoup de place dans leurs discours en entretiens : « avoir des copains ou des copines », pouvoir s'en prévaloir, faire des choses ensemble, s'y trouver une place sont une composante du *curriculum* réel, intériorisée par les jeunes enfants. Cette expérience sociale et le développement culturel qu'elle rend possible, sont donc constitutifs de la scolarisation en maternelle et de la socialisation langagière qui s'y réalise. Pour autant, le langage entre pairs est hétérodoxe, impensé en tant que langage dans l'institution, dominé en tant que culture. D'une manière générale, le langage entre pairs et le langage scolaire sont antagonistes. Le premier est un langage pratique, inscrit dans l'oralité, contextualisé et incorporé. Il est faiblement institutionnalisé, mais proliférant et opportuniste. Il résiste objectivement à l'ordre et au langage scolaires et peut prendre un caractère distinctif quand les enfants y recourent pour (re)créer leur entre-soi. Il a de nombreuses variantes, une esthétique propre, il est souvent très évocateur et créatif. Il se manifeste chez tous les enfants observés, et beaucoup deviennent des virtuoses. Il s'apprend dans et par la pratique et incorpore les éléments matériels et symboliques du contexte dans lequel il est pris. Il est ainsi très influencé par la culture ludique et fictionnelle de grande consommation, qui se manifeste comme une instance de socialisation primordiale de la petite enfance. Elle entretient, en particulier, les identifications et les différenciations genrées. Mais le langage entre pairs incorpore aussi les éléments de la culture scolaire et, avec eux, sa fonction politique : les ressources scolaires et le prestige qu'elles confèrent sont presque toujours un avantage dans l'entre-soi. Si bien qu'à travers ce langage, cette socialisation entre enfants, si horizontale soit-elle, n'en est pas moins hétérogène : la structuration des groupes, la circulation des savoirs, la constitution des savoir-faire, dépendent des ressources disponibles chez les enfants (capital symbolique, capital agonistique, *hexis*, performances motrices, pratiques de la parole, savoirs valorisés réels ou prétendus, etc.) et des configurations sociales des groupes.

Lorsque le langage entre pairs incorpore et véhicule des éléments de la culture scolaire, il n'en devient pas pour autant automatiquement un langage pour apprendre le langage scolaire : la circulation de savoirs et leur appropriation dans le registre scolaire reposent sur des ressources préexistantes chez les interactants. Bien au contraire, dans l'ordinaire des classes, il pénètre jusqu'au cœur des activités scolaires et occasionne souvent du désordre et des brouillages qui perturbent l'acculturation. Dès lors, quel sens donner à cette socialisation langagière paradoxale ? Comment interpréter cette socialisation institutionnelle à deux langages aux caractéristiques sociocognitives différentes, et bien souvent antagonistes, alors même que l'acculturation scolaire, avec ses attendus contemporains, est hautement exigeante et ne va pas de soi ?

Les zones franches dans lesquelles prend place ce langage jusqu'au cœur même des activités pédagogiques de l'école maternelle ont des fonctions sociales différenciées. Pour les héritiers et les héritières, capables de commuter opportunément de l'un à l'autre, elles sont un espace de développement symbolique et social qui prolonge ou complète la socialisation scolaire et ses produits, avec deux variantes genrées. Chez les filles dotées en ressources scolaires, le langage entre pairs construit des ressources directement convertibles sur la scène scolaire (*hexis* et pratique de la parole), le passage de l'un à l'autre est un glissement relativement fluide. La conversion est facilitée par leurs ressources scolaires préexistantes. Chez un grand nombre de garçons, il contrarie frontalement les logiques scolaires et peut être plus perturbateur. Mais il les dote, ce faisant, de ressources qui font, à plus long terme, l'excellence scolaire au masculin encore dominante dans les fractions les plus élitistes de l'enseignement supérieur : capital agonistique et distanciation du scolaire, au cœur même de l'espace scolaire (Blanchard et al., 2016). Ils incarnent le « chahut traditionnel » de l'école maternelle (Testanière, 1967). À l'extrême opposé se trouvent ces enfants peu prédisposés à l'école pour lesquels la socialisation entre pairs redouble la violence de leur domination scolaire : les zones franches brouillent et perturbent leur acculturation scolaire et peuvent également devenir un second espace de disqualification sociale. Ce sont très souvent des enfants d'origine populaire, majoritairement des garçons ou des enfants, filles et garçons, élevés dans des familles précarisées. Pour elles et eux, les zones franches sont constitutives de leur domination dans l'école maternelle.

Mais le bonheur d'école n'est pas le monopole absolu de tous les héritiers et toutes les héritières alors que le malheur serait celui de tous les enfants issus des catégories dominées culturellement. Entre ces deux pôles de l'excellence scolaire doublement dominante et de l'indignité scolaire doublement disqualifiée, d'infinies variantes et configurations intermédiaires ou hybrides se dessinent. Elles laissent en particulier entrevoir les conditions de possibilité d'un bonheur scolaire en milieu populaire, très nettement du côté des filles, tant la rencontre d'une bonne partie des garçons d'origine populaire avec l'école maternelle est souvent dissonante. L'examen des parcours socialisateurs à l'échelle individuelle montre que les ressources sociales enfantines et leurs multiples déclinaisons (langagières, cognitives, corporelles, symboliques, morales, etc.), les circonstances de la vie scolaire (se retrouver avec tels ou tels pairs, avec telle ou tel enseignant) et les configurations sociales des écoles (de telle ou telle composition sociale) peuvent sensiblement infléchir les destins scolaires de toutes sortes d'enfants. Certains enfants de milieux populaires peuvent ainsi construire une sociabilité heureuse alors que leur acculturation scolaire reste précaire ou compromise : parce que leur disqualification scolaire est masquée par des malentendus, parce qu'ils ou elles disposent d'autres ressources suffisamment solides pour compenser leur désavantage scolaire (*e. g.* une prise de parole agressive, une virtuosité expressive, un corps puissant ou agile, de prestigieux savoirs et savoir-faire issus de la culture de divertissement, etc.), mais aussi parce que la valeur scolaire, bien qu'ayant toujours une efficacité symbolique, n'a pas le monopole du prestige social dans les écoles à recrutement populaire. Certains enfants dotés en ressources scolaires peuvent également être disqualifiés parmi les pairs si leurs ressources (corporelles, verbales, culturelles) n'ont aucune valeur ou même sont déviantes dans la sous-culture des pairs (Becker, 1985/1963). Plus finement encore, cet examen montre combien les destins ne sont pas linéaires : les disqualifications peuvent s'amplifier ou se réduire, l'acculturation scolaire ou l'appariement dans l'entre-soi se défaire ou se (re)construire. Mais dans ce processus, la culture entre pairs reste une culture dominée et la culture scolaire conserve irréductiblement la légitimité et son efficacité sociale. Et finalement, par l'effet cumulatif des avantages ou désavantages sociaux, les héritiers et les héritières qui rencontrent des difficultés ont bien plus de ressources sociales leur permettant d'échapper aux malheurs d'école que leurs pairs de milieux populaires, plus vulnérables aux perturbations de l'acculturation scolaire.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

En devenant l'école du langage à partir d'une définition sociale du jeune enfant comme enfant langagier autonome, toujours influencée par le modèle expressif, l'école maternelle a vu ses « fonctions différentielles » (Chamboredon, Prévot, 1973) se perpétuer en se reconfigurant. Le tableau de cette socialisation, dressé à partir d'une enquête intensive dans deux contextes particuliers, ne peut être représentatif de tous les contextes scolaires, pas plus qu'elle ne permet de faire une typologie exhaustive des configurations socialisatrices, tant les déterminations sont plurielles et enchevêtrées. Pour autant, l'analyse des logiques sociales qui s'y déroulent permet de monter en généralité à partir de quelques résultats. L'école maternelle française semble bien être le creuset d'une enfance dominante, promise à la scolarisation longue, orientée vers la littératie étendue : son contexte composite actualisant les formes contemporaines du gouvernement des jeunes enfants en constitue les conditions sociales de possibilité. Mais elle permet aussi l'acculturation d'enfants assez peu dotés en ressources légitimes, le plus souvent des filles, qui trouvent un espace de développement culturel et social à partir de leurs ressources propres. Ce phénomène laisse entrevoir une relative affinité entre la culture scolaire de la petite enfance et certaines logiques populaires. Cependant, la socialisation institutionnelle acculture faiblement et disqualifie précocement les enfants peu prédisposés au langage scolaire. Aussi, sa logique socialement située, ses présupposés, ses choix pédagogiques et didactiques, renforcent les inégalités sociales devant l'école alors même qu'elle est assignée à leur prévention.

Sur la scène scolaire, les héritiers et les héritières, initiés du langage scolaire et détenteurs d'une « culture libre », tiennent le haut du pavé. En particulier, leur pratique de la parole se valorise et se développe en se différenciant sensiblement de celles de leurs pairs tard-venus. Ces enfants s'acculturent au parler-penser de l'écrit, à partir de choix didactiques et pédagogiques qui présupposent la continuité oral-écrit. De fait, cette continuité est une réalité pour les initiés : l'oral scolaire prolonge une pratique de la parole et le rapport au langage façonnés dans les normes de l'écrit avec laquelle ils et elles entrent à l'école. Mais par surcroît, dans cette institution qui aime que les enfants jouent entre eux en même temps qu'ils apprennent l'école, deux langages aux logiques sociocognitives très différentes, voire antago-

nistes, se déploient. Cette double socialisation a des effets structurants, à géométrie socialement variable : dans la distribution des savoirs, dans la construction des corps et des esprits et dans l'établissement d'un ordre social des pairs au sein de l'ordre social scolaire. Dans cet espace doublement concurrentiel, diverses frontières sociales s'érigent entre les enfants et sont plus ou moins entretenues par les uns et les autres : frontière du genre, frontière de classe, frontière scolaire. Elles construisent autant de petites sous-cultures propices à des socialisations différenciées : en matière de circulation et de distribution du savoir, en matière de construction de savoir-faire et de dispositions. En même temps, au sein de ces sous-groupes tout comme entre les groupes, des positions s'établissent et hiérarchisent les enfants. Mais, parfois aussi, certaines frontières s'effacent.

En haut de cette hiérarchie se trouvent incontestablement les garçons héritiers, doublement conquérants sur la scène scolaire et parmi les pairs. Ces garçons dominants, idéal-typiques, trouvent dans l'école maternelle un contexte propice pour construire et développer des ressources orientées vers l'entreprise de soi-même dans un système scolaire hautement concurrentiel : entretien, par et pour soi, du souci de soi (Millet, Croizet, 2016a, p. 150-165), d'un rapport à la fois performant scolairement et opportunément distancié à l'ordre scolaire ; constitution de capitaux agonistique et symbolique qui les façonnent précocement pour la compétition scolaire dans les fractions les plus prestigieuses du système scolaire contemporain. Dans ce mouvement, par leurs manières d'être et d'agir, ils entretiennent les frontières sociales qui les distinguent : frontière de genre, frontière de classe et frontière scolaire. À leur côté, les héritières incarnent l'excellence scolaire sur un mode moins hégémonique. Comme eux, elles ont un rapport à l'école fondé sur les savoirs qu'on y apprend : elles savent les saisir et les développent, construisant les ressources les plus rentables dans la perspective de la littératie étendue. Ces ressources sociales font d'elles ces élèves brillantes, admirées des maîtres et des maîtresses. Mais, sur la scène scolaire, elles s'autorisent moins, et dans des formes plus euphémisées et dissimulées, le « jeu avec la règle du jeu » scolaire (Saint-Martin [de], Bourdieu, 1970) dont leurs homologues masculins sont plus coutumiers. Sur les deux scènes, elles orientent une partie de leur travail socialisateur vers le souci des autres (Paperman, Laugier, 2011) et finalement elles aident au maintien de l'ordre scolaire plus qu'elles ne le perturbent. Entrepreneuses d'elles-mêmes, elles sont constitutivement

entrepreneuses du *care*[185], qui fait partie de leur identité de genre, jouant à la maîtresse, socialisant leurs pairs, filles ou petits garçons, aux jeux à faire semblant, consolant les petits qui pleurent, se préoccupant des autres. Aussi, dans cette fraction de l'enfance dominante, l'ordre du genre perdure : les garçons travaillent pour eux, les filles travaillent pour elles, mais aussi pour les autres, en tout cas pour certains autres.

Cette socialisation tournée vers les autres est toutefois circonscrite à une frontière qu'elles contribuent à entretenir vigoureusement : la frontière scolaire. Dans leurs actes et leurs discours, elles écartent de leur monde les enfants jugés non conformes scolairement. En revanche, elles se font passeuses de frontières de classe (Pasquali, 2014) par les rapprochements d'avec les filles d'origine populaire bien placées sur la scène scolaire. Les secondes paient un coût cognitif et moral plus important à leur conformité scolaire, par une soumission plus grande et inconditionnelle à son ordre, par une pratique de la parole scolaire moins assurée. Les premières conservent un avantage symbolique sur les deux scènes sociales. Mais toutes ces filles partagent de nombreuses affinités sur les deux registres, et les filles d'origine populaire bénéficient sur ces deux scènes d'une socialisation langagière qui conforte leur acculturation scolaire. Par surcroît, dans les conditions résidentielles du terrain d'enquête, ces rencontres rendent possible le développement d'amitiés précoces et durables entre petites filles de milieux sociaux différents. Par ailleurs, toujours dans les limites de la frontière scolaire, les groupes de filles se font aussi passeuses des frontières du genre. Elles accueillent en leur sein des garçons peu familiers des pratiques corporelles agonistiques d'un grand nombre de leurs pairs, et leur permettent de trouver une position confortable parmi elles, plus conforme à leurs dispositions. Mais également, la domination de genre pèse sur toutes ces « bonnes élèves », quelles que soient leurs origines sociales : elles sont aussi socialisées aux contraintes constitutives du coût de l'émancipation féminine par l'école. Les normes qui pèsent très tôt chez les petites filles, saillantes dans leurs discours et leurs manières d'être, le sont très largement pour leur plus grand bonheur scolaire. Mais pour autant, elles comportent des tensions. Leur socialisation plurielle les assigne en effet à tenir ensemble des exploits impossibles : travailleuses parfaites et efficaces, mais aussi entrepreneuses d'elles-mêmes et

[185] *Care*. Forgé par la psychologue Carol Gilligan (2008) le concept « désigne à la fois ce qui relève de la sollicitude et du soin ; il comprend à la fois l'attention préoccupée à autrui qui suppose une disposition, une attitude ou un sentiment et les pratiques de soin qui font du *care* une affaire d'activité et de travail » (Brugère, 2009).

combatives, entrepreneuses du *care* tournées vers les autres, et toujours objets du désir masculin. Enfin, la frontière scolaire entretenue d'une part par l'acculturation scolaire socialement inégalitaire et d'autre part par les rapports sociaux entre enfants, se durcit pour les enfants peu dotés en présavoirs scolaires, qui se voient dégradés symboliquement et relégués. Elle redouble une frontière de classe, car il s'agit plus souvent d'enfants originaires des fractions précarisées des milieux populaires. Et elle inverse la frontière du genre, car il s'agit plus souvent de garçons. Ce sont les disqualifiés de l'école du langage, dont les discours prétendent pourtant qu'elle est là pour eux.

La troisième et dernière partie de ce texte se propose d'approfondir l'examen de la conflictualité sociale où prennent place les primes socialisations langagières : en sortant en partie de l'école pour saisir comment ses logiques socialisatrices plurielles et différenciatrices s'articulent au travail des familles et prennent sens dans l'espace social. Elle examinera les primes socialisations langagières des familles dans diverses configurations sociales, en appréhendant leur rapport à l'école, l'encadrement de l'activité enfantine, la fabrique des présavoirs scolaires, l'accompagnement scolaire précoce. En s'attachant à mettre au jour leurs conditions sociales de possibilité, elle décrira leurs produits différenciés et leurs inégales efficacités, valeurs et distribution sociales. Revenant dans l'école, elle interrogera les effets de domination que les normes du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce exercent sur les travailleurs et les travailleuses du jeune enfant langagier : une domination pédagogique.

TROISIÈME PARTIE

PRIMES SOCIALISATIONS LANGAGIÈRES ET RAPPORTS SOCIAUX

***Mère de Lila** : moi, je suis là pour la STIMULER 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 (...) 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 !*

Entretien, juillet 2012. Lila Souchet en petite section, 3 ans 6 mois : mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés.

***Mère d'Alizé** : en ce moment, c'est sa lubie : apprendre à lire ! (...) c'est pas à moi de lui apprendre à lire, mais bon, aux vacances de Noël, hein, j'ai' (montrant le manuel de lecture parascolaire), ben voilà, on a investi dans un livre (...). J'ai trouvé que l'approche était pas... trop trop mal... parce que c'était... très simple.*

Entretien, avril 2015. Alizé Guérin en grande section, 5 ans 5 mois : mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP.

***Mère de Théodore :** moi, je pousse pas la lecture (...) un jeu qui marche bien, c'est « on fait des rimes » (...) nous on le transforme en jeu… l'idée, elle est là (...) les jeux de mots, voilà, le vocabulaire, je trouve ça important parce qu'ils ont un vocabulaire qu'est vite restreint, les enfants… donc on joue à trouver des synonymes, à faire'… mais la lecture je le laisse totalement aux enseignants.*

Entretien, juin 2014. Théodore Pottier en moyenne section, 5 ans 4 mois : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA.

INTRODUCTION

L'enquête ethnographique[186] montre qu'au début du XXIe siècle, le jeune enfant est défini en tant qu'« objet culturel » (Chamboredon, Prévot, 1973) dans des familles aux caractéristiques sociales variées, y compris en milieux populaires. Cette perspective n'est plus l'apanage d'une catégorie sociale dominante en demande d'éducation culturelle précoce et en affinité avec les normes édu-

[186] Ce chapitre s'appuie principalement sur le corpus d'entretiens dans les familles (pour rappel : 35 entretiens réalisés avec 23 familles d'enfants des écoles Louise Michel et de la vallée, annexe 6). S'y ajoute une collecte de « cahiers de vie », dans diverses classes de l'école de la vallée, sur lesquels certains parents contributeurs ont été interrogés, et à partir duquel un corpus homogène a été extrait et analysé (annexe 11).

catives montantes de l'école maternelle (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Plaisance, 1986 ; Chamboredon, 1988), alors qu'une autre, dominée culturellement, définirait la prime éducation comme « accomplissement d'un développement naturel » (Lareau, 2003) et ne verrait dans l'école maternelle qu'un mode de garde et une propédeutique à quelques rudiments scolaires. Tous les parents enquêtés disent se sentir responsables du bien-être physique et affectif de leur jeune enfant et de son développement corporel, langagier, moral et cognitif, qu'ils envisagent comme un tout. Ils l'observent attentivement, et peuvent en décrire certains jalons qu'ils jugent décisifs : « faire ses nuits », premiers déplacements, premières paroles, premiers tracés, première sortie au cinéma, etc. Tous, également, mettent à disposition des jeunes enfants la culture matérielle et symbolique qui leur est destinée (Garnier, 2012a). Elle est largement accessible dans les espaces marchands et culturels et diffusée sur toutes sortes de supports médiatiques (Brougère, 2008 ; Brougère, Dauphragne, 2017 ; Buckingham, 2011). Mais les parents exercent aussi un contrôle décisif sur l'accès des jeunes enfants à ces objets culturels. Cette culture véhicule les univers ludiques et fictionnels déterminants dans la constitution des identifications et des dispositions enfantines. Elle actualise aussi le jeune enfant comme objet culturel en s'affirmant pourvoyeuse d'apprentissages langagiers, symboliques, cognitifs[187]. Il devient dès lors difficile de faire la part du « récréatif » et de « l'éducatif » (Vincent, 2001) dans l'offre disponible pour amuser et cultiver la petite enfance. On distingue tout de même, parmi ces objets, des types d'usages privilégiés. Certains sont orientés vers la distraction, par exemple les parcs de loisirs ou les jeux de société jouant sur le hasard, la surprise, le rire partagé. D'autres sont marqués du sceau du scolaire, par exemple les cahiers d'activités ou les jeux éducatifs tels que puzzles, lotos, plateaux. D'autres encore se distinguent par leur plus haute légitimité culturelle, par exemple les musées ou la littérature de jeunesse consacrée[188]. Face à cette offre multiforme et hybride, les parents laissent entrer ou vont chercher certains objets, interprètent leurs fonctions pour l'enfant et jouent un rôle de médiateurs plus ou moins volontaire. Si bien que l'appropriation de cette culture, de même que ses liens plus ou moins explicites ou consonants avec l'acculturation scolaire, constituent un principe différenciateur important des primes socialisations langagières familiales.

[187] L'immixtion de la culture matérielle de la petite enfance sur le terrain des apprentissages est saillante dans les discours qui abondent sur et autour des produits (emballages, publicités, catalogues, sites internet, livrets d'accompagnement, etc.) : arguments éducatifs et pédagogiques, conseils de spécialistes, témoignages avisés, et mêmes références aux programmes de l'école maternelle.

[188] Ainsi définie : la littérature de jeunesse à auteurs, consacrée par l'appareil de la critique, les événements littéraires, etc. ; composée d'albums nécessitant la réflexivité pour être compris ; et promue par le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce.

Tous les parents rencontrés dans cette enquête reconnaissent explicitement l'école maternelle comme une expérience constitutive de la petite enfance, dotée de ses rites de passage (Mollo-Bouvier, 1998) : première inscription à l'école, séances « d'adaptation » à la rentrée, première rentrée, fêtes rituelles (Noël, fin d'année, etc.). Surtout, ils sont attentifs à ce que leurs enfants font et apprennent à l'école. Ils sollicitent le récit des journées d'école, ils se préoccupent de leur sociabilité, ils consultent les travaux d'école et en parlent avec leurs enfants, ils en discutent entre parents et tiennent également compte des commentaires des enseignantes et enseignants. Enfin, ils attribuent à l'école maternelle un rôle dans toutes sortes d'apprentissages enfantins, en particulier : le développement de la parole ; les techniques manuelles et graphiques ; les connaissances sur l'écrit et les nombres ; les pratiques et apports culturels ainsi que les connaissances sur le monde ; mais aussi les habitudes scolaires (régularité, effort, « concentration ») et les savoir-faire relationnels. Aussi, si l'école maternelle n'est pas la seule perspective à travers laquelle les parents rencontrés pensent l'éducation de leurs jeunes enfants, elle a une influence considérable : parce qu'elle prend, de fait, beaucoup de place dans la vie des enfants dès 3 ans ; parce qu'ils lui accordent beaucoup d'importance ; et parce qu'à travers toutes sortes de pratiques, ils y préparent et y accompagnent les enfants. Les extraits d'entretiens cités en exergue donnent un aperçu de la large diffusion de cette conception de l'enfance jusque dans les milieux populaires autour des enjeux de la scolarisation précoce. La mère de Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés), interrogée alors que Lila termine sa petite section, voit l'école maternelle comme lieu de construction d'habitudes scolaires, de réalisation d'apprentissages diversifiés, de préparation au lire-écrire-compter, et comme première étape d'une scolarisation longue. Son discours montre également l'imprégnation de la « culture psy » (Donzelot, 1977 ; Castel, Le Cerf, 1980 ; Cartier et al., 2017) dont on retrouve des marques dans l'ensemble du corpus. Elle relaie les métamorphoses de la contrainte dans les conceptions et les pratiques parentales de nombreuses couches sociales : il faut « stimuler » les enfants pour leur développement, mais ne pas les « dégoûter » de l'école en forçant trop.

Ces perspectives communes ne sont pourtant pas homogènes socialement. La projection vers la scolarisation longue est bien plus assurée et mieux informée dans les familles des catégories intermédiaires et supérieures que dans les familles populaires et certaines familles des catégories intermédiaires aux ressources scolaires modestes. Mais une hiérarchisation sociale du tra-

vail pédagogique s'établit également autour des enjeux langagiers de la scolarisation. Ainsi, la mère d'Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) a entrepris en grande section un enseignement explicite du code alphabétique avec l'achat d'un manuel parascolaire « très simple ». Mais, empiétant sur le territoire pédagogique des enseignants, elle se garde bien d'en parler à la maîtresse. Pourtant, parmi d'autres pratiques, cette alphabétisation familiale a été bénéfique à Alizé sur le plan scolaire, partie prenante de son goût et de ses savoirs sur l'écrit, et de son rapport positif à l'école. Mais des pratiques éducatives mises en œuvre par les parents les plus dotés en capitaux scolaires et linguistiques se distinguent. C'est le cas, par exemple, des jeux de rimes et de synonymes pratiqués par la mère de Théodore Pottier (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA) qui préparent à la phonologie et à l'oral scolaire. En revanche, elle « ne pousse pas à la lecture » (entendue dans le contexte comme alphabétisation) qu'elle « laisse totalement aux enseignants ». Elle consacre ainsi ses ressources éducatives à préparer les dimensions les plus différenciatrices de l'acculturation scolaire, déléguant à d'autres l'alphabétisation. Car l'enquête montre que Théodore n'est pas dépourvu de compétences alphabétiques, que sa mère les a repérées précisément, et qu'il s'y est socialisé auprès de sa sœur aînée, sa baby-sitter, ainsi qu'à l'école. Ce discours distingue donc les pratiques éducatives entre elles : d'une part les pratiques jugées ordinaires, et qui dès lors relèvent d'apprentissages qui vont sans dire dans les fractions les plus cultivées, du moins tant que leurs produits sont visibles ; d'autre part, les pratiques les plus distinctives, qui fabriquent les maîtres et les maîtresses du langage sur la scène scolaire, réservées aux familles les plus dotées en ressources légitimes.

Ces constats amènent une série de questions. Tout d'abord, dans quels cadres socialisateurs et dans quels contextes prennent place ces conceptions éducatives ? Quelles pratiques éducatives s'y actualisent et quels sont leurs produits ? On se demande en particulier comment la culture matérielle et symbolique de l'enfance est médiatisée par les parents et comment elle intervient dans la construction des dispositions langagières enfantines. L'interrogation porte aussi sur la fabrication familiale des présavoirs scolaires : lesquels, comment ? Par exemple : quel est le travail parental de la parole ? Y a-t-il un apprentissage familial de techniques scolaires (de graphisme, d'écriture ou de lecture) ? Quelles seraient les pratiques qui favorisent les processus de secondarisation ? Et si une affinité se dessine entre une partie des familles populaires et l'école maternelle : quel est son périmètre et quels sont ses effets ? Plus largement se pose la question

de l'articulation des pratiques familiales au *curriculum* de l'école maternelle dans la division sociale du travail pédagogique. La hiérarchisation qu'elle dessine reconfigure-t-elle les « fonctions différentielles de l'école maternelle » (Chamboredon, Prévot, 1973) autour de différentes « cultures scolaires » de la petite enfance ? Et par conséquent quel sort l'école maternelle réserve-t-elle aux enfants qui ne sont pas initiés en famille ? Ces questions réinterrogent finalement la contribution des normes pédagogiques imposées par le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce à la production d'inégalités scolaires.

Cette troisième partie étudie ces questions en commençant par l'analyse des primes socialisations familiales saisies par l'enquête (Chapitre V : Les fabriques familiales du jeune enfant langagier). Il examine tout d'abord l'encadrement familial, matériel et symbolique, qui sollicite l'initiative enfantine et lui donne forme (V 1. Des jeunes enfants cultivés en libertés surveillées). Puis il présente le travail familial du langage et de l'école dans les paroles et les activités partagées (V 2. Paroles et activités partagées : objets et formes du guidage parental). Enfin, un dernier chapitre revient dans l'école pour examiner comment des définitions sociales de l'enfance inégalement légitimes hiérarchisent le travail pédagogique, tandis que la définition dominante idéalisant l'enfant autonome accroît les inégalités d'apprentissages (Chapitre VI : La domination pédagogique). Il analyse d'abord les discours normatifs du champ d'intervention professionnelle qui définissent les contenus et les pratiques légitimes en les imposant dans le *curriculum* formel. L'analyse révèle la poussée d'une secondarisation de l'école maternelle à la fois plus exigeante, moins visible et distinctive (VI. 1. De quoi la « primarisation » est-elle le nom ?). Puis deux modèles socialisateurs emblématiques de ces deux définitions sociales du jeune enfant langagier sont étudiés. Premièrement, le paradigme de l'écriture inventée et ses déclinaisons pédagogiques, élitistes et très différenciateurs (VI. 2. L'écriture inventée : une idéologie de classe pour une pédagogie de classe). Deuxièmement, des pratiques socialisatrices observées chez deux catégories d'agents scolaires (une enseignante spécialisée, des Atsem). Égalisatrices, mais dominées, elles investissent le *curriculum* réel à partir d'une définition modeste du jeune enfant langagier (VI. Des logiques pédagogiques égalisatrices empêchées). Pour rappel, deux annexes accompagnent la lecture : annexe A, p. 587 (chronologie) et annexe B, p. 599 (index alphabétique des enquêtés).

Chapitre V. LES FABRIQUES FAMILIALES DU JEUNE ENFANT LANGAGIER

« La personnalité de l'enfant, ses "raisonnements" et ses comportements, ses actions et ses réactions sont insaisissables en dehors des relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la constellation familiale, dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intrafamiliales. » (Lahire, 1995, p. 16)

La définition légitime du jeune enfant langagier est solidaire d'un l'idéal d'autonomie scolaire. L'enquête a montré qu'il est très différenciateur, car la socialisation scolaire présuppose cette autonomie plus qu'elle ne la prépare. Étudier les primes socialisations langagières dans les familles pour comprendre comment elles s'articulent à la socialisation scolaire suppose donc de s'intéresser aux pratiques langagières en même temps qu'à la fabrication de l'autonomie scolaire. Les analyses de B. Bernstein (1975) ont montré que les formes d'autocontrainte sont produites dans l'exercice de l'autorité par des pratiques langagières : certaines favorisent l'explicitation verbale et un rapport au temps qui s'inscrit dans la durée, alors que d'autres sont impératives et contingentes et mobilisent peu la parole. Des études sur les pratiques éducatives familiales (Bernstein, 1975 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals, Montandon, 1991 ; Thin, 1998) ont montré l'efficacité scolaire différenciée de ces pratiques. L'imposition autoritaire, fréquente dans les logiques populaires, est défavorable à la socialisation scolaire, car elle ne permet pas l'intériorisation de la règle au contraire de l'imposition par une règle verbalisée, justifiée et même négociable. Celle-ci est en affinité avec les pratiques des familles dotées en ressources culturelles. Elle favorise l'autonomie scolaire (par exemple : travailler seul et s'y tenir), mais elle permet, en plus, aux enfants d'explorer, par le langage, le monde et ses savoirs, en les mettant en lien et en les réélaborant, ce qui façonne les pratiques réflexives. Ce modèle éducatif s'est actualisé pour la petite enfance dans une « pédagogie invisible », fondée sur l'activité ludique et l'initiative enfantine, et visant le développement intellectuel dans le long terme (Bernstein, 2007a/1975) : l'enfant y apprend par la « libre exploration » (Chamboredon, Prévot, 1973). Les résultats du volet familial de l'enquête nuancent sensiblement ces résultats : il n'y a pas de dichotomie entre des pratiques d'imposition de la règle « incitatives », propices

au langage et à l'autonomie scolaires, qu'on retrouverait dans les catégories intermédiaires et supérieures, et des pratiques d'imposition directe, qui seraient défavorables à l'acculturation scolaire et prédominantes dans les catégories populaires. Car dans toutes les familles, on constate des discours valorisant la libre exploration et prônant la pédagogie ludique pour les jeunes enfants. Et dans toutes les familles aussi, des limites intangibles à cette « liberté » sont érigées, sans nécessairement faire l'objet d'explications. Enfin, l'existence de ces limites, y compris quand elles s'imposent avec intransigeance, n'est pas incompatible avec la réussite scolaire.

L'écart entre ces résultats s'explique tout d'abord par l'âge des enfants enquêtés, car les études mentionnées concernent surtout des enfants plus âgés ou des adolescents. Or l'immaturité sociale des jeunes enfants, combinée aux exigences éducatives contemporaines (les protéger physiquement et affectivement tout en les préparant à la scolarisation longue) imposent un accompagnement continu, proximal, et des interdits, dont certains sont non négociables et n'ont pas à être justifiés. Par exemple, de telles limites se retrouvent dans toutes les familles : ne pas se mettre physiquement en danger ; aller assidûment l'école dès 3 ans et parfois avant, alors qu'elle n'est pas obligatoire ; ne pas dire de « gros mots ». Malgré les différentes perspectives éducatives des parents, les jeunes enfants sont toujours très encadrés et donc très contraints. Mais l'enquête montre aussi la diffusion des normes expressives qui étaient dans les années 1970 l'apanage de la bourgeoisie cultivée. Par exemple, tous les parents enquêtés pensent que les enfants apprennent en jouant et qu'il ne faut pas les forcer. Aussi, les « jeux éducatifs », emblématiques de cette pédagogie il y a 40 ans (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 1975), figurent désormais parmi les « traditions de la petite enfance scolaire ». Ils sont nombreux et très appréciés pour leurs vertus éducatives dans les foyers populaires (puzzles, lotos, jeux de plateaux, etc.). De fait, dans toutes les familles, les foyers sont remplis d'objets de l'enfance abondants et diversifiés où coexistent et s'entremêlent : la culture ludique et fictionnelle ; les objets marqués du sceau du scolaire et notamment les objets graphiques et alphabétiques ; et, avec une plus grande sélectivité sociale, la culture légitime de la petite enfance. Et si les familles des catégories intermédiaires et supérieures en ont plus, de plus onéreux, plus variés, et dans des espaces bien plus vastes, leur présence dans la socialisation des jeunes enfants des familles populaires enquêtées est tout aussi centrale. Ainsi, la question qui se pose est tout autant « quels sont ces objets culturels et leurs modes d'appropriation ? » que « de quelle manière les parents organisent leur exploration ? » Or des

enquêtes ont souligné les effets cognitifs de la structuration matérielle de l'espace éducatif (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Vincent, 1980 ; Heath, 1982 ; 1983 ; Lahire, 1995). L'analyse de la socialisation scolaire dans cette recherche le confirme. La manière dont les parents organisent l'espace matériel pour la libre exploration enfantine apparaît comme un processus déterminant des primes socialisations langagières. S'y ajoutent, dans les familles les plus dotées, une mise en ordre symbolique par les pratiques langagières qui fabriquent l'excellence scolaire. Parallèlement, toutes les familles pratiquent des activités partagées. Les parents y guident directement leurs enfants dans leurs pratiques de la parole et dans leur appropriation des objets qui façonnent leur langage. Elles construisent des ressources indissociablement corporelles, cognitives et langagières, dont certaines se valorisent et s'entretiennent ensuite à l'école pour la socialisation graphique, alphabétique ou celle de la parole.

L'analyse de ces primes socialisations familiales s'organise donc en deux grandes parties. La première décrit les cadres structurants de la prime socialisation langagière : relationnels, structurels, matériels et symboliques. En contextualisant ces primes socialisations familiales dans l'espace local et ses ressources, elle montre des déclinaisons socialement variées de l'idéal de la libre exploration. Les mères effectuent un travail relationnel et organisationnel qui structure très tôt une socialisation plurielle dont les effets peuvent amplifier avantageusement les ressources familiales, y compris en milieux populaires. D'autre part, les parents façonnent la « demande » de leur enfant, orientant et limitant son exploration, et le socialisent ainsi à la contrainte. Par ce travail, ils sélectionnent ou orientent les objets, les pratiques, les appropriations, les fréquentations et ils contrôlent la socialisation sexuée, avec des effets importants sur la socialisation langagière. Enfin, ils façonnent des structures cognitives par la mise en ordre matérielle et symbolique de la libre exploration. Les plus dotés d'entre eux préparent ainsi leurs jeunes enfants à la secondarisation des objets du monde, c'est-à-dire aux procédés réflexifs de la littératie étendue. La deuxième partie s'arrête sur les activités partagées pour saisir la construction familiale des ressources langagières qui s'articulent à la socialisation scolaire, jusque dans les milieux populaires : habitudes, présavoirs et savoir-faire qui contribuent à la socialisation graphique, alphabétique, lectorale et verbale de l'école.

V. 1. DES JEUNES ENFANTS CULTIVÉS EN LIBERTÉS SURVEILLÉES

« Cette pédagogie de la "libre exploration réglée" des activités et des jeux exclut à la fois la rigidité timide (se tenir dans son coin, ne pas toucher... comme on apprend à le faire dans les appartements petits qu'il ne faut ni salir ni déranger), attitude qui se rencontrerait principalement chez les enfants des fractions inférieures des classes moyennes, et l'activité brouillonne du touche à tout, qui pourrait être une attitude fréquente chez les enfants de classe populaire. [Cette pédagogie de l'école maternelle] requiert une attitude particulière, que l'on pourrait appeler le "désintéressement intéressé". Cette attitude doit exister chez les parents, pour qu'ils comprennent les fins de l'action scolaire, aussi bien que chez les enfants, retraduite, à travers et par l'inculcation familiale, en dispositions enfantines spécifiques telle la capacité générale de curiosité sans finalité déterminée ou de zèle gratuit. » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 333 -334)

Les parents enquêtés sont tous convaincus que le développement de leur enfant repose sur sa propre initiative à s'exprimer, explorer, découvrir, jouer, tisser des relations. Cette conviction inclut une grande tolérance à l'égard des petites transgressions corporelles, comme le fait de se mettre dans toutes sortes de positions pour jouer, de se salir le corps et les vêtements, de casser les objets par maladresse, qu'on retrouve dans toutes les familles du corpus. Les parents s'approprient la norme de la « libre exploration réglée » : des « enfants aptes aux déplacements libres et réglés dans l'espace. De sorte que, plutôt que le bricolage brouillon, attitude des "jeux dans la rue", non contrôlée, c'est la "recherche" et l'expérimentation réglées qui seraient l'attitude adéquate » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 333). Le modèle expressif qui a fondé l'identité de l'école maternelle s'actualise ainsi dans les socialisations familiales de divers groupes sociaux. Sans présupposer qu'elle serait « réglée » ou « libre », la notion de libre exploration est mobilisée pour désigner une modalité éducative fondée sur l'initiative enfantine dans un environnement aménagé. Cet encadrement familial structure un contexte socialisateur qui fait intérioriser des structures cognitives et qui est porteur d'apprentissages langagiers. Il est examiné en quatre étapes : la contextualisation des familles et des espaces où prennent place ces primes socialisations ; le travail relationnel et organisationnel des mères ; l'orchestration de la « demande » enfantine et de ses limites ; la structuration matérielle et symbolique de l'exploration enfantine et ses produits socialement différenciés.

V. 1. 1. Ni totalement dépourvues, ni exceptionnellement dotées, des familles inscrites dans l'espace local

Le corpus d'entretiens sur lequel se fonde l'analyse est socialement diversifié, ce qui permet l'analyse comparative. Il est également contextualisé et a donc des caractéristiques sociales spécifiques. D'une part, il est restreint, et plusieurs fractions de l'espace social n'y sont pas représentées, en particulier les familles les plus précarisées ou les familles cumulant d'importants capitaux[189]. D'autre part, le contexte sociogéographique a ses particularités : une école de bourg périurbain et une école de ville moyenne, situées sur le même bassin d'emploi à environ 20 km l'une de l'autre, au cœur d'un territoire rural. Sur ce terrain, notamment, la pression foncière est relativement faible. L'espace est moins cher et le logement bien plus accessible que dans les grandes agglomérations où se déroulent bon nombre d'enquêtes sur l'école (*e. g.* Broccolichi, 1998 ; Thin, 1998 ; van Zanten, 2012 ; Oberti, 2005 ; Rochex, Crinon, 2011). Par exemple, à Beaulieu, même les ménages aux revenus modestes peuvent habiter une maison individuelle avec jardin. Les temps de trajets (privés ou pour le travail) des enquêtés sont également réduits, au bénéfice du temps familial. Mais l'offre d'espaces publics et culturels est moins diversifiée que dans les grandes villes. Si bien que les domiciles sont très investis pour la socialisation des enfants. Ce contexte n'est donc pas celui des grandes agglomérations avec une forte ségrégation sociale, spatiale et scolaire, qui influe beaucoup sur les stratégies éducatives des familles les plus dotées en capitaux (Gombert, Zanten (van), 2004 ; van Zanten, 2009 ; Ben Ayed et al., 2010). Par exemple, la concurrence entre établissements du second degré existe, mais elle n'a pas généré un processus de ségrégation de grande ampleur : la ville de Malmon, qui scolarise aussi les lycéens de Beaulieu, est dotée de plusieurs lycées publics et privés de réputations équivalentes se partageant des spécialités[190], la différence sociale se faisant surtout entre lycées professionnels et lycées généraux et technologiques. Bref, sur ce terrain, les logiques différenciatrices existent, mais

[189] Les grands bourgeois et les élites urbaines ne résident pas dans les zones enquêtées. Les familles précarisées sont en revanche présentes dans les écoles enquêtées, et même assez nombreuses à l'école Louise Michel. Leurs enfants ont été observés et interrogés dans la préenquête et dans l'enquête longitudinale, par exemple : Lizie (parents sans profession déclarée ; séparés), Stephen (parents sans activité professionnelle, famille suivie par les services sociaux) ou Oriane Lorieux (mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue). Mais les 5 mères contactées dans ces milieux, dont celles de Lizie et d'Oriane, ont refusé l'entretien (après l'avoir accepté) selon un schéma récurrent (note méthodologique, p. 32).

[190] Les lycées proposent également un large choix de BTS recrutant de nombreux élèves du coin, mais pas de CPGE. Malmon compte aussi un petit pôle universitaire délivrant quelques diplômes du supérieur (DUT, licence pro), ainsi qu'une antenne de l'Espé académique et des formations paramédicales.

sont privatisées et n'ont pas tous les traits qu'elles prennent dans les grandes zones urbaines. Enfin, les familles du corpus sont toutes resserrées autour d'un petit nombre d'enfants[191], ce qui est également favorable au temps éducatif disponible. Aussi, pour tirer des résultats généraux à partir de ce terrain particulier, le raisonnement sociologique suppose de rapporter la description précise des phénomènes et processus étudiés à celle des contextes où ils prennent forme (Passeron, 1990) : environnements sociogéographiques de chaque école ; et configurations familiales comme « constellation(s) familiale(s), dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intrafamiliales » (Lahire, 1995, p. 16).

Le quartier, où se trouvent l'école Louise Michel et les immeubles d'habitat social qui l'entourent, est situé dans une Zone Urbaine Sensible, avec une population socialement fragilisée[192]. Sa réputation de quartier « à problèmes » s'entretient dans les faits divers rapportés par la presse locale (bagarres entre voisins, tapages nocturnes, activités illicites, bruits de coups de feu, incendie tragique, descentes de police, etc.). Mais c'est un cadre de vie agréable, rénové, régulièrement entretenu, avec un grand nombre de services publics et de commerces directement accessibles. Il est également proche du centre-ville et de ses vastes espaces publics, très investis aux beaux jours par les familles du quartier. Aussi n'est-il pas considéré comme une « enclave déshumanisée » ou une « zone de non-droit », comme certains grands ensembles urbains très ségrégués (Lepoutre, 2001). Mais logiquement, son groupe scolaire est l'un des plus stigmatisés de l'agglomération et il circule sur lui des rumeurs attribuant ses problèmes à sa population : il y aurait beaucoup de violence entre enfants, des enfants maltraités, mal soignés (aux dents pourries, aux yeux pas corrigés, etc.), des parents agressifs, des fugues récurrentes, un niveau d'acquis très faible, etc. Souvent fondées sur des faits avérés, ces rumeurs donnent pourtant la nette impression, dès qu'on a passé quelque temps sur le terrain, de récits exacerbant la « minorité du pire » pour discréditer toute une population : «[e]n assimilant l'ensemble du groupe interdépendant et socialement dominé (…) aux quelques familles "à problèmes" qui y vivent, les membres du groupe socialement dominant construisent, par différence, l'image globale positive de leur groupe » (Elias, Muel-Dreyfus, 1985,

[191] Sur l'ensemble des 23 familles : 5 mères seules avec 1 enfant dont 2 enfants qui voient de temps en temps des frères ou sœurs avec leur père dans le cadre de séparations/recompositions ; 6 couples avec 1 enfant, dont 3 auront un deuxième enfant en cours d'enquête et dont 1 enfant qui voit de temps en temps des sœurs dans le cadre de familles recomposées ; 10 couples avec 2 enfants ; 2 couples avec 3 enfants.

[192] Par exemple, selon les chiffres clés de l'Insee : la part des jeunes adultes sans diplôme de niveau au moins égal au baccalauréat en 2007 est de 74,3 % sur la ZUS contre 39,4 % sur l'unité urbaine de Malmon ; la part de la population à bas revenus en 2009 est de 31,8 % sur la ZUS contre 8,0 % sur l'unité urbaine de Malmon.

p. 24). La carte scolaire municipale intègre également à l'école Louise Michel, des alentours pourvus de maisons bourgeoises. Deux enquêtés issus des catégories intermédiaires et supérieures ont ainsi été scolarisés à l'école Louise Michel : Martin Coudreau, qui habite une portion d'une grande maison de maître dans un parc arboré, et Lola Renaudeau, qui habite une spacieuse maison en pierres blanches avec son jardin d'agrément et une piscine en construction. Mais si leurs parents, dont les mères sont élues aux conseils d'école, se disent à bien des égards satisfaits de la qualité de l'accueil et de l'enseignement délivrés par l'école, les propos qu'ils tiennent sur le quartier, sa population et les autres parents sont d'une violence sans équivoque.

> **Père de Martin :** au niveau de la population, on a eu des craintes [...] Louise Michel, c'est très connu et on nous disait que c'était pas... pas bien classé dans [le département] en fait [...] je travaille en pédopsychiatrie et, je sais qu'il y a beaucoup', ici y'a un nid euh, beaucoup de ces gamins qui sont suivis par mes collègues [...] c'est la misère en fait, que je ressens ici, qu'est énorme [...] ça se voit physiquement, sur les papas et les mamans de certaines euh... de certains... [...] des gens qui parlent pas du tout français, des gens qu'arrivent pas à l'heure…
>
> **Mère de Lola :** l'environnement [...] c'est pas FORCÉMENT ce que j'ai envie pour elle [...] Les parents [...] entre ceux qu'arrivent pyjama, ceux qui arrivent euh… et qu'ça fume, et qu'ça discute, et le vocabulaire qu'ils emploient, et que… mouais [...] bon j'ai pas envie d'être en train d'avoir ma fille qui joue avec d'autres petits enfants, et la mère qui est là, qui fait n'importe quoi. Ou qui dit (voix de la petite fille) « oh maman ! » : (voix de la mère) « ferme-la ! »
>
> Entretiens. École Louise Michel. Mère de Lola Renaudeau, 3 ans 2 mois, en toute petite section, juin 2012 : mère chef de projet informatique, DEST ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT. Parents de Martin Coudreau, 6 ans 4 mois, en grande section, mai 2014 : mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier.

La mère de Lola Renaudeau, cadre du privé tout comme son mari, a une stratégie typique des « technocrates » (van Zanten, 2009) : elle inscrira sa fille dans une école privée à l'issue de sa scolarité maternelle, faisant son choix parmi une offre éducative concurrentielle, où les capitaux économique et social valorisent le capital culturel. Les parents de Martin Coudreau adoptent une stratégie de « colonisation » propre aux « médiateurs » (*ibid.*) contraints de cohabiter scolairement avec les catégories populaires : ils ne se sentent pas armés pour une demande de dérogation ; ils apprécient cette école pour son projet pédagogique et ses nombreuses activités et sorties culturelles et sportives ; ils rationalisent leur « choix » par un discours sur la « diversité de population qu'est plutôt intéressante », qui contrebalance la violence des propos précédents. Mais au sein des familles populaires des immeubles, des dynamiques de distanciation sociale sont aussi actives. Et si l'école fait également le plus souvent l'objet de commentaires satisfaits, les aspirations d'élévation sociale, largement partagées par les enquêtés, pas-

sent par le dénigrement non moins violent d'une partie de la population (trop bruyante, mal élevée, parlant mal, mentalement handicapée, etc.). Aussi, les nombreux projets de changement résidentiel constatés chez les enquêtés[193], sont tout autant destinés à s'éloigner des immeubles et d'une partie de leur population qu'à acquérir un logement plus spacieux. Dans les discours, l'un et l'autre sont fortement déterminés par le projet d'éducation des enfants.

Le bourg de Beaulieu, avec son unique groupe scolaire (écoles maternelle et élémentaire de la vallée), son collège public de bonne réputation, sa bibliothèque, son cinéma, sa crèche, et plusieurs commerces alimentaires bien achalandés, est habité par une population vivant quasi exclusivement en maison individuelle[194]. Cette population est nettement mieux insérée sur le marché du travail et bénéficie de meilleurs revenus[195] que celle de Malmon et *a fortiori* que celle de son quartier Bel Air. La part de la population diplômée du supérieur est proche de celle de la ville[196], en particulier parce que de nombreux cadres des entreprises malmonnaises résident à Beaulieu. Les familles populaires du corpus et certaines familles des catégories intermédiaires habitent des maisons de lotissement avec jardin. De fait, le style de vie résidentiel des familles populaires de Beaulieu se rapproche bien plus de celui des « petits-moyens » (Cartier et al., 2008) que des familles populaires précarisées (Thin, 1998 ; Delay, 2011). Pour autant, elles partagent avec les familles de l'école Louise Michel des caractéristiques qui les situent bien dans les classes populaires contemporaines (Schwartz, 2011 ; Siblot et al., 2015) : faibles capitaux scolaires ; trajectoires scolaires difficiles, surtout chez les pères ; positions dominées dans les rapports sociaux au travail ; ressources économiques limitées. Les familles des catégories intermédiaires et supérieures enquêtées à Beaulieu habitent de plus grandes demeures : maisons de ville, à la façade

[193] Les parents de Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP) rencontrés dans une petite maison de lotissement, habitaient précédemment dans les immeubles. La mère de Jamal Millon (mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA ; parents séparés) est, au moment de l'entretien, sur le point de déménager près de ses parents, dans une petite maison de bourg, non loin de Malmon. Les parents d'Eugénia Vernoux (mère petits boulots, bac pro ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro) ont quitté les immeubles pour une petite maison de ville en cours d'enquête. Les parents de Laurine Dupin (mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme) ont un projet de construction sur un terrain acquis. La mère de Teddy Vrignaud (mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère) se dit de passage, car elle aurait « d'autres objectifs ».

[194] Selon l'Insee, en 2014 : 96 % des logements étaient des maisons individuelles à Beaulieu contre 58 % à Malmon.

[195] Selon l'Insee, en 2014 : à Beaulieu il y a 7,0 % de chômage, 66,6 % de ménages imposés et 5 % de taux de pauvreté contre respectivement 12,2 %, 56,8 % et 15,5 % à Malmon.

[196] Selon l'Insee, en 2014 : il y a 28,4 % de diplômés du supérieur parmi la population non scolarisée de plus de 15 ans à Beaulieu contre 30,7 % à Malmon.

sur rue modeste, mais donnant ensuite sur un intérieur et un jardin d'agrément cossus ; anciennes bâtisses rénovées et leurs annexes ; grandes maisons modernes construites sur de spacieux terrains, etc. À l'école de la vallée, point de quartier populaire clairement identifié dont on propagerait les rumeurs, mais un discours récurrent, dans les familles, sur les enfants « terribles » de l'école dont le comportement et les punitions sont l'un des sujets favoris des récits enfantins. Certaines mères accompagnatrices lors des sorties scolaires relaient cette stigmatisation : dans les entretiens, elles décrivent des enfants agités et insolents qui auraient un comportement « hallucinant » ; qui ne connaîtraient pas les « règles de vie » ; qui refuseraient d'obéir quand on leur demande de faire attention en traversant la rue ou de se tenir la main, qui insulteraient celle qui vient de leur renouer les lacets, etc. Dans cette école où 2/3 des enfants sont d'origine intermédiaire et supérieure, la mise à distance de l'autre se réalise ainsi, sur des cas individuels, sans marquage social explicite : en s'en prenant à des enfants précis, dont les parents, plus abstraits, ne rempliraient pas leur « rôle de parents ». Et si on se plaint souvent de ces enfants accusés de perturber le fonctionnement scolaire ordinaire et de rendre la vie difficile à tout le monde, ils ont principalement valeur de contre-exemple édifiant dans les discours, et n'entachent pas la réputation de l'école. Aussi, à Beaulieu, nul désir de partir ailleurs, dans un autre environnement, pour une vie meilleure. Seule la famille d'Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée) prévoit de déménager, comme l'exige la carrière militaire du père. Mais toutes les autres familles semblent installées durablement. Certaines familles ont d'ailleurs à proximité des membres de la famille élargie, ressource précieuse pour garder de jeunes enfants. Aussi, le logement est-il très investi : occupé pour de nombreuses activités familiales ou plus personnelles, il est entretenu, aménagé, agrandi. L'éducation des enfants y a une place centrale : pièce commune, chambres, salle de jeu, aménagements extérieurs pour la sécurité, l'agrément, le jeu, le jardinage, les élevages, etc. De même, l'espace local et ses ressources sont largement appropriés par des familles de Beaulieu. La bibliothèque municipale est en particulier fréquentée par des familles de toutes conditions sociales du corpus. La responsable de son secteur jeunesse, Lucie Simonneau, figure locale appréciée et passeuse de culture légitime, est également la mère d'un des enfants enquêtés, Marco Simonneau (mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien).

Dans les deux écoles, les familles sont dans une dynamique de mobilité sociale ascendante, souhaitant le meilleur pour leurs enfants, et, en premier lieu, avoir un travail « qui lui plaît », « intéressant », ce qui témoigne de l'évolution du rapport à la scolarité dans les familles populaires (Poullaouec, 2004). Cela suppose pour tous ces parents d'allier les aspirations de l'enfant, à quoi tous semblent très attachés, à un accompagnement dans la scolarité, aussi longue que possible. Les projets résidentiels, qu'il s'agisse des petites migrations des parents de l'école Louise Michel ou de l'installation durable dans l'espace domestique et local des parents de Beaulieu, sont l'une des dimensions de cette dynamique. Le souhait de n'avoir qu'un ou deux enfants pour mieux réussir leur éducation, argument plusieurs fois entendu dans les familles populaires, en est une autre. O. Schwartz observait ces pratiques de « fécondité restreinte » dans certaines familles ouvrières du Nord dans les années 1980 : des familles « aisées (relativement ou très réellement) » (1990, p. 135), visant « un certain niveau de bien-être familial, et une espérance de réussite pour les enfants » (*ibid.*, p. 137). Elles sont la norme dans les familles populaires du corpus. Les parents des familles de catégories intermédiaires et supérieures sont, quant à eux, d'origines populaire ou intermédiaire, et ont dès lors une ancienneté du capital culturel familial relativement limitée, ce qui ne les situe pas parmi les catégories les plus privilégiées, où la transmission du capital culturel est un savoir-faire incorporé (Henri-Panabière, 2010). D'ailleurs, les parents les plus diplômés du corpus ne sont pas passés par les filières prestigieuses de l'enseignement supérieur[197]. Une partie d'entre eux n'est pas originaire du coin et les cadres sont souvent venus s'installer à Beaulieu pour une mobilité géographique professionnelle, de même que les parents de Lola Renaudeau (mère chef de projet informa-

[197] Les parents de Martin Coudreau (la mère fille de petits agriculteurs ; le père fils d'ouvrier), regrettent de ne pas avoir fait d'études universitaires : le père voulait être chercheur, mais il a échoué en DEUG sciences de la vie, il a travaillé plusieurs années en usine, puis a repris des études pour devenir infirmier faute de mieux ; la mère a fait un BTS dans l'enseignement privé et se décrit comme une élève et une étudiante laborieuse, arrivée au bout de ses « capacités ». Le père de Violette Guibert (fils d'une institutrice et d'un employé de banque ; sa femme d'origine populaire) est à la tête d'une entreprise de négoce automobile prospère à partir d'un BTS, après une scolarité perturbée par une grave maladie du père. Le père de Lola Renaudeau (d'origine populaire, tout comme la mère) a accédé à un poste important de cadre dirigeant d'entreprise à partir d'un DUT. Le père de Sacha Baillard (d'origine intermédiaire, tout comme la mère) est entré en école d'ingénieur par la voie du DUT. Le père de Clémence Fuzeau (fils d'une institutrice, sa femme fille de petits indépendants) est passé par un DUT pour accéder à une licence puis un CAPET. Les parents de Madeleine Morin (mère d'origine intermédiaire, père d'origine populaire) ont faire leurs études dans un IUP pour obtenir, elle une maîtrise professionnelle et lui un DESS. Les parents de Théodore Pottier (mère d'origine intermédiaire, père d'origine populaire) ont fait leurs études à l'université (DESS et DEA) sans connaître la filière des CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) qui fait désormais clairement partie de l'horizon des possibles pour les enfants. La mère d'Adam Lambert (mère d'origine intermédiaire, père d'origine populaire), titulaire d'un DESS et occupant un poste d'ingénieur, regrette d'avoir abandonné en première année de CPGE scientifique, car elle estime que sa famille ne l'a pas assez soutenue.

tique, DEST ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT) à Malmon. Mais si la mère de Lola explique dès qu'elle est en toute petite section qu'« elle ira pas à Jean Moulin (collège de secteur en éducation prioritaire), ça c'est une certitude », les parents des catégories intermédiaires et supérieures les mieux informés scolairement de Beaulieu se projettent sur le collège public de secteur dont ils connaissent la bonne réputation.

Aussi, ces entretiens montrent la « mobilisation forte de ressources »[198] éducatives qui ne sont pas inexistantes dans les familles populaires sans être considérables dans les familles des catégories intermédiaires et supérieures. Mais elles sont inégalement distribuées, ce qui est décisif. Dans ce contexte, le capital culturel et scolaire, dans sa dimension intériorisée, dispositionnelle, est déterminant. Mais également, il se constitue ou se valorise en dispositions scolaires enfantines à l'aide d'autres ressources où le capital économique et le capital social jouent un rôle important, mais aussi des ressources secondaires, moins prestigieuses, dont les familles populaires peuvent être détentrices : une familiarité avec l'écrit non convertie dans les diplômes, l'entraide familiale et amicale, l'autochtonie, ou encore certaines compétences pratiques telles que savoir rénover sa maison ou s'y connaître en « activités manuelles ».

V. 1. 2. Le travail relationnel et organisationnel des mères

Les primes socialisations langagières prennent d'abord place dans un cadre relationnel, des interactions avec les membres de la famille et de premières institutions, car le jeune enfant est rarement laissé seul et souvent engagé dans des activités partagées avec ses autrui significatifs et, hors de la maison, d'autres éducateurs. L'enquête montre le rôle central des mères : la plupart du temps principales socialisatrices du jeune enfant, elles supervisent aussi autour de lui les configurations relationnelles qui organisent sa socialisation plurielle dès les premiers moments de sa vie. Ces configurations sont toutes porteuses d'apprentissages langagiers et leur rentabilité scolaire est variable, mais elle peut avoir un rôle favorable, y compris en milieux populaires. Dans la quasi-totalité des familles, même les rares où la charge éducative semble équilibrée entre parents, le rôle relationnel et organisationnel des mères est donc déterminant. Sans présenter toutes les configurations observées, ni même en proposer une typologie tant elles sont variées et le corpus restreint, cette section en analyse quelques-unes. Elles sont récur-

[198] À propos des réussites scolaires en milieux populaires, J.-P. Terrail (1997b, p. 73) écrit : « ainsi la réussite scolaire peut-elle venir récompenser, dans les milieux populaires, une mobilisation forte de ressources faibles ».

rentes (presque toutes) ou rares, mais significatives (les dyades père-enfant). Et le choix privilégie des configurations porteuses de ressources langagières convertibles à l'école : un travail de la parole dans les conversations maternelles précoces ou, plus rarement, dans des activités partagées avec des pères très engagés dans la prime socialisation ; des configurations en triades où un frère ou une sœur est partie prenante, qui font circuler des savoirs et construisent des ressources verbales, graphiques ou lectorales ; des rituels familiaux qui donnent une place au père pour des échanges langagiers porteurs de ressources verbales pour l'école ; une division du travail éducatif avec les gardes extérieures, attentive aux apprentissages culturels qui construisent des ressources langagières ; une rationalisation du temps enfantin qui fait intérioriser des structures cognitives rentables pour l'acculturation au langage scolaire.

La « dyade mère-enfant » est l'emblème des primes socialisations de la *middle class* occidentale (Ochs, Schieffelin, 1984). Dans l'enquête, elle est généralisée à toutes les familles : « depuis qu'il était dans mon ventre (…) j'étais tout le temps en contact avec lui, tout le temps en train de me caresser le ventre, en train de lui parler (…) pendant deux ans, je me suis consacrée qu'à Jamal, je vivais QUE pour Jamal » dit la mère de Jamal Millon (3 ans 0 mois ; mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA ; parents séparés) ; «[quand il était bébé] je lui parlais beaucoup, je lui racontais tout ce que je faisais (…), je prenais plaisir à parler avec lui (…) même si y'avait pas de retour, à l'époque » explique la mère de Sacha Baillard (5 ans 0 mois ; mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur). Ainsi, dans divers milieux, les mères tissent avec leurs jeunes enfants une relation chargée de paroles, intense et précoce. Leur rapport au langage et la forme de leur parole, sur lesquels on reviendra, sont donc déterminants. Bien plus rarement, certains pères s'engagent aussi dans des dyades précoces, avec des effets scolairement bénéfiques. Le père de Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP) partage avec lui des jeux de construction qu'il a conservés de son enfance (Lego technic, K-nex, etc.)[199]. Lors du premier entretien, une construction impressionnante trône dans le séjour, que

[199] Le père de Cyril Turpeau est un héritier en échec scolaire (mère cadre supérieure d'entreprise ; père employé du secteur contentieux d'une entreprise ; frère analyste-programmeur). Après un CAP graphiste et un BEP menuisier, il échoue à un bac pro graphiste puis trouve un emploi de manutentionnaire en horaires variables et décalés. Il épouse une jeune femme d'origine populaire (père ouvrier non qualifié ; mère ouvrière non qualifiée adulte handicapée ; sœur bachelière, vendeuse ; frère boucher en grande surface) formée dans l'enseignement professionnel par apprentissage (CAP commerce multispécialité, BEP vente action marchande), et très investie dans les apprentissages précoces de leur enfant. Les jeux de construction qu'il partage avec son fils et la manière

le père aurait réalisé avec la participation de Cyril, alors âgé de 3 ans 10 mois. Deux ans après, à 5 ans 11 mois, Cyril montre fièrement des constructions élaborées « tout seul » à partir de fiches techniques. Ces activités entretiennent des ressources du langage scolaire qu'il mobilise à l'école : savoir-faire chronotopiques, organisation rationnelle d'un espace de travail, autorégulations. Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET), quant à elle, a été initiée par son père « presque à la naissance » à ses premières consultations d'albums, devenues progressivement des lectures partagées. Son goût inextinguible pour les livres, leurs histoires et les mots intéressants, corroboré par l'enquête, doit probablement beaucoup à ces échanges précoces avec son père.

Les mères organisent les autres relations du jeune enfant dans la cellule familiale, où les pères sont plus souvent « acteurs secondaires » (Brugeilles, Sebille, 2013) : elles supervisent les configurations, les régulent, ou les instituent au travers de rituels. Dans ces familles resserrées, les frères ou les sœurs, également objets de l'attention parentale, peuvent être des agents socialisateurs de premier plan. C'est le cas des triades mère-enfant-enfant, qui socialisent le jeune enfant à travers et par son frère ou sa sœur. En milieux populaires, par exemple, Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) a une grande sœur, Emeline, de 6 ans son aînée. Les deux entretiens réalisés au domicile en présence de la mère et des deux filles décrivent cette configuration en même temps qu'elles la donnent à voir. Lorsqu'Emeline réalise son travail scolaire à la maison, scrupuleusement suivi par la mère, Alizé s'attable à leurs côtés pour des activités graphiques, observe et tend l'oreille. Les sœurs se distraient de la même manière, installées autour de la table, dans la pièce commune. Tout en conversant et encadrées par leur mère, elles font des activités manuelles, graphiques et alphabétiques, qui véhiculent les univers ludiques et fictionnels de l'enfance et les « loisirs créatifs ». Alizé a appris ces activités bien avant son entrée en petite section, par « frayage » (Delbos, Jorion, 1990, p. 34-35), en observant faire puis en imitant, et ensuite par des guidages plus explicites. Lorsqu'elle est en moyenne et grande sections, ces moments partagés se répètent plusieurs fois par semaine sur des plages de 1 à 2 heures. Beaucoup de pratiques orales coexistent avec ces moments de littératie. En plus des conversations, elles écoutent et chantent à l'unisson les tubes entiers de variété française, pratique déjà décrite chez des préadolescentes issues des milieux populaires (Mon-

de jouer (avec des fiches de fabrication) sont caractéristiques des pratiques observées dans les familles de catégories intermédiaires et supérieures : elles sont probablement un produit de sa socialisation primaire de classe.

not, 2008 ; 2009). Alizé rapporte ces chansons à l'école pour épater les copines, avec un certain succès. Dans cette triade féminine, cette petite fille construit ainsi toutes sortes de ressources, dont beaucoup se convertissent à l'école, sur la scène scolaire tout comme parmi les copines. Ces pratiques et leurs produits s'inscrivent dans une socialisation genrée scolairement rentable : habitude précoce du travail assis précis et prolongé, goût pour les univers fictionnels féminins, habitudes relationnelles, manipulations fines, techniques graphiques, mémoire verbale, échange verbal, parole continue, savoirs graphiques et alphabétiques.

Dans une famille de catégorie supérieure, Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) a aussi été introduit dans une triade, avec son grand frère Victor, en commençant par les lectures du soir auxquelles il assiste depuis qu'il est bébé. Aux dires de la mère, Victor a des difficultés d'apprentissage résistantes et les parents soutiennent intensivement sa scolarité. Elle raconte comment Sacha assiste ou participe à toutes les pratiques d'accompagnement langagier et culturel destinées à son frère : explications, vérification de la compréhension, alphabétisation, « devoirs scolaires », sorties culturelles, lectures de livres. À la fin de la moyenne section, elle constate qu'il écrit des messages avec un peu d'aide et sait déchiffrer les mots simples ; il utilise du vocabulaire spécialisé ; il réclame qu'on lui lise du texte écrit (documentaires, affichettes des zoos et des musées) qu'il comprend sans reformulation ; autant d'éléments corroborés par ailleurs dans l'enquête. Lors des lectures du soir, Victor doit lire le début du texte à voix haute. Sa mère l'aide et le corrige, et là encore, Sacha observe. Elle décrit aussi comment, sous sa surveillance de plus en plus distante, les garçons se mettent à lire ensemble : des BD, des romans d'aventures à énigmes où le lecteur fait des découvertes et apprend des savoirs sur le monde. Victor fait la lecture à voix haute et s'entraîne au décodage. En même temps, il fait apprendre à Sacha le sens de lecture des vignettes de la BD, lui transmettant des savoir-faire chronotopiques. Les deux frères s'interrogent et discutent également du sens des mots. Dans ces moments de littératie impliquant des relations fraternelles et supervisées par cette mère diplômée du supérieur, des savoirs et savoir-faire s'entretiennent, circulent et se transmettent, des dispositions langagières valorisées à l'école se construisent.

Les mères instituent également des rituels familiaux, tel le rituel du coucher, dispositif emblématique de la mise à distance précoce des autrui significatifs. La mise en place de règles de vie (se coucher à heure régulière, routiniser des gestes d'hygiène) et la mise en condition de

l'enfant pour l'endormissement (se relâcher, se tranquilliser) y contribuent. C'est très souvent un moment culturel et langagier (lectures, conversations, chansons). Il se met en place progressivement, à partir d'habitudes que la mère instaure dans les soins au bébé et pour son couchage. Il peut intégrer petit à petit d'autres partenaires et, pour certains pères, c'est un moment privilégié pour interagir avec leur enfant. Le rituel du coucher décrit par les parents d'Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management) est le plus long du corpus : environ une demi-heure. Il implique Igor, les deux parents, et son grand frère Ethan. Issus de petits indépendants à l'entreprise familiale prospère (le père) et d'ouvriers en petite mobilité sociale (la mère), les parents d'Igor Marquet ont construit leur ascension sociale à partir de réussites dans les voies professionnelles qui ont succédé à des parcours scolaires malheureux[200]. Pour autant, ils disposent de nombreuses ressources, orchestrées par une mère énergique et très organisée, et leurs pratiques éducatives font de leurs deux garçons des élèves appréciés, performants et heureux à l'école sur tous les plans. Le rituel du coucher commence par le lavage des dents, un passage aux toilettes et l'enfilage du pyjama : hygiène et régularité. Puis Ethan choisit le livre et s'installe sur son lit avec ses parents tandis qu'Igor est autorisé à écouter en jouant à côté, sans perturber la lecture. Ethan, qui est en CE1, commence la lecture, puis la mère continue. En assistant à ces lectures du soir, le père s'y est familiarisé, puis, encouragé par la mère, il la relaie une fois par semaine lorsqu'elle s'absente. Ensuite, les enfants vont se coucher et chaque parent passe 5 minutes avec chaque enfant. La mère chante des chansons. Le père engage une conversation : « c'est un genre de petit débriefing, en fin de compte, de la journée (…) ils me demandent ce que j'ai fait, je leur demande ce qu'ils ont fait, si ça s'est bien passé, tatati tatata, donc, en fin de compte, toute la petite vie au quotidien. (…) Et puis moi je lui pose toujours la question de ce qu'il a fait

[200] Le père a enchaîné les contrats d'apprentissage du CAP frigoriste au brevet de maîtrise, se disant très satisfait. Les ressources familiales, une entreprise artisanale du BTP prospère, ont probablement contribué à cette voie heureuse de l'apprentissage salarié (Moreau, 2003). Mais avant, son parcours scolaire a été très difficile : il a redoublé le CP et dit avoir des difficultés persistantes pour lire, ce qui le gêne professionnellement. La mère le socialise explicitement à la lecture, « on y travaille depuis quelques années », en lui choisissant les magazines et les articles sur ses centres d'intérêt à la bibliothèque et en l'encourageant à faire la lecture aux enfants. La mère est une grande lectrice, socialisée à la lecture par sa mère couturière de métier et des femmes de son entourage, mais en difficulté en Français à l'école. Titulaire d'un BEP électrotechnique, elle s'engage pendant 8 ans dans la marine militaire et y acquiert un bac pro. De retour à la vie civile, elle est embauchée à son niveau de formation dans une entreprise de l'industrie aéronautique, puis elle devient technicienne méthode. Enfin, les deux parents ont autorénové leur maison à partir de leurs savoir-faire et ressources de métiers. Ils disposent d'une grande demeure bourgeoise, fonctionnelle, décorée dans les canons contemporains, largement aménagée pour les enfants.

en ateliers. Donc il me raconte ce qu'il a fait en ateliers, ce qu'il a fait en cours. » Avec ce père qui se dit avide d'apprendre, cette rétrospective quotidienne passant systématiquement en revue les activités scolaires a probablement contribué à l'aisance langagière d'Igor à l'école, et à son intérêt pour les savoirs scolarisés, des savoirs objectivés dans les mots.

Les mères supervisent également les relations extrafamiliales qui socialisent le jeune enfant. La logistique pour assurer les gardes leur incombe principalement, quitte à réaménager leur travail, comme d'autres enquêtes l'ont montré (Pailhé, Solaz, 2010 ; Largeas, 2016). Ce travail organisationnel et relationnel a des effets socialisateurs : en faisant face à de nombreuses contraintes, ces mères introduisent les enfants à diverses relations sociales en y étant très attentives. Elles portent des jugements sur les nourrices ou les crèches (Geay, 2014 ; Largeas, 2016 ; Cartier et al., 2017), ou encore sur les activités réalisées avec les grands-parents. Ils révèlent leurs orientations éducatives et la manière dont elles envisagent la division du travail éducatif qui structure ces primes socialisations plurielles. Par exemple, la mère de Violette Guibert (mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS)[201] et celle d'Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management) décrivent toutes deux une nourrice qu'elles ont adorée, à la fois très affectueuse et réalisant des « activités ». Mais la première fait ses louanges pour « sa tendresse pour les enfants », se déclarant « pas demandeuse d'activités », parce qu'elle privilégie « l'imagination », au service de laquelle elle déploie ses propres ressources éducatives. La seconde en revanche, très amatrice « d'activités » à la maison, trouve « génial » qu'il y en ait aussi chez la nourrice. La perspective de la mère de Violette est plus élitiste, plus légitimiste, et cela porte ses fruits : Violette et son grand frère sont unanimement vantés par les enseignants pour leur excellence scolaire et leur « avance ». La mère d'Igor est plus pragmatique, comme souvent sur le pôle privé de ces catégories, et elle est moins dotée en ressources légitimes. Mais ses pratiques éducatives sont également très rentables scolairement, car, comme on le verra, elles prennent place dans un univers d'objets mis en ordre matériellement et symboliquement.

[201] Malgré les PCS parentales, la famille de Violette Guibert (mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS), est proche du pôle culturel des classes intermédiaires et supérieures. En particulier la mère se dit « littéraire » et raconte sa socialisation à la lecture de jeunesse consacrée par la mère du père, ancienne institutrice, avec laquelle elle dit partager cette passion. Toutes deux y socialisent les enfants.

Surtout, les horaires fractionnés et décalés contraignent plus les familles populaires du corpus, tendance mise au jour par les enquêtes quantitatives (Lesnard, 2009) si bien que les aides locales (voisinage, parents) sont déterminantes. Cela dit, dans les familles populaires stabilisées dans un emploi et un logement, ces contraintes temporelles peuvent paradoxalement être constitutives de ressources pour l'acculturation scolaire. L'ordonnancement maternel structure un ordre temporel rationalisé, dans lequel les enfants apprennent à inscrire leurs expériences. Cela peut même aller au-delà d'une socialisation tacite. La mère d'Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP), par exemple, gère cette organisation au plus serré en tenant compte de ses propres horaires (qui excèdent le temps scolaire), de ceux du père (en deux-huit alternant 1 semaine sur 2), et des garderies périscolaires. En début de moyenne section, elle perçoit qu'Alizé était « complètement perdue dans le temps (…) elle avait pas du tout de repères (…) elle demandait tous les matins quel jour on était et à quel moment j'allais à l'école, à quel moment j'allais la chercher, à quel moment j'allais à la garderie (…). Je voyais que ça la perturbait beaucoup. » Elle lui fait alors apprendre l'usage d'un calendrier tel qu'on les trouve dans les classes maternelles : fabriqué par ses soins et installé sur un mur de la pièce de vie. Pendant plusieurs semaines, tous les soirs, Alizé apprend avec sa mère à se repérer dans le temps grâce à ce calendrier : par une socialisation proximale, faite d'échanges verbaux et de manipulations de cet objet littératié. Au bout de ce long guidage, elle se repère toute seule puis parvient même à se passer du calendrier pour s'orienter. Elle est ainsi socialisée à inscrire son temps biographique dans ce temps rationalisé qui synchronise entre elles des activités sociales spécialisées et interdépendantes, propre aux sociétés hautement différenciées (Elias, 1999/1984). C'est là encore une socialisation à la séparation des autrui significatifs. Simultanément, elle met en place un ordre moral et cognitif favorable à la socialisation scolaire (Lahire, 1995) : il construit ses savoir-faire chronotopiques, son *habitus* graphique et lui fait apprendre ces mots abstraits qui désignent le temps rationalisé de l'école (lundi, octobre, jour, semaine, etc.).

Ces quelques configurations relationnelles donnent un aperçu des diverses manières dont peuvent se construire des ressources langagières pour l'école dans des interactions familiales variées. Elles sont principalement le fruit du travail langagier, relationnel et organisationnel des mères. Elles valorisent les ressources familiales qui circulent en son sein. Dans les configurations aux influences homogènes ou complémentaires, les ressources se cumulent et un effet d'amplification les rend très efficaces. Cela repose beaucoup sur le capital scolaire détenu dans

la famille, mais pas seulement : l'accompagnement scolaire d'un aîné peut également se révéler bénéfique pour le jeune enfant ; des ressources populaires secondaires peuvent avoir un rôle décisif (la parole développée, des ressources littératiées, le goût pour les « activités manuelles », les savoir-faire d'autorénovation, etc.).

Au-delà des configurations relationnelles plurielles précoces autour du jeune enfant, dont les effets peuvent consolider efficacement le projet éducatif des parents, leur travail consiste aussi à orchestrer la « demande » enfantine et ses limites. Ce façonnage de l'initiative enfantine établit des contextes socialisateurs qui ont des effets à la fois sur le langage et sur les formes d'autocontrainte, déterminants pour l'acculturation scolaire.

V. 1. 3. L'ORCHESTRATION DE LA DEMANDE ET DE SES LIMITES

Un mot revient constamment dans les discours des parents du corpus : « la demande » de l'enfant. Emblème de la libre exploration, elle est envisagée comme une sollicitation fondée sur des aspirations propres. Or l'examen des usages discursifs de ce terme montre que les parents façonnent « la demande » enfantine selon leurs perspectives éducatives : d'abord parce qu'ils en ont une perception sélective et qu'ils l'orientent ; ensuite parce qu'ils établissent des limites intangibles qui circonscrivent le champ des possibles de cette demande. Ces pratiques encadrent la socialisation langagière des jeunes enfants et établissent leur rapport à la contrainte.

Les discours parentaux commencent par mettre en scène leur attention à la demande enfantine dont le champ d'application est très large. Chez Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP), les activités, au demeurant très abondantes, se feraient toujours « à la demande » des filles, de même que l'alphabétisation précoce, les cahiers d'activités, les jeux de société, si bien que « c'est difficile de refuser ». Selon la mère de Teddy Vrignaud (mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère), « il était demandeur de toute manière » de lectures du soir. Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management), quant à lui, serait « très demandeur » de remplir son « cahier de vie » avec sa mère. Et « à la demande », elle dit aussi fabriquer des déguisements pour l'amusement des enfants. Marco Simonneau (mère responsable secteur jeu-

nesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien) pose d'incessantes questions de connaissances sur le monde à ses parents et « vu qu'il est demandeur », sa mère explique qu'elle lui répond, l'invite à chercher dans ses livres, ou en rapporte de la bibliothèque. À la fin de la moyenne section, Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) serait tout autant « demandeur de câlins », que « très demandeur de jeux de sociétés, de jeux de cartes (…) très curieux de nouvelles choses » comme, par exemple, aller visiter la réplique de l'Hermione, Frégate sur laquelle La Fayette a traversé l'Atlantique à la fin du XVIIIe siècle.

Toutefois, quand les enfants sont « demandeurs » d'activités qui contreviennent aux principes éducatifs parentaux, la réponse comporte des restrictions. Ainsi lorsqu'Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée) est « demandeuse » de jeux vidéo sur console, cela contrarie sa mère : sans l'interdire totalement, elle concède des plages horaires, même si « c'est pas forcément bien ». Les parents de Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET), consternés de l'attirance de Clémence et de son petit frère pour certains programmes de télévision, sélectionnent l'offre : « on propose d'aller jouer dehors (…) après, si ils sont demandeurs, on préfère qu'ils regardent *La panthère rose* ou *Kirikou* (plutôt) qu'ils regardent leurs trucs, là » (le père). La rhétorique de « la demande » met donc en lumière une contradiction saillante dans les catégories sociales qui ont promu la libre exploration : la tension constitutive entre « la libération de la personne et l'ordre hiérarchique imposé par les relations de classe » (Bernstein, 1975, p. 97). Autrement dit, la liberté accordée à l'enfant peut contrarier les exigences culturelles du projet éducatif, construit à partir de la position sociale des parents. Les catégories supérieures s'affranchissent plus facilement de l'injonction de « la demande » et la façonnent plus délibérément. En milieux populaires, en revanche, le modèle expressif conforte la conception hédoniste de l'enfance comme moment protégé des duretés de l'existence (Hoggart, 1970). Renforçant ainsi l'essentialisation des dispositions sociales, elle valide des perceptions psychologisantes de l'institution scolaire et accroît la différenciation de genre : selon les mères, si Jamal Millon (mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA ; parents séparés) est si remuant en classe, c'est qu'il est « actif » et « pas du style à se laisser faire » ; si Teddy Vrignaud (mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolari-

té inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère) « manque de concentration à l'école », c'est qu'il est « hyperactif » et manque de « repère paternel ». Enfin, c'est dans les catégories intermédiaires, très imprégnées du modèle expressif, que la tension entre demande et impératifs scolaires est la plus forte. Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée), par exemple, écrit assez peu à la maison en moyenne section, car « elle est pas demandeuse » d'après sa mère, « et du coup, nous, on force pas, on les laisse aller à leur rythme ». Les choses sont différentes pour les histoires du soir, car depuis très longtemps « pour le coup, elle est demandeuse » et les lectures sont quotidiennes. En deçà de certaines limites très fermement posées dans cette famille (le bon comportement, la sécurité physique, la régularité, avec quelques fessées au besoin), l'éducation se fonde principalement sur « le "moratoire" expressif ou s'épanouir au temps présent » (van Zanten, 2009, p. 39-48). Logiquement, cette conception met à distance les objets scolaires archétypiques ou formalisés, tels les apprentissages alphabétiques, pour lesquels Émy est donc moins avancée que ses pairs initiés en famille. Mais lorsque Jade, la sœur aînée d'Émy, s'est retrouvée en difficulté pour la lecture en fin de CP, la mère dit avoir suivi très sérieusement les devoirs, avec des résultats probants. À trois reprises, elle dit que Jade a été « forcée » à lire tous les jours : « ça y est, elle a pris le pli (…) on l'a toujours forcée à lire (…) et maintenant ça va mieux ». Le forçage de la demande est ici pleinement assumé.

De fait, les discours révèlent un travail parental de gestion de la demande. Il s'observe en particulier à propos des aspirations enfantines sexuées. Le modèle de la libre exploration est un puissant moteur de la socialisation genrée, avec des effets importants sur le langage enfantin : majoritairement, les petites filles demandent et obtiennent des objets appartenant aux univers féminins et les petits garçons des objets appartenant aux univers masculins, ce qui confirme les résultats de nombreuses enquêtes et expérimentations (Belotti, 1974 ; Michel, 1975 ; Vincent, 2001 ; Dafflon Novelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi, 2015). Plusieurs recherches analysant la construction du genre ont souligné que les modèles éducatifs libéraux renforcent la différenciation genrée (Golay, 2006 ; 2007 ; Collet, Le Roy, 2014 ; Mennesson, 2011, p. 101-102). En effet, si les stéréotypes sexués sont naturalisés, la libre exploration a toutes les chances d'entretenir les identifications genrées, très fortes chez les jeunes enfants, et d'amplifier la différenciation. Concernant la socialisation de genre, « le monde social constitue (…) une sorte d'institution totale socialisant de manière permanente – et de multiples façons – les individus à de telles diffé-

rences » (Lahire, 2001a, p. 11) : de la famille à la cour d'école en passant par l'industrie culturelle, elle tend le plus souvent à se renforcer d'une instance à l'autre. Néanmoins, si la transgression de genre ne semble acceptable dans aucune des familles enquêtées, les parents sélectionnent aussi l'offre au sein des univers sexuées et façonnent les appropriations. Les différences sociales sont plus fortes sur la socialisation masculine que sur la socialisation féminine.

Concernant les filles, les univers stéréotypés, poupées, princesses, univers domestiques, animaux à soigner, etc., pénètrent toutes sortes de foyers. Certaines figures féminines plus transgressives font en revanche l'objet de limitations dans des milieux sociaux variés : presque toutes les mères réprouvent l'univers des *Monster High*[202] et la mère de Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET) déteste le dessin animé transgenre *SheZow*[203], « hyperviolent », « très ambigu », qui jouerait sur les mots (« schizo… phrénie »). Les pratiques féminines autour des univers ludiques et fictionnels coexistent principalement avec des conversations, des activités graphiques, alphabétiques et lectorales. Quand celles-ci prédominent, ce qui arrive aussi en milieux populaires, elles construisent très souvent des ressources utiles au langage scolaire.

Les pratiques sont plus différenciées socialement pour les garçons. En particulier, les familles des catégories intermédiaires et supérieures, surtout sur le pôle culturel, contrôlent bien plus les univers stéréotypés : pas d'univers guerriers ou policiers chez Siméon Bonneau (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents), Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier), Marco Simonneau (mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien), Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) et Théodore Pottier (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supé-

[202] *Monster High*. Poupées créées par la firme Mattel en 2010, faisant également l'objet d'une série animée diffusée par les chaînes destinées aux enfants. Elles réinterprètent les archétypes des films et romans d'horreur, dans des corps et des tenues hyper féminisés : Frankenstein, Dracula, Loup-Garou, la Méduse, la Momie, etc. Elles avaient beaucoup de succès chez des filles des deux écoles de l'enquête. Seule la mère de Tina Jolivet (mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP), dont les grandes sœurs collectionnent les poupées et elle-même amatrice de films d'horreur, trouve que « c'est rigolo, ça va (…) c'est pas si moche que ça ! (…) ça m'inquiète pas du tout. »

[203] *SheZow*. Série animée australo-canadienne, diffusée depuis 2013 en France sur les chaînes enfantines Canal-J et Gulli. Elle met en scène un adolescent macho qui se transforme en superhéroïne à l'*hexis* féminine réalisant toutes sortes d'exploits et affrontant victorieusement toutes sortes de méchants.

rieur en informatique, DESS, DEA). Les parents de Martin ne reçoivent pas les chaînes de télévision. Sacha et son frère n'aiment pas ça et leur mère « ne [s]'en plain[t] pas ». Théodore regarde presque exclusivement des documentaires animaliers et la série *Grand galop* où des adolescentes vivent des aventures équestres. Aucun d'eux trois ne connaît les univers de prédilection de nombreux garçons, nourrissant les formes les plus hétérodoxes du langage entre pairs. Mais, en revanche, le primat des aspirations enfantines conduit les mères de Siméon et Marco à faire des concessions. Pour peu qu'il n'y ait pas d'armes ou de personnages armés[204], elles autorisent des univers masculins agonistiques qui attirent tant leurs petits garçons, tout en tentant d'en canaliser les effets par un contrôle symbolique. Siméon Bonneau (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents) est passionné par les *Pokémons*[205], découverts sur des chaînes de télévision enfantines. Il y joue beaucoup avec ses copains à l'école, il rejoue les combats à la maison, il en parle au coucher, il en parle au lever. Il les rejoue en entretien, gesticulant dans toute la pièce jusqu'à se retrouver en nage. Bref, cet univers prend beaucoup de place dans sa subjectivité et influence beaucoup son langage. Sa mère filtre peu les dessins animés, mais tente un discours régulateur : « je lui ai dit "tu sais Siméon, chez les *Pokémons*, on ne tue pas"… (…) c'est des combats de dresseurs, lequel sera le plus fort… mais, je dis, "ils se tuent pas !" » Mais elle a peu de prise pour contrecarrer le goût irrépressible de son fils pour ces univers. Et elle n'a évidemment aucune prise sur le langage hétérodoxe qu'il entretient avec ses copains à partir de ces influences, et qui gêne son acculturation scolaire. Selon elle, comme pour les enseignantes, ses difficultés « de concentration » viendraient de son immaturité et d'un excès d'imagination suscitant « un besoin de jouer ». Marco Simonneau (mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien), quant à lui, est « fasciné » par les superhéros, qu'il connaît par ses cousins, ses figurines, et toute une imagerie présente à la maison (coloriages, vieux illustrés, albums de BD). Sa mère, bien plus dotée en ressources légitimes que celle de Siméon, exerce un contrôle plus efficace tout en répondant à la demande. Elle ne veut

[204] Les *Pokémons* de Siméon ou des superhéros de Marco combattent avec des « pouvoirs » et non des armes.

[205] *Pokémons*. Série animée japonaise à succès, relayée par de nombreux produits dérivés (figurines, longs métrages, cartes à jouer, etc.) Elle met en scène des protagonistes dresseurs de *Pokémons* qui combattent dans des arènes selon un protocole codifié. Les *Pokémons* sont des êtres imaginaires dotés de pouvoirs propres ayant des effets variables selon leurs cibles. Ils progressent également selon des niveaux au fur et à mesure de l'expérience acquise par le dressage et des victoires engrangées dans les combats.

pas l'en priver, car ce sont « ses héros », mais elle canalise « la violence », c'est-à-dire les influences agonistiques. En amont, elle filtre plus les dessins animés : encore interdits en moyenne section, ils sont autorisés sélectivement en grande section. Elle propose dans cet univers des formes symboliques plus propices à des réinterprétations policées, ou même à la distanciation. Tout d'abord ce sont ses très nombreuses figurines de superhéros, pour lesquelles la demande est abondamment satisfaite. Mais, sans l'influence performative des dessins animés, Marco crée des évocations où les affrontements ne sont qu'une composante parmi d'autres ressorts narratifs. L'influence de sa sœur est également décisive. Les parents apprécient ces manières de jouer et racontent, rieurs, comment, seul ou avec elle, en mixant leurs jouets, il invente des aventures pacifiées par les incorporations féminines. Par exemple, les superhéros peuvent devenir des princes charmants, auxquels Marco aime s'identifier quand ils jouent « à la princesse ». Parfois même, les superhéros vaquent à leurs activités quotidiennes et domestiques. Mais c'est aussi à travers un objet culturel légitime, une collection de BD spécialisée[206], que la mère propose une appropriation distanciée. La collection réinterprète « à la manière des comics », de fameux superhéros : *Superman*, *Batman*, « et même *Wonder Woman* ! » (les deux parents). Dans les lectures partagées, Marco apprend à apprécier avec plus de distance ces personnages, devenus archétypes littéraires, tout en profitant de leurs aventures fascinantes : il se socialise ainsi aux logiques de la littérature scolaire, qui mêle identification et objectivation. Et à l'école, Marco est très apprécié de tout le monde : filles, garçons, enseignants, Atsem.

Ces constats empiriques confirment que s'orienter vers tel objet culturel, telle forme symbolique, tel registre d'appropriation, sont des dispositions qui prennent forme dans les interactions familiales, à partir de la manière dont la libre exploration enfantine est perçue et travaillée par les parents. Elles façonnent profondément les dispositions langagières enfantines.

Dans toutes les familles, le travail de la demande enfantine peut également se manifester par l'imposition de limites intangibles. Elles se réalisent dans des pratiques langagières, elles délimitent les contextes ou les objets jugés acceptables pour l'enfant et elles façonnent l'autocontrôle enfantin. Toutes sortes de pratiques peuvent être concernées, par exemple les pratiques télévisuelles ou les pratiques de sociabilité. Parfois, elles s'imposent tacitement, par l'entremise d'un *habitus* familial : c'est le cas pour Sacha Baillard et Théodore Pottier, qui n'ont

[206] COSENTINO Ralph, 2011. *Superman. L'histoire de l'homme d'acier*. Collection P'titGlénat. Paris : Glénat. Proposé par l'éditeur à partir de 4 ans.

jamais trouvé d'intérêt aux dessins animés des chaînes de télévision que leurs parents détestent. Chez les parents de Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier), à l'école Louise Michel, se disant pourtant très attentifs à le demande de leur enfant, une limite fermement imposée porte sur sa sociabilité alors qu'il est scolarisé avec des pairs de milieux populaires. En cours d'entretien, tandis que Martin manifeste de bien des manières son envie d'inviter des copains à la maison, les parents font la sourde oreille, la mère prétend qu'il n'est « pas demandeur » et le père clôt la discussion : « on favorise pas les choses non plus (…) on va dire qu'on freine ». Une limite intangible s'impose pour eux entre les amitiés souhaitables pour le bon développement de Martin, pour lesquelles sa demande pourrait être entendue, et celles qui sont inenvisageables (ces enfants « violents », selon le père). Et en effet, ces influences ont été limitées, car si Martin s'est socialisé aux jeux dans la cour en s'appuyant sur ses ressources corporelles, il n'a pas l'*hexis* de ses pairs, et même en jouant, son langage est plus policé. De même, parmi un public bien moins disqualifié socialement, la mère de Théodore Pottier (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA) dit qu'elle ne « cultive pas le côté populaire » chez ses enfants, car elle a « beaucoup de mal avec ça », raison pour laquelle elle n'a délibérément pas rendu des invitations d'anniversaires. Là encore, ses enfants ne seraient « pas demandeurs », ce qui justifie cette singulière impolitesse. De fait, Théodore cultive ces pratiques de mise à distance des autres dans ses actes et dans ses discours, mais Martin apprécie ses copains et copines d'école d'origine populaire, avec lesquels il partage de nombreux jeux. Quoi qu'il en soit, l'un comme l'autre voit sa sociabilité restreinte, ce qui les préserve d'influences langagières que leurs parents disent par ailleurs réprouver (les pratiques agonistiques pour les parents de Martin, les échanges verbaux peu soutenus pour la mère de Théodore).

Dans les familles populaires, les limites peuvent s'affirmer de manière plus rude et intransigeante et structurent l'apprentissage de la contrainte : Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP) a reçu bon nombre de fessées pour avoir transgressé des limites, s'est fait enfermer à clé dans sa chambre, s'est retrouvé tout habillé sous la douche froide, etc. Sa mère, fille d'ouvriers non qualifiés, importe ce mode impératif de sa propre socialisation familiale : « moi j'ai été éduquée très… 'fin, y'a pas le choix ! C'est "quand je dis : je fais", et du coup, on fait pareil avec Cyril. On dit : on fait ! ». Ce mode d'autorité, exerçant une contrainte directe et contextualisée sur un acte

particulier, empêche effectivement l'apprentissage de l'autocontrainte (Bernstein, 1975 ; Thin, 2006) : à l'école, dès que les adultes s'éloignent, Cyril bascule dans le registre pratique du langage entre pairs et provoque beaucoup de désordre. Mais de telles contraintes physiques ne semblent pas si fréquentes dans les familles populaires enquêtées. Les limites sont intangibles, mais l'imposition semble plus souvent d'ordre symbolique. Dans ces familles « positionnelles », où la place statutaire de chacun est importante (Bernstein, 1975, p. 242-243), l'autorité reste l'affaire des pères, au moins dans les discours. Établir les limites est alors souvent le fruit d'un travail maternel d'institution d'un *pater familias.* La mère de Tina Jolivet (mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP), par exemple, travaille comme metteuse en rayon dans un hypermarché de 5 heures à 9 heures du lundi au samedi et certains jours fériés. Ses journées sont très organisées, minutées, autour de l'administration du ménage, l'entretien du père et des filles, et l'éducation des enfants. Dans cet univers organisé par un intense travail maternel, le père, déchargé des préoccupations matérielles, exerce son autorité : il se ferait obéir sans contestation (« ça part droit », dit-il), alors que la mère déclare n'y parvenir que « par des chemins détournés ». Cette « figure du chef de famille et d'autorité familiale » ayant des « enfants obéissants et disciplinés, constitue une sorte de capital symbolique qui compenserait une faible estime de soi sur le plan professionnel et plus généralement social » (Le Pape, 2009, p. 90). À propos de pères employés, plus souvent engagés dans des relations que les ouvriers, M.-C. Le Pape note que cette posture s'accompagne également de relations chaleureuses avec les enfants, susceptibles d'échanges verbaux et de gratifications affectives, ce qu'on observe également dans l'enquête. Par exemple, au rituel du coucher raconté par les parents : le père de Tina, complice, l'emmène se cacher, la mère la cherche pour rire, et finalement elle la trouve, alors tout le monde se réjouit, se câline, et on couche Tina. Car l'important, déclare le père, c'est de savoir que « quand il faut travailler, faut travailler ; quand on s'amuse, on s'amuse ». Cette distinction étanche entre amusement et travail, plusieurs fois relevée en milieux populaires (Hoggart, 1970 ; Bernstein, 1975 ; Thin, 1998), fonctionne ici comme une mise en ordre morale, qui a toutes les chances de contribuer à la conformité scolaire de Tina. On voit également l'institution du *pater familias* dans les discours de mères vivant seules avec leur enfant après s'être séparées du père : celles de Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés) et

de Jamal Millon (mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA menuiserie ; parents séparés). Ces pères sont dans des situations sociales très précaires, commettent des actes délictueux et sont en difficulté avec la justice. Ils peuvent avoir un langage ordurier en présence des enfants, ce que les mères réprouvent. Bref, ils présentent *a priori* peu de garanties de respectabilité. Mais elles tiennent beaucoup à ce que les enfants les voient régulièrement et leur attribuent un rôle de premier plan dans leur éducation morale. La mère de Lila, par exemple, raconte qu'elle a fait venir le père à chaque fois qu'une rencontre avec la maîtresse était destinée à un rappel à l'ordre : lorsqu'elle a dit « dans ton cul » en petite section ou, lorsqu'en grande section, Anne Caillaud a demandé de mieux écouter, moins bavarder, mieux travailler. Le père aurait alors rempli son rôle d'autorité à merveille, et Lila serait vite revenue dans le droit chemin. Dans une autre configuration, Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) est élevée sans père, par une mère qui, sans recourir à la contrainte physique, peut toutefois faire preuve d'une grande sévérité. C'est le cas lorsque son autorité statutaire d'adulte est contestée. Un jour où le ton montait, Léana a lancé « t'façon j'ai le droit d'embêter ma mère, toutes les copines, elles l'font, et on a le droit ! » (propos rapportés par la mère). Elle a été privée d'une semaine de dessins animés, privée de la sortie au cinéma ensemble et, surtout, privée d'aller à l'anniversaire de Roxane (mère professeure des écoles, père cadre technique du secteur tertiaire), qui recelait d'importants enjeux de sociabilité. Pour Léana, l'humiliation fut cuisante et la frustration immense. La mère en a aussi été affectée, « j'en avais gros sur la patate aussi », mais : « j'ai pas flanché (…) si je cède, ben voilà, c'est fini (…) Maintenant, ça se passe super bien, elle est adorable ! » Une telle intransigeance ne se retrouve pas dans les familles des catégories intermédiaires et supérieures qui privilégient des punitions plus douces ou, mieux, privant seulement les enfants de leurs « mauvais penchants » (*e. g.* regarder la télévision ou jouer à la console). Mais dans le cas de Léana, ce type de punition à forte charge symbolique et aux conséquences durables produit des dispositions à l'autocontrainte scolairement efficaces. Léana s'est construite en tant que fille dans une dyade avec sa mère et au sein d'une famille élargie très présente dans son éducation. Elle élabore son rapport au monde et à l'école avec une grande liberté d'initiative, dans un environnement plein d'expériences qui l'intéressent, de paroles et de conversations, où l'écrit a également une place importante. Sa mère est très affectueuse et toujours prompte à l'accompagner, mais elle est inflexible sur certaines limites morales. Cette configuration a façonné une élève disciplinée

sur la scène scolaire, plus que ses copines héritières, très positivement perçue par les enseignants, intéressée par tout ce qu'elle apprend, bien acculturée au langage scolaire, tout en étant insérée dans une sociabilité dense. L'enquête montre que ces modes d'autorité peuvent produire des dispositions favorables à l'école, mais elles n'ont été observées que chez des filles : des enfants qui savent se tenir comme il faut quand il le faut. Elles savent aussi se relâcher, en famille ou dans l'entre soi, mais elles ont acquis, à la maison comme l'école, le sens des limites.

De fait, toutes les familles établissent des limites intangibles à la libre exploration enfantine, autour de divers principes qui s'entrecroisent : les parents de Tina établissent la limite de l'amusement ; la mère de Léana, celles du respect statutaire de l'adulte ; les parents d'Émy érigent la limite du comportement acceptable, mais aussi celle de l'insouciance scolaire ; pour les parents de Martin Coudreau ou de Théodore Pottier, ce sont celles des objets culturels et des fréquentations envisageables ; la mère de Clémence Fuzeau réaffirme la séparation de genre ; etc.

En même temps que les perspectives éducatives des parents donnent forme à la demande enfantine et en établissent les limites, les conditions matérielles, l'espace et ses objets, les pratiques langagières qui les organisent font intérioriser des structures cognitives qui sont déterminantes dans la mesure où, chez les parents les plus dotés, elles préparent les enfants aux dispositions réflexives de la littératie étendue.

V. 1. 4. Une libre exploration ordonnée

Les parents accompagnent la libre exploration dans un espace domestique et local plus ou moins contraint, sur lequel ils peuvent plus ou moins intervenir. Ils y mettent à disposition les objets de la culture matérielle et symbolique de l'enfant. Ils accompagnent cette rencontre par un guidage et des pratiques langagières. L'initiative enfantine est orientée par les ressources matérielles et symboliques des familles, inégalement distribuées, avec des différences sociales décisives. L'analyse met au jour ces variations sociales. Chez les familles les plus dotées, elles fabriquent l'excellence langagière et scolaire : la secondarisation des objets du monde. Les données à l'appui de ces résultats ont été recueillies à partir des notes ethnographiques, de quelques photographies décrivant les domiciles, et en interrogeant les parents sur les pratiques enfantines depuis le début de leur vie, leurs objets et les espaces occupés, les usages qu'ils en font, l'accompagnement parental, les pratiques de rangement, les transgressions enfantines, les sorties.

L'attribution d'une chambre individuelle à chaque jeune enfant du corpus[207] est significative de sa place centrale et de l'aspiration à son autonomie précoce. Dans les milieux populaires, l'adoption de cette norme pousse certains parents à restreindre leur espace conjugal au bénéfice des enfants[208]. Dans toutes les familles, la chambre contribue d'abord à la socialisation distale : à l'aide du rituel du coucher, les enfants y apprennent à se séparer de leurs parents pour dormir. En plus du lit et des vêtements, la chambre héberge couramment les peluches, les poupées, les jouets d'univers domestiques, et accueille souvent les bibliothèques enfantines. Mais loin de la « culture de la chambre » des adolescents (Glevarec, 2010), l'activité du jeune enfant se déploie bien plus ailleurs : rarement laissé sans surveillance pendant son éveil, d'autres espaces lui sont dédiés.

Dans les appartements du quartier Bel Air, les pièces sont étroites. Les séjours sont très encombrés par leurs quelques meubles : la table et ses chaises, le meuble de télévision, un buffet, parfois un canapé, souvent l'étendoir à linge, ne laissent que très peu d'espace au sol pour circuler, et encore moins pour s'y établir un moment. Les enfants peuvent difficilement installer une activité prolongée avec beaucoup d'objets, car il faut laisser le passage ou la place. Et s'il y a un petit frère ou une petite sœur en âge de se déplacer, les choses se corsent encore. Les enfants sont aussi plus tentés de manipuler des objets qui ne leur sont pas destinés. C'est ainsi que 2 des enquêtés ont un jour renversé par terre le contenu entier de bouteilles d'huile alimentaire. Dans de tels espaces, le rangement consiste surtout à faire place nette, comme cela s'observe dans les séjours. Les objets enfantins y sont empilés dans des caisses, des « poches » et des cabas, tout ensemble (poupées, puzzles, jouets d'imitation, cubes, livres cartonnés, etc.), tout comme ceux de la chambre, peu pourvue en place et contenants de rangements : « si vraiment j'veux faire mon ménage et qu'ça m'énerve de voir… ben c'est soit il range, soit tout part à la poubelle (…) ouais, c'est tout en vrac » (mère de Jamal Millon), « je prends un carton, je lui dis "tu me donnes, je range"… elle me donne tout ce qui est par terre (…) que ça soit rangé, qu'on puisse passer » (mère de Laurine Du-

[207] Alizé Guérin partage sa chambre avec sa sœur mais une chambre est en construction au moment de l'enquête. Surya Maboke a une chambre individuelle mais va devoir la partager avec sa petite sœur qui dort encore avec les parents. Tous les autres enfants ont une chambre individuelle. C'est un trait des propriétés sociogéographiques du contexte (un accès facilité au foncier) et de configurations familiales avec peu d'enfants. En effet, les données nationales indiquent qu'à la rentrée 2003, « [t]rois quart des enfants scolarisés du cours préparatoire à la terminale ont une chambre à eux » et 64,8 % des enfants scolarisés à l'école élémentaire (Gouyon, 2006, p. 163).

[208] Dans la famille de Surya Maboke (mère aide à domicile, CAP ; père agent de sécurité, master), les parents dorment avec la petite sœur de 18 mois, laissant à Surya une chambre pour elle seule. Dans la famille de Laurine Dupin (mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme), chaque fille a sa chambre, et les parents dorment ailleurs, très probablement dans le canapé clic-clac du petit séjour.

pin), « une caisse à jouets (…) elle met tout dedans (…) j'aime que ça soit rangé » (mère de Surya Maboke), « on est envahis (…) des fois, on se fâche et puis, là, elle est obligée de les remettre dans les poches » (mère d'Eugénia Vernoux). L'ordre scolaire est souvent présenté en exemple pour justifier cette règle domestique, comme lorsque la mère de Jamal déclare : « je dis "après (à l'école), c'est pas maîtresse qui range pour toi, tu ranges les affaires. Ben chez maman, c'est pareil, tu ranges tes affaires" ». Mais souvent, lors de ces rangements « en vrac », pour « qu'on puisse passer », 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 (feuilles libres, albums de coloriages ou de stickers, cahiers d'activités, etc.), souvent visibles dans les séjours, sont empilés dans des recoins étroits et ne semblent pas avoir une place dédiée. Aussi, l'abondance d'objets enfantins tend à occuper l'espace de façon anomique, suscitant des explorations au coup par coup, par épisodes ponctuels. Cela dit, même dans ces petits appartements, les livres sont souvent préservés des rangements en vrac, et sont installés sur de petites étagères à portée de main des enfants : « ses livres », « un petit coin dans son armoire où on met les livres ». Aussi, dès que des ressources spatiales sont disponibles dans les foyers populaires, on observe des formes de rangement plus élaborées, partitionnant l'espace. Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés) partage avec sa mère un appartement de 2 chambres. Le séjour n'est pas encombré, avec une table basse au centre, un petit bureau contre un mur, et un grand meuble de télévision où les jeux à règles, livres et supports graphiques de la petite fille sont rangés bien ordonnés et accessibles. La mère y a une pratique relativement ascétique du rangement : « j'aime pas trop quand c'est Hiroshima, ça arrive très vite avec Lila. (…) [le rangement] je le fais parce que j'ai l'habitude de le faire, c'est devenu un automatisme. (…) j'aime pas trop me laisser envahir, parce que après là, par contre, après ça va me soûler de devoir tout reclasser ». Les jouets, fort nombreux, sont installés dans la chambre de Lila, contiguë au séjour, et équipée de plusieurs meubles (lit, placard, commode, étagères), d'une manière observée chez d'autres petites filles : dans ce lieu saturé de rose, de très nombreux objets (poupées, bibelots, jouets, accessoires, etc.) sont disposés décorativement. Lila s'habitue à ces deux formes de rangement : une pièce pour les activités sur tables, notamment graphiques et alphabétiques, avec des objets rangés rationnellement, et une pièce avec les objets ludiques et fictionnels féminins, agencés pour faire décor. Cette habitude peut se transposer utilement à l'école, avec son espace tables pour les ateliers et ses

coins de jeu pour se distraire. Les mères de Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) et Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP), qui vivent en maison individuelle, mobilisent leurs dispositions à l'ordonnancement rationalisé dans ces espaces dotés de pièces plus nombreuses et plus vastes, mieux pourvues en contenants de rangement. Les enfants apprennent alors que chaque objet a une place et une seule, et à s'en souvenir. Ils apprennent aussi qu'il faut ranger certains objets 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). Si la libre exploration prend une large place, elle coexiste continuellement avec des moments et des lieux de mise en ordre.

> **1. Alizé et les objets dans la pièce de vie**
>
> **Mère d'Alizé :** quand il y en a vraiment trop trop, je dis : "stop, là c'est bon" [...] Donc tout ce qui est là-bas c'est tout ce qui est crayons, feuilles, tout ce qu'elles fabriquent. Après là, dans le coffre à jouets, c'est tout ce qui est jeux de société. Tout ce qui est là-bas, c'est le coin dînette pour Alizé. Là, c'est ben voilà, hein, c'est le tableau parce qu'il prend de la place. [...] Et ce côté-là… là, c'est des petits jeux [...] elle a un petit train, elle a des petits jeux de voitures [...] elle sait là où ça va, oui, ça, c'est sûr, pour ça, elle le sait. Ben oui, puis je leur dis : "si vous rangez toujours au même endroit, c'est beaucoup plus simple. Comme ça vous avez pas besoin de chercher." Donc elle sait que dans tel tiroir, c'est telle chose.
>
> Entretien, juin 2014. Alizé Guérin, 4 ans 8 mois en moyenne section : mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP.
>
> **2. Léana et les objets dans sa chambre**
>
> **Mère de Léana :** dans sa chambre, et ben, c'est elle qui gère sa chambre, en fait [...] les trucs de société bon, c'est dans le tiroir de la commode [...] Les peluches, c'est dans le coffre, tout ce qui est petites euh… ben, les poneys, tout ça, c'est dans le coffre à jouets aussi, j'ai un panier aussi, bon là c'est toutes les figurines les trucs comme ça, bon ça, c'est dedans, voilà, on essaie de classer… [...] c'est important qu'elle se repère aussi après, elle, et qu'elle sache où sont les affaires.
>
> Entretien, juin 2014. Léana Tourneur, 5 ans 2 mois en moyenne section : mère assistante maternelle, CAP ; père absent.
>
> **Mère de Léana :** [le rangement de sa chambre] elle le fait d'elle-même, j'ai pas besoin de lui demander. [...] on a racheté une armoire en tissu là, avec des étagères pour justement qu'elle puisse en mettre dedans [...] elle disait justement qu'elle avait pas de place.
>
> Entretien, avril 2015. Léana Tourneur, 5 ans 11 mois en grande section : mère assistante maternelle, CAP ; père absent.

Lorsqu'il y a profusion, l'ordre rationnel rend possible la prévision-planification, bien plus que lors de rencontres fortuites avec des objets présentés en vrac et dépareillés : les objets sont désignés, triés, classés, et on sait où on peut les trouver, au complet. Mais en même temps, dans les foyers disposant de beaucoup d'espaces, des moments et des lieux sont plus spécialement (a)ménagés pour des explorations moins finalisées et plus tâtonnantes, autorisant d'étaler et

disperser les objets, parfois même durablement. Les conditions d'un usage productif de la libre exploration sont celles d'un espace suffisamment grand et ordonné qui suppose des ressources matérielles (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 330). La mère de Violette Guibert (mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS) qui se dit « quelqu'un d'assez organisé et d'ordonné », a revu ses exigences à la baisse, car elle tient à la libre exploration : « je me dis que ça durera pas encore vingt ans donc, voilà, en fait, je prends sur moi ». Depuis que ses deux enfants ont commencé à se déplacer, elle a veillé à ce qu'ils accèdent visuellement et physiquement à leurs jouets et instruments, « à disposition ». Dans leur grande maison et leur jardin d'agrément, Violette et son frère Valentin ont plusieurs lieux pour installer des activités sollicitant beaucoup de matériels. Petit à petit elles se prolongent et peuvent rester en place. Ils peuvent s'y essayer autant qu'ils le souhaitent, et s'entraîner à des techniques, comme Violette, grande dessinatrice que Jacques Lebeau admirait tant, ou encore revenir sur les productions en place (productions et compositions graphiques, installations ludiques) pour poursuivre, reprendre, remanier. En quelque sorte ce sont, au premier sens du terme, des ateliers[209]. Et en même temps, leur mère régule l'étalement des objets et en fait ranger certains soigneusement : ce désordre n'est pas anomique, il est ordonné.

> **Mère de Violette :** [quand elle a commencé à se déplacer] elle allait chercher des objets, elle se mettait sur les marches de l'escalier [...] donc elle cherchait [...] et puis suivre son frère… [...] La maison est un peu grande donc elle avait de quoi faire [...] elle montait, ouais, elle vaquait, elle ouvrait un peu les jouets [...] elle cherchait dans les jouets [...] elle aimait bien fouiller, quand même. C'est une curieuse. [...] J'ai toujours voulu quand ils étaient petits, c'est que tous les jouets soient à portée de main. Je voulais pas trop qu'il y ait des placards fermés, qu'il faut ouvrir le placard et chercher le jeu, parce que beh, du coup on joue pas quoi. [...] [mais] ça n'allait pas avec mon envie que ce soit rangé [...] c'est pas une salle à manger que j'ai, c'est une salle de jeu, mais c'est pas grave, ils jouent au moins, je voulais qu'ils aient tout. [...]
>
> - Donc en fait, quand ils vont se coucher, le truc qu'ils ont installé dans la journée, il peut rester là plusieurs jours ?
>
> **Mère de Violette :** ouiii ! oui oui oui. Oui oui. Ça peut arriver, oui. [...] Par contre je suis quelqu'un d'assez organisé et d'ordonné [...] si y'en a partout dans la maison, si c'est un champ de bataille parce que les choses qu'ont été posées là parce qu'on était là au moment où on les a enlevées, où les a', oui, ça, ça m'agace un peu. [...] Par exemple, les puzzles, je suis très attachée à ce que le nombre de pièces reste entier dans la boîte [...] en fait quand ils jouent aux puzzles, je suis un petit peu plus dessus que', et là pour le coup, on range, 'fin on peut laisser le puzzle fait dans la… mais après on range.
>
> Entretien, juin 2014. Violette Guibert, 5 ans 3 mois : mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS ; son frère Valentin, en CE1.

[209] « Lieu où s'exécutent des travaux manuels, où se pratiquent des activités manuelles d'art ou de loisirs ; *p. ext.* lieu où s'élabore une œuvre ». [Consulté le 01/05/2018]. Disponible à : http://www.cnrtl.fr/lexicographie/atelier

Les parents encouragent aussi beaucoup les enfants à aller jouer à l'extérieur dès que le temps le permet : investis pour les activités motrices de plein air, les extérieurs sont également d'autres espaces à explorer, relayant ou prolongeant les activités d'intérieur. Les jardins et parcs des familles des catégories intermédiaires et supérieures sont ceux qui offrent les possibilités les plus diversifiées : les cabanes des jardins de Violette Guibert ou Igor Marquet, où les enfants s'inventent des aventures relayant leurs univers narratifs ; les ruches qui passionnent tant Adam Lambert et dont il rapporte un reportage photographique à l'école ; les fleurs des parterres décoratifs, dont Théodore Pottier observe chaque jour l'éclosion, tout en apprenant leurs noms botaniques ; tous les endroits dénichés par Clémence Fuzeau pour faire un reportage vidéo, à la fois naturaliste et imaginaire, avec la tablette familiale ; etc.

Ce type de configuration matérielle se retrouve, avec des variantes, chez toutes les familles dotées en ressources scolaires, culturelles et matérielles. La latitude laissée à l'exploration et l'importance accordée à l'ordonnancement des objets varient toutefois sensiblement d'une famille à l'autre. Chez Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier), la libre exploration est très nettement privilégiée sur la mise en ordre des objets, ce que permet cette grande maison, quand Martin laisse partout toutes sortes de réalisations en chantier. Mais c'est un désordre d'atelier et pas un désordre anomique. Les parents de Martin y œuvrent, toujours à ses côtés, régulant son activité par la parole ou la consultation partagée des livres. Ils permettent aussi le développement de cette activité, quand ils l'aident à trouver des solutions techniques à ses fabrications ou lui donnent des idées pour les inventions.

> ***Notes ethnographiques : « 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. [...] Sur la table basse un pot de feutres, des feuilles. En face, une vieille télé posée sur un buffet (j'apprendrai qu'ils ne reçoivent pas les chaînes de télévision, seulement pour visionner des DVD empruntés à la médiathèque). [...] Entre l'espace salon et l'espace séjour, une grande installation réalisée par Martin reproduit une scène d'un livre d'images et activités manuelles sur les sorcières[210] 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 (environ 30 à 40 cm de hauteur) 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. Dehors, dans le jardin de plain-pied, il y a encore plein***

[210] BEAUMONT Émilie, RUYER François et TOUSSAINT Sophie, 1997. *L'imagerie des sorcières et des fées*. Fleurus.

> ***de choses pour Martin (« son petit monde » que me décrivent les parents, où il fait des installations incorporant des jouets et des éléments du jardin). À l'étage encore, sa chambre, avec les installations de légos et playmobils. Toute la maison semble dédiée aux activités ludiques et, surtout, créatives de Martin. Dans la conversation je me rendrai compte qu'il passe son temps à transposer des situations ou des récits, réels ou imaginaires, d'un lieu à un autre : livre, vie réelle, dessins, compositions en volume, mise en scène de figurines. Il y a également quelques activités autour de l'écrit alphabétique (Martin demande parfois qu'on l'aide à écrire des choses). »***
>
> - (Avisant gaiement la maquette en chantier) je vois qu'il y a tout un atelier de bricolage...
>
> **Mère de Martin :** ah oui, c'est hier soir, ça.
>
> - C'est toi qu'as fait ça, Martin ?
>
> **Martin :** mouais !
>
> - Tu peux me raconter un peu de quoi il s'agit ?
>
> **Martin :** par contre j'ai ré', j'ai ré', j'ai réfléchi dans ce livre, là... (il prend le livre qui était posé à proximité et cherche dedans)
>
> **Mère de Martin** (jetant un œil) : à la fin, je crois...
>
> **Martin** (continuant de feuilleter) : non, c'est pas, avant…
>
> - C'est quoi ? C'est sur les sorcières ?
>
> **Martin** : ouais, c'est sur les sorcières. L'imagerie des sorcières. [...]
>
> Martin feuillette le livre, cherche avec sa mère, elle dit « ça doit être là ».
>
> **Martin :** Aaah tiens ! voilà (il montre la double page à l'enquêtrice). En fait j'ai fabriqué la table, là, qu'est là-bas.
>
> - D'accord. Donc là, en fait, c'est une scène de fête d'Halloween avec euh, OK, plein d'enfants, des déguisements et puis une table. Donc en fait toi, t'as recréé la scène, là ? C'est ça ?
>
> **Martin :** hum. J'ai fait un arbre là, mais euh
>
> **Mère de Martin :** non, l'arbre, ça a rien à voir [*i. e.* il y a bien un « arbre » qui traîne à proximité, mais il ne fait pas partie de cette installation]
>
> - C'est un autre truc, d'accord.
>
> **Martin :** et à, y'a un petit gâteau, là-bas, il y est. Là y'a... le verre, par exemple euh, le verre de la chauve-souris, ben c'est çuilà. Ça c'est, ça sert à mélanger... après... beh, j'ai fait un petit sac. Maman, elle me l'a fait, c'est maman qui me l'a fait. [...] quand', quand' j'aurai plus de bleu, beeeeh, en fait là, y'avait là, fallait quand même mettre plein de bleu, là, euh, ça va être des feuilles euh, qui sont... des couleurs, alors euh, ben voilà, j'avais plus de bleu alors moi, j'ai fait du marron. Puis ici, [incompréhensible] des pommes dedans, voilà.
>
> - Super ! (petit rire de tout le monde) donc euh vous lui mettez à disposition des ciseaux, de la colle...
>
> **Père de Martin :** il a tout. C'est, c'est…
>
> **Mère de Martin :** ses affaires, elles sont là-bas, en gros, elles restent tout le temps là-bas. Enfin... sauf quand des fois, on [inaudible, dans un petit rire] ranger, mais en gros c'est tout le temps-là donc, c'est : quand il veut, il fait, quoi.
>
> Entretien, mai 2014. Martin Coudreau 6 ans 4 mois, en grande section à l'école Louise Michel : mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier.

Continuellement, Martin investit l'espace et ses objets en faisant circuler des formes symboliques (situations, savoirs, scènes, récits) d'un registre sémiotique à l'autre : des observations

du monde, les spectacles, les livres, les DVD, ses dessins, ses installations, ses compositions plastiques, etc. Dans cette maison-ateliers, le travail de mise en ordre se réalise symboliquement plutôt que dans l'ordonnancement des objets : par les pratiques langagières qui accompagnent son action. Ici, sa mère veille tout d'abord à ce que Martin se repère dans un gros livre (132 pages). Elle le reprend aussi quand il se trompe en présentant un « arbre » (fabriqué pour une autre occasion) comme élément de la maquette. Toutes ces petites interventions sont décisives : elles orientent continuellement la perspective de Martin et ordonnent son exploration.

Le profil éducatif de la famille de Théodore Pottier est différent. Dans cette famille, la maison est entièrement rangée tous les soirs, les jeux ne sont jamais mixés entre eux, et la mère veille sévèrement à cette partition qu'elle juge nécessaire et stimulante, justement, pour l'invention. Elle passe par une pratique ascétique du rangement.

> **Mère de Théodore :** je lâche pas, parce qu'en fait, ils ont tendance à détourner les objets [...] le jeu de petits chevaux si je lâchais, ce serait plus un jeu de petits chevaux [...] je leur explique que c'est important parce que si un jour on veut rejouer aux petits chevaux, il faut que toutes les pièces soient là. [...] On joue, quand on a fini une activité, on range, on fait une autre [...] quand ils sortent tout, ils jouent plus. [...] ils perdent un peu le fil, puis après c'est « je m'ennuie », donc euh, non. c'est voilà… y'a un peu de règles autour de ça. [...] Et puis hop, en rangeant, peut-être qu'on a une autre idée qui va venir, donc maman va avoir une idée, là [...] et donc après, je me rends compte que quand ils redémarrent… ça redémarre sur une autre chose et hop, la qualité, elle est là !
>
> Entretien, juin 2014. Théodore Pottier, 5 ans 4 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA.

Chez Théodore, l'exploration du monde se réalise dans la parole, les textes, et l'échange verbal autour d'objets culturels légitimes, plutôt que dans l'exploration ludique ou technique des objets de l'enfance et du matériel graphique : des recherches dans les livres, les jeux intellectuels et réflexifs. Il y est accompagné par une mère vigilante et ses autres proches. Mais son exploration ne s'arrête pas à l'espace domestique et à ses extérieurs.

> **À la librairie**[211]
>
> **Mère de Théodore :** [dans l'espace de la librairie, pour choisir un livre] je les lâche pas encore, en fait. [...] Anouk, on commence, mais Théodore, non. Parce que j'aime bien avoir l'œil dessus. Donc je les lâche pas encore dans les rayons tout seuls. Parce qu'en plus je surveille qu'il les abîment pas. [...] j'accompagne, je choisis, puis j'essaye de choisir parce qu'ils peuvent avoir tendance de reprendre quelque chose qu'ils ont déjà [...] je questionne, parce que des fois y'a

[211] Il s'agit de la librairie indépendante du centre-ville de Malmon, qui propose un secteur jeunesse où dominent les œuvres de la littérature de jeunesse consacrée.

> des envies particulières, j'aime bien leur sélection souvent [les « coups de cœur du libraire », sur un présentoir dédié] parce que j'aime bien les beaux albums [...] Après, j'aime bien qu'il y ait du texte, j'aime pas quand c'est trop bébé [...] après j'ai toujours mes petites collections préférées, ben L'école des Loisirs (petit rire) après j'aime bien dès que c'est des beaux albums… 'fin… y'a du dessin, qu'il y a un sens artistique derrière.
>
> **Au musée**
>
> **Mère de Théodore :** tous les ans on va à Paris, 4-5 jours, donc là, cette année, Anouk avait étudié *Mona Lisa*, donc on est allés le voir, on est allés au Louvre, on est allés voir Mona, c'était… voilà. Donc on a fait le Louvre, on a sélectionné. On a sélectionné une dizaine de tableaux… mais euh… sélectionné en arrivant dans les salles. Pas… préparé, c'est… euh, on arrive dans les salles, on se dit : « bon, çuilà, on va pouvoir faire quelque chose parce que… ça a référence à la mythologie, je connais deux trois trucs, je vais pouvoir rebondir ». Voilà, c'est… mais y'a pas de préparation en soi, 'fin c'est', mais c'est juste euh… des souvenirs d'école [...], mais c'est ça, [...] de toujours trouver dans les musées, le truc qui va…, je veux dire, que ça débarque pas, quoi.
>
> Entretien, juin 2014. Théodore Pottier, 5 ans 4 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA ; sa sœur Anouk en CE1.

Ce qui se vit à la maison s'articule à des sorties dans des espaces culturels, où, plus encore qu'à la maison, la mère de Théodore pratique un accompagnement très serré. La perspective scolaire, ses objets les plus légitimes, ses savoirs spécialisés, y sont prégnants. Ces pratiques d'accompagnement des sorties culturelles sont spécifiques aux catégories intermédiaires et supérieures : 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 ; liens avec les savoirs scolaires et les savoirs des livres de la maison ; recherches complémentaires à la bibliothèque ou à la librairie ; composition d'un compte rendu avec quelques documents et du texte dans le « cahier de vie », etc. Aussi, que ces espaces et leurs objets soient structurés dans des classifications faibles comme chez Martin Coudreau ou fortes comme chez Théodore Pottier, un travail symbolique des parents accompagne les explorations, pour mettre les objets en ordre et en lien. Dans ces contextes, à la manière de Martin Coudreau dans sa maison-ateliers, nombre de ces enfants incorporent dans leurs propres réalisations à la maison toutes sortes de formes symboliques apprises ailleurs (en sortie, dans les livres, à l'école, dans les émissions de vulgarisation scientifique, etc.). Par exemple, Adam Lambert et sa sœur ont reconstitué un zoo visité juste avant avec leurs grands-parents.

> **Mère d'Adam :** alors le rond-point pour aller au parking du zoo, des boîtes à chaussures pour faire des trous, pour mettre les fenêtres pour mettre les singes [...] il y avait même les bancs, avec les gens qui regardaient, je trouvais ça génial [...] ils ont des playmobils hommes préhis-

> toriques ou chais pas quoi, et du coup y'avait des genre, des branchages pour faire les arbres morts [...] ils avaient eu l'idée, comme ils voient dans le zoo, avec des kaplas, ils avaient fait la clôture… et puis ils avaient mis, du coup, cet arbre mort par terre, alors que normalement il est censé être sur support [...] ils avaient mis tous les lézards et les serpents qu'ils avaient en playmobils dans cet enclos, pour faire un truc pour les reptiles [...] ils avaient tout adapté [...] c'est resté quelque temps, on va pas l'enlever tout de suite, hein, bon après ç'était compliqué de rentrer dans la chambre, on a essayé de faire (petit rire) un passage !
>
> Entretien, mai 2015. Adam Lambert, 5 ans 7 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS ; sœur aînée en CE1.

Siméon Bonneau (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents), passionné d'engins de chantiers, de machines, et par la station d'épuration visitée avec son papi, réinterprète ces éléments dans des productions qu'il commente en entretien et en famille, entre explications technologiques et bascules imaginaires : une maquette installée dans le séjour des grands-parents, un dessin à la maison, un autre à l'école (Figure 51, Figure 52, Figure 53, p. 380). Igor Marquet et son frère (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management) disposent d'une salle de jeu rangée et nettoyée environ une fois par mois (Figure 54, p. 381). Elle est remplie des jouets les plus prisés dans les catégories intermédiaires et supérieures : playmobils (figurines et accessoires), légos (figurines, accessoires, briques à assembler), kaplas (briquettes en bois). Il y a des surfaces au sol et sur des tables pour les installations, et des rangements : de grands contenants pour les objets volumineux, un portant pour les déguisements et des boîtes étiquetées pour les univers thématiques : « il faut pas se tromper, ils sont à l'aise dans le désordre, mais ils aiment savoir où sont leurs affaires » (la mère). Dans leurs jeux, ils incorporent leurs dessins animés favoris (superhéros, véhicules personnifiés, Vikings et dragons, etc.), mais également bien d'autres choses : « ça peut être ce qu'on a été voir, ce qu'on a été visiter, parce qu'on a fait des châteaux. (…) C'est beaucoup lié à ce qu'ils ont vu avec nous, à la télé, ou ce qu'ils ont vu dans la journée aussi. Suivant les exercices qu'ils ont pu voir [à l'école] ou les promenades qu'ils ont faites ». D'une autre manière encore, Sacha Baillard et son frère (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) rejouent des spectacles du parc du Puy du Fou, sur les Vikings, le cirque antique ou encore Jeanne d'Arc, que le grand frère connaît aussi par l'école, et qu'ils ont également découvert ensemble dans leurs livres favoris. Mais en même temps que le plaisir de ces « spectacles magnifiques », la visite est également l'occasion d'une initiation à la pensée cri-

tique. Les garçons sont aussi sensibilisés à la relativité de ces « vérités historiques » : « dès qu'on est arrivés au Puy du Fou, on leur a dit "vous allez voir des choses, euh, 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 ».

Les ressources matérielles et symboliques se combinent donc pour donner à la libre exploration, qui n'a de libre que son idéal, son meilleur rendement scolaire. Tout en se distrayant, les enfants sont modelés dans un rapport particulier au monde et à ses objets : dans des échanges langagiers avec leurs parents, ils construisent des savoirs culturels à partir de toutes sortes de supports médiatiques, ainsi que des savoirs issus de l'école. Ils apprennent à faire circuler les formes symboliques et à varier les registres sémiotiques dans de longues explorations, propices à s'essayer, s'entraîner, remanier, transposer ou réélaborer. Ces pratiques ont toutes les chances de favoriser une disposition à la secondarisation consistant « à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre » en ayant « constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger » (Goigoux, Bautier, 2004, p. 90). Ils construisent ainsi des ressources propices à se saisir des supports pédagogiques contemporains : composites, mêlant les registres sémiotiques (oral, tous types d'images, tous types de textes, schémas), mêlant les registres d'appropriation (familier, ludique, scientifique, littéraire, etc.) et nécessitant des mises en lien conceptuelles entre éléments discontinus et hétérogènes.

> « [C]es supports proposent des contenus plus notionnels et moins factuels ou figés, ainsi que des modes d'activité moins mécaniques, plus riches, qui sollicitent de l'élève moins de mémorisation-restitution et davantage un raisonnement à partir d'informations et de documents pluriels. Tout particulièrement, ils sollicitent de "mettre en relation" des éléments hétérogènes, ce qui est caractéristique de l'une des exigences de la "littératie étendue" ou des "dispositions scolastiques" » (Bonnéry, 2015c, p. 177-178)

Ces ressources symboliques et matérielles sont bien moins disponibles en milieux populaires. Leur inégale distribution dans la société est au principe de l'inégalité scolaire. Elle explique les difficultés des enfants de milieux populaires à secondariser les objets du monde alors que les structures cognitives intériorisées par les héritiers et les héritières leur permet de le faire « sans y penser ». L'ethnocentrisme scolaire présuppose donc que tous les jeunes enfants arrivent à l'école en ayant bénéficié d'une éducation qui nécessite des ressources sociales détenues par les catégories sociales dominantes culturellement et économiquement.

Figure 51 : La maquette de Siméon Bonneau sur la table basse du séjour des grands-parents.

Siméon : les engins, les machines et la station d'épuration

Siméon Bonneau, 6 ans, 4 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents ; enfant unique.

Figure 52 : Un dessin de Siméon Bonneau fait à la maison (chez sa mère).

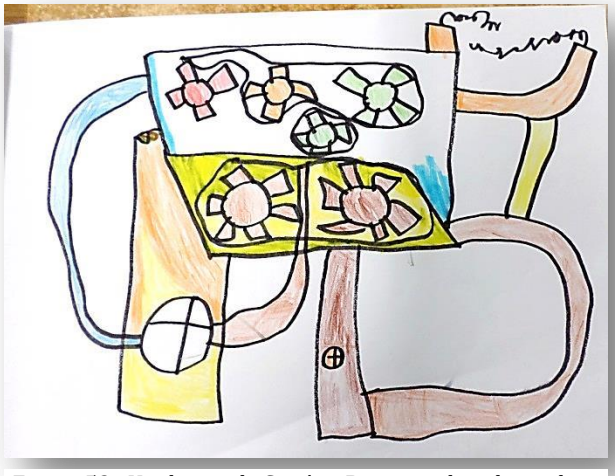


Figure 53 : Un dessin de Siméon Bonneau dans le « cahier de dessins libres » de l'école.

La salle de jeu d'Igor et de son frère

Igor Marquet, 6 ans 3 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management ; son frère Ethan scolarisé en CE1.

Une installation mixant les univers playmobils : ferme, chantier, zoo, maison, etc.

Une installation mêlant univers animaliers (cirque, ferme, zoo, etc.), univers domestique (la cuisine au fond à gauche), véhicules de courses, superhéros (derrière la voiture rouge) et les deux dragons devant à gauche « garés » comme des voitures.

Les boîtes de rangement étiquetées.

Figure 54 : Photographie en plan large (depuis l'entrée) de la salle de jeu d'Igor Marquet et de son frère Ethan.

Dans ces contextes différemment structurés, les parents réalisent tous plus spécifiquement un travail du langage et un travail de l'école à partir de pratiques guidées et encadrées, qui construisent les savoir-faire constitutifs des dispositions langagières des enfants.

V. 2. PAROLES ET ACTIVITÉS PARTAGÉES : OBJETS ET FORMES DU GUIDAGE PARENTAL

La conception d'un jeune enfant langagier et objet culturel ne se manifeste pas seulement dans l'orchestration parentale de la demande et de ses limites. Elle conduit aussi tous les parents, attentifs aux signes du développement de leur enfant, à les guider dans l'émergence de leur parole, dans leur rencontre avec les imprimés ou dans des « activités scolaires » à la maison. Les modalités de mise en œuvre, l'importance accordée à telle ou telle pratique au détriment de telle ou telle autre, varient selon les perspectives et les ressources familiales.

V. 2. 1. LE TRAVAIL FAMILIAL DE LA PAROLE

Les enquêtes initiées aux États-Unis par la psychologue culturelle P. Miller (1982) et prolongées ensuite sous son égide[212], sont très stimulantes pour appréhender les primes socialisations de la parole, certaines de leurs logiques, et leurs variations sociales. Elles recourent à une méthodologie coûteuse et originale, passant par une immersion prolongée sur le terrain jusqu'à pénétrer dans les foyers, d'autant plus longue que la chercheuse n'appartient pas au milieu social enquêté[213]. Elle saisit les conversations de tous les jours dans lesquels les jeunes enfants sont immergés, et plus spécifiquement les récits personnels : des récits racontés par les adultes à propos d'adultes, des récits à propos de l'enfant racontés en sa présence, des récits faits par l'enfant à propos de ses propres expériences. Tout en donnant forme à la parole enfantine, cette socialisation façonne l'identité de l'enfant dans l'*ethos* familial et l'*ethos* de classe. L'enquête séminale, focalisée sur trois familles populaires précarisées de la ville de Baltimore, à chaque fois une mère et sa petite fille insérées dans leur réseau familial, amical et de voisinage, met au jour un résultat important : dans ces milieux, la parole est très développée, les récits personnels

[212] Pour une synthèse traduite en français par W. Lignier : Miller et al., 2012.

[213] Introduite progressivement dans une famille avec laquelle elle se lie d'amitié, la chercheuse assiste à la vie ordinaire sur de longs moments et pendant une longue durée, puis, petit à petit, introduit du matériel d'enregistrement audio ou vidéo permettant de saisir les conversations et interactions, ensuite transcrites intégralement et traitées à la fois quantitativement (par exemple la fréquence des récits personnels) et qualitativement (les propriétés, dynamiques et logiques sociales des conversations et des récits).

abondent, ils sont même bien plus fréquents que dans les familles de la *middle class*, et les jeunes enfants y sont continuellement plongés. À travers eux, ils accèdent à ces pratiques langagières inscrites dans l'oralité, où la dramatisation, les formules bien senties, l'art de la chute, font tout le piment des récits, agrémentent l'ordinaire, et donnent sens à l'existence. Mais également, s'ils sont autorisés à exprimer leur point de vue, les enfants doivent apprendre à le défendre sans aucune complaisance de la part de leurs interlocuteurs. Bien différemment, des enquêtes répliquées dans la *middle class* montrent que les enfants y sont invités à parler pour être écoutés, leur parole est protégée, leurs perspectives sont interrogées et prises en compte, leurs erreurs sont euphémisées (Miller et al., 1990 ; Wiley et al., 1998). Cette série de recherches souligne combien la conception du jeune enfant langagier, en tant qu'interlocuteur autorisé des conversations, peut être partagée par différents groupes sociaux d'une même société tout en étant socialement variable. Une enquête par entretiens ne permet pas de saisir avec autant de précision les échanges oraux ordinaires. Mais elle est très instructive pour appréhender le travail familial de la parole et ses effets socialisateurs, à partir de certains indicateurs : par la pratique de la parole que les parents eux-mêmes donnent à voir dans l'entretien ethnographique ; et l'attention qu'ils accordent à la parole de leur enfant, c'est-à-dire ce qu'ils en perçoivent, ce qu'ils en disent, et ce qu'ils disent en faire.

Si les contextes sociaux de l'enquête sont bien différents de celui des quartiers ségrégués de Baltimore dans les années 1970, un résultat s'y confirme néanmoins : l'aisance oratoire et l'art du récit personnel sont fréquents de la part des mères d'une majorité des familles populaires enquêtées. Souvent intarissables sur leurs enfants, elles enchaînent des récits enlevés, faisant vivre les conversations au style direct. Les plus habiles lancent des métaphores savoureuses comme, par exemple, la mère de Jamal Millon (mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA ; parents séparés) : « c'est une ruine ! il a toujours un boyau de trop » (il coûte cher, car il a tout le temps faim), « eh mon fils c'est pas un 33 tonnes, c'est qu'un enfant ! » (aurait-elle dit à la maîtresse remplaçante qui n'aimait pas son fils). Nul doute que ce type de propos, s'il est raconté en présence de Jamal, a des effets socialisateurs. De tels récits sont susceptibles d'entretenir, en particulier, son identité de petit garçon puissant et combatif, particulièrement active avec ses copains d'école sur lesquels il a beaucoup d'ascendant, mais peu appréciée sur la scène scolaire. Alors que toutes les enseignantes reconnaissent son aisance à l'oral, « la richesse de son vocabulaire » et de ses « phrases », Francine Gallais prédit le pire : « celui-là,

en grandissant, il va nous poser BEAUCOUP de problèmes »[214]. Indubitablement, ces enfants entendent beaucoup de récits personnels et savent en raconter, ce que d'ailleurs on les invite souvent à faire à l'école. Pour autant, ils sont empreints d'oralité (incarnés, dialogiques, contextualisés, pris dans l'expressivité du corps) et ne peuvent constituer des ressources verbales pour l'école sans être remaniés vers plus de distanciation, ce que l'école leur propose assez rarement. Par ailleurs, une petite minorité de familles populaires du corpus ne fait pas preuve de la même aisance dans la parole. Les parents de Laurine Dupin (mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme) en particulier, que Francine Gallais trouvait « limités », parlent peu : en entretien, les paroles viennent difficilement, les questions suscitent des réponses brèves débouchant rarement sur des récits. Même en tenant compte des effets d'imposition de l'entretien, on peut supposer que les récits personnels, la parole d'accompagnement de l'action, sont moins fréquents et moins étendus dans ce type de foyer. Sur la scène scolaire en effet, Laurine s'exprime peu et a bien du mal à raconter toute seule une petite histoire. Il est également difficile de lui tirer les mots en entretien individuel. Mais dans la classe et dans la cour, elle est très observatrice et écoute ce qui se dit. Elle s'engage aussi volontiers dans de longs et vifs échanges avec ses pairs, parmi lesquels elle est bien sociabilisée. Elle pratique des jeux, observés par l'enquêtrice dans l'école, remarqués et appréciés par ses parents à la maison. En particulier, tout comme elle aime jouer à la maîtresse dans le coin regroupement de la classe, elle fait semblant de lire des livres à sa petite sœur et aux peluches à la maison. En s'installant comme la maîtresse, elle raconte l'histoire à chaque page, montrant l'illustration à « toute la classe », reprenant les formules, demandant à « ses élèves » de lui montrer « le titre ». Les parents remarquent les expressions qui reviennent de l'école, des mots qui ne leur sont pas familiers. Ils ne parviennent pas à s'en souvenir, mais ils en sont admiratifs : « des fois, y'a des mots, qu'elle sort… ben on se demande où qu'elle va les chercher » (le père) ; « ou des phrases, ou des phrases ! (…) ça peut être qu'à l'école pour moi » (la mère) ; « c'est qu'après elle répète là, euh, (admiratif) ça fait bizarre parce que… putain ! » (le père). Et pour eux, le plus important des progrès scolaires de Laurine à l'issue de sa moyenne section c'est : « déjà, au niveau de la parole » (le père) ; « surtout parler » (la mère). Si le discours verbal est sans doute moins mobilisé dans cette famille que dans la plupart des autres, elle accorde néanmoins, tout comme les

[214] Jamal Millon et sa mère ont ensuite déménagé à la fin de sa toute petite section. L'enfant a changé d'école et le pronostic de Francine Gallais n'a pas pu être vérifié.

autres, de la valeur à la parole enfantine, et les parents pensent que l'école maternelle y joue un rôle de premier plan.

Ainsi, les parents des 11 familles populaires du corpus se sont préoccupés du développement de la parole de leurs jeunes enfants avant l'entrée à l'école. Ceux dont les enfants ont parlé « tôt » en sont fiers et parlent d'« avance ». Plusieurs, en revanche, se sont beaucoup inquiétés de son « retard » et certains pensaient même que c'était préjudiciable à la scolarisation. Ils n'hésitent pas à consulter l'orthophoniste lorsqu'on leur recommande. Par leurs ressources propres, leurs connaissances scolaires, leur socialisation au contact des professionnels du langage de la petite enfance (enseignantes et enseignants de maternelle, orthophonistes, médecins), ces mères de milieux populaires sont socialisées à un rapport relativement distancié à la parole : épilinguistique[215], propre au travail sonore de la parole dans les formes orales, doublé d'une acculturation partielle au maniement du métalangage, propre à la culture écrite. Mobilisant certaines catégories scripturales de segmentation de la chaîne sonore, elles s'en emparent, mais souvent de manière approximative ou décalée. La mère de Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP) est celle qui exprime les plus fortes aspirations scolaires pour son enfant et la revanche sociale la plus affirmée[216]. Avec des pratiques langagières très inscrites dans l'oralité[217], elle est néanmoins très soucieuse de son langage verbal, et entreprend une alphabétisation précoce avec l'apprentissage des lettres de l'alphabet avant l'entrée à l'école. On retrouve dans son

[215] Se référant à J.-E. Gombert (1990), le psychologue M. Brossard propose les définitions suivantes. « Les activités épilinguistiques consistent "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques" (Gombert, 1990, p. 233) [...] Les activités métalinguistiques, quant à elles, consistent "en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage" (*ibid*. p. 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques en étant, bien évidemment, un pré-requis » (Brossard, 1994, p. 30).

[216] Elles s'inscrivent dans un parcours migratoire explicitement pensé pour une ascension sociale intergénérationnelle. La mère de Manuel-Nelson est ivoirienne, frustrée d'école. Fille de commerçants, elle dit avoir été délaissée par sa belle-mère et son père et empêchée d'aller à l'école, la plus grande blessure de sa vie. Sa scolarité s'est arrêtée à l'école primaire. Elle a obtenu des diplômes professionnels et a exercé à son compte comme coiffeuse et esthéticienne en Côte d'Ivoire. Elle veut absolument que son fils fasse des études supérieures. Par contre, le père, natif des environs de Malmon et passé par la SEGPA, dit plusieurs fois souhaiter qu'on n'oblige pas son fils à continuer l'école s'il n'aime pas ça.

[217] Dans un flux verbal continu, « proliférant », « juxtaposant » (Ong, 2014), elle enchaîne des énoncés peu articulés par des mots de liaison, un système de temps et des formes verbales non stabilisés dans les normes de l'écrit. Elle produit beaucoup de récits personnels dramatisés et donne également des indications sur ses pratiques langagières qui les situent du côté de l'oralité : « je lis pas beaucoup [...] Je lis pas le journal, je regarde les informations et puis les trucs de la vie, la santé… et tous les documentaires, les reportages. [...] Je parle beaucoup, mais pour dire quelque chose ! [...] ici, je téléphone beaucoup, mais à l'étranger, on est souvent sur le Skype ».

discours des traits communs aux familles populaires du corpus. Attentive à la parole de Manuel-Nelson, elle en parle, la décrit, dit ses préoccupations, évoque ses interventions.

> **1. Parler comme les petits enfants éveillés**
>
> **Mère de Manuel-Nelson :** il a dit « papa » premier, et après, il a dit « maman », mais… parler comme tous les petits enfants qui sont éveillés, qui parlent, il n'a pas fait ça. [...] Aujourd'hui il suit encore la tortophonie [*sic*] [...] il est très en retard dans le langage, jusqu'à nous on s'est inquiétés [...] quand je veux dire quelque chose il est obligé d'aller prendre ou bien il vient montrer ou bien il attrape la main, il s'en va montrer… Et nous, ça nous inquiétait, pour dire, mais on essaye de le faire répéter [...]. Avant nous, on aimerait qu'il parle plus, parce que on voyait quand même des enfants de son âge qui parlaient bien ! Bon, pas bien, mais qui avaient un langage d'enfants, bon, qui arrivaient à dire les mots, arrivaient à prononcer, mais pas forcément à faire une phrase, mais quand même arrivaient à dire les choses. Mais lui, il s'est arrêté à « papa », « maman » [...] « cuiller », « de l'eau » [...]. Il ne peut pas dire « maman ou papa, je veux de l'eau », il disait pas ça. C'est quand il est rentré à l'école que, ils ont', moi j'ai dit, et la directrice a rajouté ça, l'école l'a aidé à rajouter ça, et il a commencé à dire [...] Maintenant, là, c'est une vraie pipelette, hein. [...] MAIS ce n'était pas suffisant pour nous pour son âge. [...] ça a complété, mais pas totalement jusqu'au jour d'aujourd'hui, parce qu'aujourd'hui, il n'arrive pas à différencier « elle » et « il » [...] donc c'est maintenant, on commence à lui dire, même le chien des fois, il dit « il », on lui dit non, que c'est une femelle, donc il faut dire « elle ».
>
> **2. Expliquer les mots : « ça y est c'est bon »**
>
> **Mère de Manuel-Nelson :** tout à l'heure, je lui ai dit, j'ai dit quel mot ? Je lui mettais du Labello [stick à lèvres], le matin, et puis je lui ai dit… : « OK… », non, je lui ai dit « ça y est ! c'est bon ». Et puis il me pose la question : « "ça y est c'est bon", maman, c'est quoi ? », et puis j'ai dit : « ça veut dire : c'est impeccable, c'est bien fait. » Il dit « ah ! D'accord ! J'ai compris. »
>
> **3. Expliquer les mots : ça s'appelle « jongler »**
>
> **Mère de Manuel-Nelson :** par exemple, si il voyait ce que le truc de MacDo il a fait, il allait me poser la question. Il est en train de jouer, mais il va me poser la question : « mais pourquoi il lance la balle comme ça ? » Des fois, je lui remets la question, je dis : « mais, qu'est-ce qu'il est en train de faire ? » là, il me dit « mais il est en train de lancer les balles ! », et puis je lui dis « mais, ça s'appelle jongler ! »
>
> **4. Les voyelles et puis les syllabes à leur place**
>
> **Mère de Manuel-Nelson :** la maîtresse a dit faut qu'on retourne [chez l'orthophoniste] parce que il mélangeait un peu les voyelles et puis les syllabes n'étaient pas à leur place. [...] Donc on est retournés. Et puis on l'a vue. Donc elle dit, bon, elle va nous suivre. [...] Elle a remarqué aussi que il met pas les voyelles à leur place, les syllabes à leur place. Donc elle va essayer de le… c'est pas trop méchant, déjà [...] maintenant, il fait des phrases correctes, mais c'est les syllabes et puis les voyelles qui sont pas à leur endroit, mais on va pouvoir rattraper tout ça.
>
> Entretien, avril 2014. Manuel-Nelson Sanchez, 5 ans 2 mois en moyenne section : mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP.

En famille, il est fort probable que Manuel-Nelson est principalement socialisé à la compréhension et au maniement de la parole par sa mère, beaucoup plus bavarde que son père. Les travaux en psychogenèse du langage montrent que les enfants construisent implicitement la syntaxe de

leur langue orale et isolent puis manipulent des segments de parole (mots ou expressions) en procédant à une analyse infraconsciente du matériau sonore qui leur est offert (Karmiloff-Smith, Karmiloff, 2003). Manuel-Nelson apprend à parler à partir d'une parole maternelle difficile à analyser : une parole abondante, prononcée dans un débit très rapide, avec une prosodie qui lui donne de l'impulsion, mais ne souligne pas la segmentation des mots et des syntagmes[218]. Au contraire, les familles des classes cultivées[219] et les enseignants de maternelle adoptent une parole lente, simplifiée, très articulée, à la prosodie étayante, qui favorise la perception de ces formes. De plus, la prononciation et la syntaxe dont use la mère de Manuel-Nelson sont hétérodoxes. Ce contexte socialisateur a toutes les chances d'avoir contribué au « retard » de la parole de Manuel-Nelson : comprenant bien ce qu'on lui dit, mais long à dire et enchaîner ses premiers mots ; considéré en moyenne section comme « parlant bébé » et ne finissant jamais ses « phrases » ; ayant bien du mal dans les exercices de phonologie en grande section. Pour autant, le discours de sa mère montre aussi qu'elle mobilise, dans sa formulation idiosyncrasique, les catégories communes des enseignantes et enseignants : dire et connaître des mots, faire des phrases, différencier « elle » et « il ». Leur usage semble bien ajusté lorsqu'elle décrit cet apprentissage « tardif » (extrait 1 : Parler comme des petits enfants éveillés). Mais sa définition du « mot » est propre à l'oralité, comme « morceau de parole » et non comme segment de l'écrit (Goody, 1979/1977, p. 202 ; 1994, p. 280). C'est le cas, par exemple, quand elle considère la locution « ça y est c'est bon » en tant que « mot » (extrait 2 : Expliquer les mots « ça y est c'est bon »). Enfin, sa représentation des composants infrasémantiques de la langue (les syllabes, les phonèmes) semble s'arrêter à la formule « mélanger/mettre à leur place les voyelles et puis les syllabes ». Avec sa pratique de la parole, cette segmentation imprécise de l'écrit, où le sens prime sur la forme normée, est très

[218] Ce que l'expérience de la transcription de l'entretien confirme : il faut souvent réécouter les paroles. C'est le temps de transcription le plus lent des entretiens adultes de l'enquête.

[219] Le *baby talk* (langage adressé à l'enfant) ou le *motherese* (langage maternel). « C'est une parole destinée spécifiquement à l'enfant. Elle présente des caractéristiques prosodiques particulières, et son contenu la distingue des paroles destinées aux adultes. Les accents toniques, portant sur certaines parties des mots ou des phrases, y sont exagérés, ainsi que la mélodie des intonations au sein des phrases. On utilise beaucoup les répétitions et les vocatifs (qui sont autant de moyens d'attirer l'attention de l'enfant) ; les questions se distinguent par une interrogation interrogative, nettement ascendante, et elles remplacent volontiers les affirmations que les adultes utiliseraient plus volontiers entre eux » (Karmiloff-Smith, Karmiloff, 2003, p. 55). L'anthropologie linguistique a montré que ce n'est pas un invariant, le *baby talk* est une forme culturelle : il n'existe pas dans toutes les cultures, il connaît des variations entre cultures, mais aussi selon les locuteurs (rôle, statut), etc. (Schieffelin, Ochs, 1986 ; Solomon, 2014). Il est pratiqué dans les primes socialisations langagières de la *middle class*, idéalement dans la dyade mère-enfant : il accorde à l'enfant un statut de locuteur protégé, où sa perspective est prise en compte et sa parole modelée vers un langage verbal explicite.

probablement au principe de l'inconfort de Manuel-Nelson dans les exercices de phonologie, comme nombre de ses homologues, et au contraire de la plupart de ses pairs initiés.

De même, pour le vocabulaire, les parents des familles populaires se souviennent très rarement des mots étonnants que leurs enfants ont appris. Le seul souvenir précis est celui de la mère de Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés), quand sa fille a demandé le sens du mot « pénible » et l'a appris. Dans ces échanges ordinaires et affectifs, « aimer les mots », c'est être « une grosse pipelette », qui « peut aller sur n'importe quel sujet ».

> - Vous auriez un exemple, là, de quelque chose, un mot qu'elle a demandé récemment ? Si vous aviez un…
>
> **Mère de Lila :** Euh… « pénible » [...] L'autre jour, je sais plus, elle embêtait le chien, et je lui ai dit : « ça devient pénible ! », et donc elle m'a demandé, elle m'dit : « mais, ça veut dire quoi, pénible ? » [...] Et donc je lui ai dit « ça devient chiant, c'est plus… c'est plus possible, quoi ! » je lui ai dit euh, « c'est trop, Lila, tu embêtes trop le chien et maintenant, il en a il en peut plus !… » ET du coup, ben plus tard, je crois, euh… elle a dit à ma mère : « mamie, tu commences à être pénible ! » (rire)
>
> - D'accord. Là, vous avez remarqué qu'elle…
>
> **Mère de Lila :** Voilà. Et là, j'ai j'ai… voilà, j'ai compris que… elle savait réutiliser les mots. Alors parfois, pas tout le temps dans le bon dosage, mais euh, mais elle sait les replacer, et puis elle adore ça ! Ça fait des nouveaux mots pour elle, donc…
>
> - Vous avez remarqué qu'elle aime bien les mots ?
>
> **Mère de Lila :** Ouais !… ah, ben Lila, c'est une grande euh… elle PARLE beaucoup, elle est comme sa mère ! On est des grosses pipelettes dans la famille ! (ton de l'ébahissement) AH ! Elle peut aller sur N'IMPORTE QUEL sujet, elle adore discuter ! Elle adore ça.
>
> Entretien, juillet 2012. Lila Souchet, 3 ans 6 mois en petite section à l'école Louise Michel : mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés.

Cet apprentissage pragmatique du langage et de ses mots, en situation, construit des ressources verbales utiles à l'école : pratique de la parole continue, goût des échanges verbaux, intérêt pour l'oral et son contenu, vocabulaire des échanges quotidiens dans l'espace familier. De fait, ces mères ont saisi bon nombre d'enjeux du langage scolaire, ce que montre le discours de la mère de Manuel-Nelson : enchaîner des mots pour produire du sens de manière plus élaborée, accorder les pronoms en genre pour se conformer à la norme grammaticale, comprendre le langage, apprendre du vocabulaire spécialisé en situation (*e. g.* « jongler »), analyser la chaîne sonore au niveau syllabique et phonémique (mettre les syllabes et les voyelles « à leur place »). Mais cette façon d'apprendre la parole, sanctionnée par son efficacité pratique, n'est « pas tout le temps dans le bon dosage » : elle ne permet pas de prendre conscience des mots

comme des unités de la langue spécifiées, décontextualisables, « que l'on peut tenir devant soi ». Elle n'initie donc pas à la manière scolaire de donner du sens aux mots : un « gel du sens » (Lahire, 2008, p. 84), propre aux définitions du dictionnaire. Ce rapport à la parole enfantine a pu aider Manuel-Nelson à l'école, mais elle ne permet pas d'anticiper ou de prolonger l'acculturation scolaire de la parole : sur cet objet du guidage parental, dans cette famille populaire comme dans les autres, les parents se saisissent de catégories scolaires du *curriculum* réel, mais leurs ressources linguistiques et culturelles leur permettent difficilement d'aller plus loin qu'un constat préoccupé des difficultés ou qu'un constat admiratif des réussites. Aussi, les mères sont-elles acculturées à la parole scolaire à travers sa norme formaliste : elles décrivent les « mots », les « phrases », les « syllabes », et plus rarement, les « voyelles », « les consonnes ». Mais il est peu probable qu'elles mettent en œuvre l'étayage maternel idéal-typique des primes socialisations des classes sociales cultivées, préparant la parole scolaire : accompagnement des propos enfantins par des questions de clarification ou des expansions, prenant en compte la perspective enfantine, sans jamais contredire frontalement, etc. C'est ce que donne à penser le discours de la mère de Teddy Vrignaud (mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère). L'appréciation du « vocabulaire riche » et la chasse aux « phrases qui sont pas construites » ou au « n'importe quoi », réfractant les discours enseignants, coexistent avec des logiques sociales propres aux milieux populaires : les commentaires relâchés sur les stigmates langagiers de Teddy (« marrant », « comique », « drôle », « schmilblick ») ; une remise en place sans détour et sans complaisance, en guise de demande de clarification (« mais tu racontes n'importe quoi ! »), qui rappelle bien plus les pratiques des mères de Baltimore. Ces traits se retrouvent souvent dans les discours des familles populaires enquêtées.

> **Mère de Teddy :** il a beaucoup de vocabulaire… [Mais] y'a des phrases qui sont pas construites à Teddy. [...] Je lui fais beaucoup répéter à la maison… j'essaye toujours de le reprendre [...] Parce que Teddy, il a tendance à faire beaucoup de phrases… et dès qu'on le laisse partir… après ça part dans… ça a ni queue ni tête, il me sort tout et n'importe quoi, puis alors, c'est marrant, parce que si on le laisse faire, du coup, c'est… mais c'est comique, hein, au bout d'un moment ça en devient drôle [...] (rieuse) et c'est un… schmilblick de plein de choses ! Et puis il est vraiment dedans, il est vraiment dans ce qu'il raconte, il s'y croit vraiment ! [...] Teddy, il faut lui faire des phrases courtes et structurées ! Voilà, parce que si il part dans des phrases et ben, il enchaîne, il enchaîne, il enchaîne, et puis ça a ni queue ni tête.
>
> - Donc vous… vous l'arrêtez ? Vous faites comment ?
>
> **Mère de Teddy :** ben oui, des fois, je le regarde et je lui fais : « mais tu racontes n'importe quoi ! » (Petit rire) je lui dis : « mais pourquoi tu me parles de ça, alors que je te parle de ça ? »

> Entretien, avril 2014. Teddy, 5 ans 8 mois en grande section : mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère.

Enfin les normes expressive et moraliste sont prégnantes dans leurs discours : par exemple dans la figure idéale des « petits enfants qui sont éveillés, qui parlent » au prisme de laquelle la mère de Manuel-Nelson Sanchez évalue son propre enfant ; ou encore dans la chasse aux grossièretés et l'apprentissage des formules de politesse, plus explicitement affirmés que dans ceux des familles des catégories intermédiaires et supérieures où cela semble aller de soi. Bref, elles ont bien intégré le *curriculum* réel de la parole scolaire et, à partir de leurs ressources et de leurs logiques, elles y travaillent : formalisme, moralisme, expressivité.

Dans les 12 familles de catégories intermédiaires et supérieures du corpus, le travail sur la parole est sensiblement différent : à la fois plus précis dans l'usage des concepts et des catégories, et plus approfondi, car les parents anticipent et prolongent les attentes scolaires. Ils mobilisent aussi les notions de « mots » et de « phrases », mais parler de « vocabulaire » est l'une de leurs spécificités[220]. Ce terme générique signale une conception des « mots » non pas seulement comme des symboles à utiliser en situation dans les conversations, mais bien comme les éléments d'un système symbolique cohérent, doté de catégories de classement et de description (*e. g.* les « verbes », les « synonymes »). Un autre aspect remarquable très différent selon les milieux sociaux concerne le type de mots enfantins dont ils parlent. Même les parents longuement scolarisés du corpus ont du mal à se souvenir des mots étonnants surgis dans le langage enfantin, mais leurs souvenirs restent plus nombreux[221], et surtout portent sur des mots, presque toujours des substantifs, relevant de savoirs spécialisés : « aborigène », « arnaque », « charpente », « effroyable », « gréement », « greffon », « hypothèse », « juif », « livraison », « roseau ». De fait, la maîtrise symbolique dont font preuve ces parents ne s'arrête pas à la description de la parole enfantine : elle suscite un travail sur cette parole, propice à la construction des ressources qui font les maîtres et les maîtresses du langage de l'école maternelle. Les extraits de discours présentés ci-dessous sont représentatifs du travail de la parole réalisé par ces parents, là encore, presque toujours les mères : prononcia-

[220] En milieux populaires, 3 familles sur 11 : Jamal Millon a un « vocabulaire très étoffé » ; en grande section « le vocabulaire a énormément évolué » pour Alizé Guérin et la mère de Teddy Vrignaud répète plusieurs fois combien « il a du vocabulaire », un « vocabulaire riche ». Alors que 8/12 parents de milieux intermédiaires et supérieurs ont employé spontanément ce terme dans l'entretien, et, dans ces cas, à plusieurs reprises.

[221] 10 mots remémorés dans le corpus des familles intermédiaires et supérieures (N= 12) contre 1 mot (« pénible ») et 1 « mot » (« c'est bon ça y est ») dans le corpus des familles populaires (N=11).

tion normée de la parole pour préparer le décodage des mots lus (extrait 1) ou pour rendre possible la compréhension explicite (extraits 2 et 3) ; interrogations sur le sens des mots (extraits 1, 5, 6) ; explication générique des mots (extraits 3 et 6) ; recours explicite aux synonymes (extraits 4 et 6) ; vérification de la compréhension (extraits 1, 5, 6) ; mise en relation des objets, des savoirs et des livres à travers les mots (extrait 5) ; modèle du dictionnaire (extrait 6).

> **1. Décomposer, articuler, poser, interroger**
>
> **Mère d'Adam :** par exemple, il a tendance à dire « j'ai mal à la jambre » et « j'aime bien la viandre ». [Sur les conseils de l'orthophoniste] il faut bien décomposer… /VIAN/… /DE/ et après le dire en une seule fois. Donc de temps en temps, on lui redit… Donc au niveau de la lecture du soir, de bien essayer d'articuler… de poser les mots tranquillement… de l'interroger aussi sur ce qu'il comprend… 'fin bon moi, c'est plus moi qui me suis dit ça.
>
> Entretien, mai 2015. Adam Lambert, 5 ans 7 mois en grande section à l'école de la vallée : mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS.
>
> **2. Les farcophages du Louvre**
>
> **Mère de Martin :** avec tata Béatrice... quand on était à Paris…
>
> **Martin :** au Musée du Louvre !
>
> **Mère de Martin :** oui.
>
> **Martin :** les farcophages !
>
> **Mère de Martin :** (le reprenant doucement) sarcophage, hum hum...
>
> Martin se reprend, il redit lentement le mot, il insiste sur la première syllabe, la détache, et sa mère prononce en même temps que lui, en arrière fond sonore : « SAR... cophages ».
>
> Entretien, mai 2014. Martin Coudreau, 6 ans 4 mois en grande section à l'école Louise Michel : mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier.
>
> **3. Le greffon dans la télé**
>
> **Mère de Clémence :** j'ai eu droit, y'a pas longtemps, j'ai eu du mal à m'en sortir, « c'est quoi /greffon/ » ? [...] Alors là [j'ai dû] lui expliquer que un greffon, c'est un organe qu'on a pris sur quelque qu'était mort et qu'il a fallu… qu'on a mis sur quelqu'un qu'était très malade et… voilà, parce qu'elle avait dû entendre le mot /greffon/, mais…
>
> **Clémence :** dans la télé !
>
> Entretien, juin 2014. Clémence Fuzeau, 5 ans 2 mois en moyenne section à l'école de la vallée : mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET.
>
> **4. La prononciation et le synonyme**
>
> **Mère de Marco :** je lui redis en le prononçant comme il faut, pour que… il entende bien le mot et que… voilà… pour peut-être que ça lui fasse tilt aussi en disant « mais non, je le connais, ce mot-là », mais bon. Puis après je lui donne une explication en simplifiant avec un synonyme euh… le plus simple possible.
>
> Entretien, juin 2015. Marco Simonneau, 6 ans 2 mois en grande section à l'école de la vallée : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien.

> **5. Les similitudes, les associations et l'emmagasinage**
>
> **Mère d'Igor :** on essaie de travailler, bon travailler la mémoire, c'est peut-être un grand mot, mais oui, de faire des similitudes avec des choses qu'ils ont déjà fait. [Avant la visite d'un château fort en ruines sur un site culturel] ben là, j'ai dit, voilà, c'est qu'on avait pris un bouquin juste avant sur les châteaux forts à la bibliothèque, je lui dis « tu t'souviens sur la page, y'avait ça, y'avait ça » qu'il essayait de resituer. [...] Si on parle des poissons, la rivière ou ce qu'on peut voir dans le bassin ou ce qu'ils ont été pêcher avec papa, ou euh… voilà, on essaie de faire des trucs comme ça, une association. [...] Je sais pas si je le fais consciemment, mais pour moi c'est une façon d'être sûre qu'ils aient bien compris ce qu'ils ont devant les yeux. [...] C'est important qu'ils apprennent à faire ce parallèle avec des choses qu'ils connaissent pour être sûr qu'ils ont bien emmagasiné.
>
> Entretien, juin 2015. Igor Marquet, 6 ans 3 mois en grande section à l'école de la vallée : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management.
>
> **6. L'éponge et le dictionnaire**
>
> **Mère de Théodore :** j'essaye toujours de savoir, quand il me dit quelque chose, un mot, s'il le comprend, c'est « tu utilises pas un mot que tu comprends pas » et donc, « /effroyable/, par exemple, je veux que tu m'expliques, pourquoi, ce que t'as compris ». Et ça, et oui... il comprend très bien [il a donné un synonyme :] « C'est terrible, c'est triste et terrible ». Donc voilà, y'a une écoute, on l'appelle l'éponge... on sait que chaque mot est [...] mémorisé, enregistré ET réutilisé, c'est surtout, je pense qu'il y a un plaisir. [...]
>
> **Mère de Théodore :** [pour donner le sens d'un mot] le fait de dire « par exemple », c'est quelque chose qui est naturel, chez lui, je trouve, 'fin... euh, oui, je le vois pas euh...
>
> - Est-ce que l'exemple, il vient en premier, ou est-ce qu'il y a toujours aussi quelque chose d'un peu général ?
>
> **Mère de Théodore :** hum, pour moi, il pose le... général... et après, il dit « donc, par exemple... »
>
> - D'accord. Comme une définition de dictionnaire en fait, parce qu'il y a toujours un exemple...
>
> **Mère de Théodore :** oui, ça revient à ça, c'est… (petit rire) c'est ça !
>
> Entretien, juin 2015. Théodore Pottier, 6 ans 4 mois à l'école de la vallée : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA.

Une autre analyse, lexicale, permet de saisir les variations sociales des dispositions réflexives et la manière dont elles façonnent le langage enfantin. Dans tout le corpus, le verbe « expliquer »[222] est récurrent : pour décrire leurs pratiques, les parents disent souvent qu'ils « expliquent » quelque chose à leur enfant et, parfois, ça peut être l'inverse. Ce terme subsume tout discours réalisant un « retour sur » quelque chose : une situation, un vécu, un objet à utiliser, un objet culturel, du langage, etc. En d'autres termes il exprime une boucle langagière (plus ou moins) réflexive avec une mise à distance symbolique de l'objet sur lequel elle se réa-

[222] Sur l'ensemble du corpus, l'analyse se centre sur l'usage du mot /expliquer/ (et ses déclinaisons grammaticales) lorsqu'il est employé : 1) de manière spontanée (pas en réponse à une question qui le contenait) ; 2) à propos d'un adulte (ou aîné) socialisateur à l'endroit de l'enfant, ou par l'enfant lui-même. Sur les 11 familles populaires : 60 occurrences. Sur les 12 familles de catégories intermédiaires et supérieures : 102 occurrences.

lise. L'examen comparé des sens que prend « expliquer » met au jour deux formes typiques de ces discours « d'explications ». En milieux populaires, ces boucles discursives se suffisent à elles-mêmes : quand on « explique », on revient sur quelque chose pour clore un cycle de parole, donner à voir une prestation, ou affirmer une vérité. De manière analogique, les récits personnels des familles de Baltimore sont bien un retour sur quelque chose, en l'occurrence un vécu. Mais ce sont des performances symboliques qui ont pour fin leur réalisation et leurs effets performatifs ici et maintenant : la forme emblématique de cette réflexivité pragmatique est la chute du récit personnel, avec son message moral ou identitaire. Dans les familles de catégories intermédiaires et supérieures, les « explications » sont plus nombreuses et sont surtout bien plus souvent des boucles réflexives productrices de commentaires, prolongements, mises en lien, ou réélaborations. Dans la perspective que ces parents adoptent sur le monde et le langage, les formes symboliques (discours, récits, documents, et objets de la culture de l'enfance, etc.) appartiennent à un système complexe, mais ordonné dans lequel ils orientent leurs enfants par le langage. Ils les guident pour en saisir les composantes, la cohérence d'ensemble, et acquérir les procédures appropriées pour le faire. Au prisme du travail sur la parole, l'analyse des déclinaisons sociales de ce que signifie « expliquer » à un jeune enfant dans ce corpus de discours parentaux, actualise des résultats de recherches plus ou moins anciens sur les pratiques éducatives et socialisatrices des différents milieux sociaux : autorité, rapport au savoir, rapport au langage (Kohn, 1959 ; Cook-Gumperz, 1973 ; Bernstein, 1975 ; Heath, 1983 ; Percheron, 1985 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998 ; Le Pape, 2009).

Un aspect minoritaire de l'analyse confirme la large diffusion de la norme du jeune enfant langagier : dans divers milieux sociaux, il semble admis que lorsqu'il arrive un malheur de la vie (la séparation, la maladie grave, la mort), on « explique » au jeune enfant ce qui se passe et on évoque la tristesse des uns et des autres. Les parents enquêtés pensent que, même avec des enfants tout petits, on apaise le malheur en mettant des paroles dessus. L'importance accordée au langage enfantin n'est pas seulement une production de l'école, elle engage tout un rapport au monde, une conception de l'enfance, dont l'école maternelle est une forme objectivée. Mais d'autres acceptions « d'expliquer », bien plus largement mobilisées, montrent d'autres appropriations. Sur l'ensemble du corpus, en premier lieu, « expliquer » c'est revenir sur la règle qui fixe les limites. En milieux populaires, cela consiste à faire un rappel verbal à la règle, parfois simultanément à la punition infligée : « on lui explique qu'est-ce qu'il faut qu'elle fasse et pas

qu'elle fasse » (mère de Laurine Dupin) ; « papa, donc quand il se fâche, il lui demande (...) de tendre la main et puis alors il [lui] explique machin, des fois il tape, des fois il tape pas, mais voilà, c'est vexant et ça suffit » (mère de Tina Jolivet). Analysant les reconfigurations des formes d'autorité en milieux populaires chez des pères employés de services, M.-C. Le Pape (2009) note également la récurrence du verbe « expliquer » dans leurs discours[223]. De manière différente, quand on « explique » la règle dans les familles intermédiaires et supérieures, on la justifie, quand bien même elle reste intangible et non négociable lorsqu'elle établit une limite : « il a fallu lui expliquer (…) l'intérêt de la punition collective pour l'enfant, pour l'enseignant » (mère de Clémence Fuzeau) ; « j'explique le pourquoi. Et que les feutres, ça se rebouche, que y'a des choses si on les rebouche pas ben… ils vont plus fonctionner (…) on explique le pourquoi (rieuse). C'est pas QUE pour faire plaisir à maman » (mère de Théodore Pottier). Le discours excède donc l'énoncé de la règle : il la commente et en donne à voir la logique. Une deuxième acception prégnante du terme « expliquer » s'applique spécifiquement aux enfants : lorsqu'ils « expliquent » quelque chose dans les propos parentaux, c'est principalement pour raconter l'école, soit oralement en revenant sur le vécu (les activités, les événements, les copains), soit à partir des travaux d'école revenus à la maison et consultés ensemble. Elle se retrouve en milieux populaires et dans les catégories intermédiaires : « ce qu'il faisait à l'école, si il a fait de la peinture, si il a dessiné ou ils ont joué dans la cour, il expliquait » (mère de Manuel-Nelson Sanchez, milieux populaires) ; «[en regardant les cahiers] elle dit le travail qu'elle a fait ou alors, si c'est l'alphabet tout ça, ben "ça, c'est telle lettre, ça, c'est tel mot, ça, c'est… c'est ça", enfin voilà, elle explique tout » (mère de Surya Maboke, milieux populaires) ; « j'ouvre le cahier, et alors là, c'est parti et elle va expliquer quelle consigne on avait là, pourquoi et tout » (mère de Violette Guibert, catégories intermédiaires). Il y a des différences qualitatives, par exemple, la mère de Violette Guibert utilise la catégorie scolaire de « consigne », qui est couramment employée dans ces milieux alors que dans les familles populaires, seule la mère d'Alizé Guérin, Atsem, l'utilise. La

[223] « [L]a conception d'une autorité traditionnelle – qui n'a pas besoin de se justifier pour être légitime – a succédé celle d'une autorité qui admet la justification. La récurrence du verbe "expliquer" dans le discours de nombreux pères [de milieux populaires] traduit cette transformation. Cette nouvelle forme d'autorité les distingue, selon eux, des principes de leur propre père, pour qui les enfants devaient obéir, "un point, c'est tout". Les pères interrogés s'inscrivent donc en rupture par rapport à une forme d'"autorité autoritaire" que valorisait, selon eux, leur propre père. [...]. [Mais] si les pères acceptent d'expliquer le bien-fondé de leur décision, ils attendent, en retour, que l'enfant ou l'adolescent s'y conforme sans la discuter. La conception des relations parents-enfants, dans les milieux populaires, continue globalement de s'inscrire dans le respect des normes hiérarchiques, en particulier des différences générationnelles. » (Le Pape, 2009, p. 92).

différence est surtout quantitative : cette acception d'« expliquer » est surreprésentée dans les familles populaires alors qu'elle n'a jamais été utilisée dans les catégories supérieures. Ainsi, les parents les moins bien dotés en ressources scolaires se saisissent du *curriculum* réel de l'école maternelle à partir des productions enfantines et de ce qu'ils en perçoivent quand les enfants les « expliquent », quand les mieux dotés travaillent sur un *curriculum* caché.

Une troisième acception du terme « expliquer », nettement caractéristique des familles intermédiaires et supérieures, est la présentation d'un savoir sur le monde à l'enfant. L'acculturation socialement différenciée des parents aux savoirs objectivés (savoirs scolaires et, parfois, savoirs savants), produit ainsi des ressources éducatives différenciatrices dès la maternelle. En milieux populaires, cette acception est presque inexistante. Cependant, la mère d'Alizé Guérin, Atsem, se singularise : elle « explique » des savoirs sur le monde à sa fille comme le font les familles plus dotées en ressources scolaires. Mais alors que pour ces dernières, « expliquer » un savoir, c'est exclusivement « présenter un savoir sur le monde » (un savoir objectivé), pour elle, il prend un autre sens à part équivalente : « expliquer le fonctionnement d'un objet, d'un jeu ou d'une procédure » (un savoir technique ou procédural).

> **1. « Expliquer » = Expliquer le fonctionnement d'un objet, d'un jeu ou d'une procédure**
>
> **Mère d'Alizé :** un ciseau, c'est pas dangereux, quand on explique bien à l'enfant comment l'utiliser.
>
> **Mère d'Alizé :** [faire les puzzles] alors je lui ai expliqué oui. Alors maintenant, elle trie tout ce qui est bords et tout ce qui ne l'est pas. Et on commence par faire le tour.
>
> **Mère d'Alizé :** [les sudoku] je voyais qu'elle essayait de le faire, mais elle prenait les solutions. Ben je dis « je vais t'expliquer, c'est pas compliqué à 4 chiffres, tu devrais y arriver. » Puis elle a réussi !
>
> **2. « Expliquer » = Présenter un savoir sur le monde**
>
> **Mère d'Alizé :** quand y'a eu l'éclipse, ça a été phénoménal [...], elle m'a posé plein de questions, donc il a fallu qu'on lui explique beaucoup de choses (petit rire). On a pris internet et je lui ai expliqué, on a regardé que c'était la lune qui passait devant le soleil et que ça cachait le soleil, donc il faisait noir à ce moment-là [...] J'ai tapé "éclipse solaire" [...] j'avais déjà une idée précise de ce que c'était donc bon, j'ai pas non plus expliqué dans les détails [...] C'était plus un support pour moi [...] parce que lui expliquer comme ça, sans images, je suis pas sûre qu'elle aurait compris.
>
> Entretien, avril 2015. Alizé Guérin, 5 ans 5 mois : mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP.

La socialisation professionnelle de la mère d'Alizé a constitué ses ressources pédagogiques scolaires. Cela montre qu'en milieux populaires, des ressources scolaires de l'enseignement primaire et professionnel s'articulant à des ressources secondaires (ici la socialisation professionnelle de la mère et sa pratique soutenue de la lecture), peuvent faire entrer les enfants dans

les logiques de l'école maternelle. Le *curriculum* réel, qu'elle actualise dans ses pratiques éducatives, excède ce que la division sociale du travail pédagogique de l'école lui réserve. Comme à l'école, elle « explique » l'usage d'instruments (les ciseaux) et de jeux traditionnels (les puzzles). Mais à la maison, elle va aussi sur le terrain pédagogique des enseignants : elle « explique » des procédures logiques (le sudoku) et elle « explique » des savoirs sur le monde (l'éclipse solaire). Cela dit, ces rapprochements entre pratiques n'aboutissent pas à une uniformisation. Les catégories plus dotées en ressources scolaires vont plus loin : dans leurs discours, « expliquer » des savoirs sur le monde c'est : objectiver les savoirs et définir les notions, s'inscrire dans un savoir disciplinaire (l'Histoire, la Préhistoire, la Physique), faire des liens conceptuels entre objets et notions (ici temporels : Napoléon et l'Égypte ancienne ; la préhistoire et le temps présent), varier les registres symboliques (l'oral, les livres, le dessin).

> **1. C'est qui les juifs ?**
>
> **Mère de Martin :** j'ai commencé à lui expliquer quelque chose puis j'ai dit « non ça doit pas être ça », mais en fait, je me suis dit « j'ai la pensée déformée » (inspiration entre les dents). Donc on est allés regarder dans le dictionnaire, beh, je lui ai expliqué.
>
> Entretien, mai 2014. Martin Coudreau, 6 ans 4 mois, en grande section à l'école Louise Michel : mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier.
>
> **2. Napoléon en Égypte**
>
> **Mère de Marco :** pour lui c'est l'Égypte ancienne, et Napoléon en Égypte ancienne, il comprend pas trop. J'ai dit « non, c'était pas l'Égypte ancienne », mais c'est pas facile à expliquer [...] L'avantage c'est que je peux lui amener des livres… pour expliquer.
>
> Entretien, juin 2015. Marco Simonneau, 6 ans 2 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien.
>
> **3. Un animal préhistorique à la maison**
>
> **Mère de Sacha :** on parlait des crocodiles avec Victor et puis on lui a expliqué que, voilà, c'étaient des animaux qu'avaient des ancêtres qu'étaient dans la préhistoire. Et donc il disait « beh y'en a d'autres des animaux comme ça ? » Et donc on lui avait dit que la tortue, ç'en était une. Donc il a raconté à son frère que Pistache [la tortue domestique], elle avait des ancêtres qui étaient… [préhistoriques].
>
> Entretien, juin 2015. Sacha Baillard, 6 ans 0 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur.
>
> **4. Les états de l'eau**
>
> **Mère de Théodore :** dimanche, par exemple, ils ont évoqué le passage de l'eau liquide à l'eau solide et inversement. Donc Anouk, elle l'a fait en classe, elle l'explique à son frère, il nous l'explique, donc on a… ils ont rebondi [...] Je leur ai fait un dessin… sur un tableau, du coup, pendant un petit moment, ils ont travaillé dessus.
>
> Entretien, juin 2014. Théodore Pottier, 6 ans 4 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien.

> **5. À aucun moment on se dit « elle a pas l'âge »**
>
> **Mère de Madeleine :** à aucun moment je pense qu'on se dit « bon beh elle a pas l'âge » [...] si elle pose une question on va pas dire « elle a pas l'âge de comprendre, on va pas lui expliquer ». En fait on va lui expliquer tel que et puis ben en fonction de l'âge qu'elle a, elle prend ce qu'elle peut prendre.
>
> Entretien, juin 2014. Madeleine Morin, 5 ans 2 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS.

Seuls 2 enfants du corpus sont évoqués par leurs parents en train « d'expliquer » un savoir sur le monde, et à plusieurs reprises. Ils sont issus des catégories supérieures et sont des maîtres du langage à l'école où ils « expliquent » également les savoirs du monde aux autres : Sacha Baillard (extrait 3) et Théodore Pottier (extrait 4). Dans les familles les plus longuement scolarisées du corpus, il est d'ailleurs de bon ton de raconter des prouesses enfantines au cours desquelles les enfants seraient en quelque sorte devenus les maîtres ou maîtresses du langage de leurs parents en leur « expliquant » des choses : les parents de Clémence Fuzeau ou la mère de Théodore Pottier racontent ainsi volontiers que leurs enfants les « mouchent » lors de conversations familiales. Manifestement peu affectés par cette remise en cause de statut, ils semblent en revanche enchantés des exploits langagiers enfantins (leurs savoirs et leur maîtrise verbale). Cet aspect différencie aussi les catégories sociales. Chez Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), par exemple, les échanges autour de l'écrit ou sur les savoirs de l'école sont monnaie courante. Sa mère accepte pourtant bien moins que sa fille lui « explique » des choses : « quelquefois, c'est à moitié elle qui m'expliquerait les choses (rieuse) je lui dis "attends (rire) c'est moi, là, je sais plus de choses que toi quand même. T'es encore une petite fille" (…) elle a encore plein de choses à apprendre quoi ». Cela confirme que les définitions sociales du jeune enfant langagier se déclinent avec des variations sociales. Celle des parents de Clémence et Théodore rehaussent considérablement l'enfant alors que celle de la mère de Léana, imposant à l'enfant de rester à sa place, est plus modeste.

Enfin, une quatrième acception « d'expliquer » porte sur le langage comme objet : les parents « expliquent » le langage et l'écrit à leur enfant, c'est une réflexivité langagière et linguistique. Elle est plus rare dans les catégories populaires et elle montre aussi la division sociale du travail pédagogique sur l'écrit. Quand les parents des milieux populaires disent qu'ils « expliquent » le langage écrit à leur enfant, ils font principalement de l'alphabétisation explicite. Mais « expliquer » le langage dans les catégories sociales longuement scolarisées, c'est :

indiquer le sens d'un mot ou d'une expression verbale, ou encore (faire) comprendre et reformuler de l'écrit. Les interactions autour des livres et des imprimés, les lectures partagées, ces moments de littératie éducatifs, sont, justement, propices à ce genre d'explications.

V. 2. 2. Livres, lectures partagées et autres imprimés

Les jeunes enfants de l'enquête ont été initiés très tôt au maniement des albums et aux lectures partagées. Tous disposent de livres et bénéficient d'échanges autour des livres et des imprimés avec au moins l'un de leurs parents pendant les années d'école maternelle. Tous enfin, manipulent et consultent leurs livres spontanément à la maison. Mais il y a de fortes variations sociales dans l'intensité de ces pratiques, et dans les manières de faire avec le livre et l'imprimé, qui seront analysées successivement.

Un premier principe de différenciation est l'intensité lectorale, saisie à partir de trois indicateurs : l'offre de livres, l'âge des premiers échanges et manipulations, et la fréquence des lectures partagées. Dans toutes les familles des catégories intermédiaires et supérieures enquêtées, l'intensité lectorale est importante. Les lectures sont quotidiennes (et parfois : 2 livres par rituel du soir ou des lectures en plus). La collection de livres enfantins est d'au moins 30 dès la moyenne section, jusqu'au-delà de 50 en grande section, et parfois même au-delà de 100. Les manipulations enfantines et les échanges autour des livres ont commencé avant 1 an 1/2, souvent avant la marche et les premières paroles intelligibles. Certaines pratiques très précoces retiennent l'attention. La mère d'Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management), par exemple, a commencé par lire des contes sans images à côté du berceau au coucher du soir. À partir de ces lectures faites dès qu'Igor a eu 6 mois, puis avec la découverte des livres à images avec « les *Walt Disney* »[224], elle a petit à petit institué le rituel du soir. Dans ses propos, l'enjeu de l'endormissement est primordial. Mais indissociablement, il coexiste avec des apports culturels et langagiers.

[224] *Disney Collection* chez Hachette. Elle adapte les films d'animation dans toutes sortes de formats (plus ou moins longs et simplifiées). Elle propose des recueils thématiques (les princesses, les fées) ou des formules « 365 histoires du soir ». Dans les collections familiales coexistent des éditions anciennes (patrimoines familiaux et marché de l'occasion) et des collections contemporaines (achats en : espaces culturels de grandes enseignes, France Loisirs, hypermarchés). Leur présence dans le corpus dans (presque) toutes les familles en fait assurément une collection *best-seller* d'une grande longévité.

> **Mère d'Igor :** j'ai commencé à leur faire la lecture à peu près à partir de six mois. Les premiers livres que je leur ai lus, c'était tout ce qui était contes d'Andersen, des choses comme ça. Des gros volumes que j'avais. Un petit peu plus âgés, là où ils ont commencé à s'intéresser vraiment aux images, on a attaqué tout ce qui était les premiers *Walt Disney*, un peu dans ces eaux-là. [...] C'était histoire d'instaurer déjà, le coucher, pour moi, qu'était réellement important. Et euh, le son de ma voix, finalement. [...] J'avais mon fauteuil dans la chambre et voilà, le soir en le couchant [...] je le vois maintenant à la mise en place, 'fin je veux dire, Ethan a 8 ans, Igor a 6 ans et je vous dis, c'est très très rare quand on a des… quand on est obligés de crier ou de se fâcher le soir pour les coucher.
>
> Entretien, juin 2015. Igor Marquet, 6 ans 3 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management.

Martin Coudreau (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier) et Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET), ont également été socialisés dès leurs premiers mois aux lectures partagées, dans une configuration différente : le bébé au contact du corps du parent et le livre consulté et feuilleté à deux. L'un comme l'autre avait des livres dès leur naissance. Les parents de Martin en ont acheté avant sa naissance et ont commencé les lectures partagées vers 6 mois. Pour eux, si Martin s'est bien habitué à l'école c'est pour l'histoire que Francine Gallais racontait toutes les fins de journées : « c'est lié aussi à notre culture. En fait, depuis qu'il est né, on lui a toujours lu des histoires avant de se coucher » (le père). Entre autres cadeaux de naissance, la grand-mère paternelle de Clémence Fuzeau, institutrice à la retraite, a offert un abonnement à la sélection pour tout-petits de L'école des loisirs[225]. En relisant de nombreuses fois les mêmes petits albums, imagiers, petits scripts ou randonnées[226], les parents observent une première compréhension chez leur bébé. Par exemple, lorsque le père de Clémence sautait une page, elle manifestait sa réprobation et les parents y répondaient : « l'histoire du petit loup, on l'a racontée des dizaines et des dizaines de fois (…) tout bébé elle la connaissait par cœur, donc elle savait ce qui se passait la page d'après » (le père), « on pouvait pas sauter une page, hein ! Elle savait quand on en avait loupé une, hein ! (…) (et) elle nous faisait comprendre qu'il fallait faire marche arrière » (la mère). Parmi les pratiques les plus précoces se trouvent celles qui prennent forme dans des triades mère-enfant-enfant, où un aîné bénéficie d'une lecture partagée tandis que le bébé, petit frère ou petite sœur, écoute, regarde et s'introduit dans ce moment de littératie. C'est le cas de plusieurs enquêtés, dont Théodore Pottier (mère cadre supérieure en infor-

[225] Éditeur de littérature de jeunesse consacrée, très diffusé dans les écoles. Il détient un quasi-monopole, historiquement acquis, sur la diffusion via les écoles d'abonnements à des rééditions en format économique.

[226] Histoires en randonnée : le récit s'organise à partir de structures répétitives et se termine par une chute.

matique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA, aux côtés de sa grande sœur). Dans cette famille qui sélectionne rigoureusement les objets de la culture légitime et où les enfants sont guidés pour en donner tout le rendement scolaire, Théodore a été socialisé à apprécier tout petit des œuvres de la littérature de jeunesse consacrée. Ainsi en est-il dans cette illustration empirique, où sa mère se rappelle quand il manipulait des albums dès ses premiers mois loin des corps parentaux, et évoque son intérêt avant 1 an pour un album de la littérature consacrée, *La grenouille à grande bouche*[227], découvert dans cette triade.

> **Mère de Théodore :** les livres, ben dès petit, il a eu des livres à toucher. Donc dès qu'il s'est tenu assis, moi je lui en ai donné [...] vers 4 mois, 4-5 mois, là, quand on les met dans la chaise haute [...] ben c'étaient des livres à toucher. Et puis moi j'ai toujours lu euh… nous on a toujours plus ou moins [inaudible] leur lire des petites histoires [...] alors comme y'avait la grande [...] [il était] sur les genoux, voilà. [...] parce qu'on lit avec le ton, surtout avec une petite fille qui avait 3 ans [et] ça le captait. [...]
>
> - Alors est-ce que vous avez souvenir d'un moment où voilà, il a été suffisamment grand… même s'il était encore tout petit, pour pouvoir suivre une lecture d'album, alors même un tout petit, même un petit imagier ?
>
> **Mère de Théodore :** ah, ben pour moi, très petit, 'fin 9 mois, entre 9 et 12, de toute façon [...] je lisais des histoires, j'ai souvenir de lire la grenouille… *La grenouille à grande bouche*, sa sœur, elle avait 3 ans et demi, 'fin… que lui, il était là et captivé [...] C'est un gamin qu'était toujours là, dans les livres, 'fin… manipuler des livres et à rester dedans euh, à 2 ans, 'fin bon… des livres tout autour [...] avec un côté assez amusant parce qu'on avait l'impression qu'il lisait.
>
> Entretien, juin 2014. Théodore Pottier, 5 ans 4 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA ; sa sœur Anouk, en CE1.

Ces parents qui ont introduit très tôt les lectures partagées font évoluer les manières de lire quand l'enfant grandit. Ils racontent de premières lectures avec une intonation très prononcée pour « capter » l'attention du bébé. Les mêmes livres sont relus de nombreuses fois et le bébé s'habitue à cette parole oralisant du texte écrit. Il devient alors « demandeur » de le réentendre : un langage « mot à mot », soutenu par une prosodie régulière, qui accompagne les images, toujours les mêmes, défilant toujours dans le même ordre, sur des pages qu'ils s'essaient à

[227] VIDAL Francine et NOUHEN Élodie. 2009. *La grenouille à grande bouche*. Paris : Didier jeunesse. L'album raconte l'histoire d'une grenouille lasse de manger des mouches, qui part interroger différents animaux sur ce qu'ils mangent, mais à chaque fois elle est écœurée par la nourriture suggérée. Résignée à s'en tenir aux mouches, elle aperçoit un crocodile dans sa mare, lui demande ce qu'il mange : « des grenouilles à grande bouche ! » C'est la chute, mais elle reste ouverte : « et t'en as vu beaucoup par ici ? Hopi hopa, le conte finit là ! » L'album est un succès d'éditeur, très utilisé dans les séquences pédagogiques en maternelle, plusieurs fois réédité, avec version cartonnée, version en relief, version économique, etc. Il nécessite la réflexivité pour être pleinement compris, en particulier car : il mobilise implicitement des savoirs sur les relations trophiques et les régimes alimentaires ; la langue employée est littéraire (*e. g.* l'hippopotame est une « montagne de mille kilogrammes ») ; la fin de l'histoire reste ouverte, elle n'est pas close sur elle-même, on peut l'imaginer.

tourner. Puis les lectures se diversifient à partir d'un travail parental de la demande : conditionner la relecture du livre préféré à une nouvelle lecture ; proposer d'autres livres sur des thèmes qui ont eu du succès ; proposer d'autres livres dans une collection qui a plu ; prioriser la lecture les livres de prêts sur celle des livres de la maison qu'on peut relire quand on veut ; offrir et laisser offrir des livres sans aucune des restrictions qui pèsent sur les jouets ; etc. Petit à petit, les lectures durent plus longtemps et les livres se complexifient. Progressivement, les parents oralisent le texte dans des normes plus proches de l'écrit, avec moins d'effets prosodiques et sonores, et une participation plus verbale de l'enfant, comme l'exprime le père de Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET) : « quand elle était petite (…), c'étaient des bruits pour les petits loups, des choses comme ça, enfin bon, en mimant en même temps, qu'elle mimait (…) pour donner un petit peu de vie au texte (…). Maintenant, l'histoire lui suffit » ; « je me contente de lire l'histoire et puis après c'est elle qui cause si elle veut causer ». Dès lors, comment les livres pour jeunes enfants pénètrent-ils et vivent-ils dans les familles populaires ?

Dans les familles populaires, les pratiques parentales de socialisation au livre sont moins intenses que dans les catégories intermédiaires et supérieures, mais, surtout, elles sont beaucoup plus diversifiées, allant d'une faible intensité à une (relativement) forte intensité lectorale. L'examen du Tableau 8, p. 402 montre cette variété autour des indicateurs retenus et révèle d'emblée que l'intensité lectorale n'est pas seulement fonction du capital scolaire familial.

Encadré 5 : Analyse de l'activité lectorale du jeune enfant des 11 familles populaires du corpus d'entretiens

Le Tableau 8, p. 402, est constitué à partir des informations recueillies dans les entretiens.

Il donne un aperçu synoptique de l'intensité lectorale à partir des **trois indicateurs retenus** : **1) et 2)** la **précocité des premiers échanges et manipulations** d'une part et la **fréquence des lectures partagées** d'autre part sont deux indicateurs d'intensité des pratiques en termes d'effets socialisateurs ; **3)** le **nombre de livres** est un indicateur de la variété et de l'étendue des lectures faites des livres et textes potentiellement connus ; on le pondère selon l'âge de l'enfant au moment de l'entretien (*e. g.* 10 livres, c'est relativement peu pour enfant de 5 ou 6 ans, mais c'est déjà beaucoup pour un enfant de 3 ans).

3 groupes sont ainsi construits : **en rose : un groupe à forte intensité lectorale ; en jaune : un groupe de moyenne intensité lectorale** ; **en bleu : un groupe de faible intensité lectorale**.

Les données sont présentées par capital scolaire croissant de chaque famille à partir du diplôme le plus élevé des deux parents, à l'exception de la famille de Surya Maboke, où le diplôme du père n'est pas pris en compte (note méthodologique, p. 32).

	Capital scolaire parental	Premières manipulations et premiers échanges	Nombre de livres pour l'enfant	Fréquence des lectures partagées
Lila	Titre pro AFPA	Vers 2 ans et demi	Quelques dizaines (à la maison et chez la grand-mère maternelle) en PS	Trois fois par semaine (en PS)
Laurine	CAP	Vers 3 ou 4 ans	3 en MS (+ abo. magazine *Winnie l'ourson*)	Épisodiquement, rarement (en MS)
Jamal	CAP	Vers 2 ans	Une dizaine en fin de TPS chez sa mère (dont un abo. L'école des loisirs)	Tous les soirs avec sa mère (en TPS) Jamais avec son père (parents séparés)
Manuel-Nelson	CAP	Vers 3 ans	4 en MS	Le soir, de temps en temps, « pas quand on est fatigués » (en MS)
Surya	CAP	?	Moins de 10 en MS	Presque tous les soirs (en MS)
Léana	CAP	Vers 1 an et demi	Env. 30 en MS ; env. 50 en GS + livre de l'école et bibliothèque en GS	Deux soirs par semaine (en MS) Tous les soirs (en GS)
Alizé	CAP	Bébé dans le bain Vers 1 an livres cartonnés	30 à 40 en MS	« à la demande »
Cyril	BEP	Avant 3 ans	Au moins 60 en GS	Deux à trois soirs par semaine (en GS)
Eugénia	Bac pro	Vers 2 ans	Env. 40 en GS Renouvellement continuel (via la grand-mère paternelle)	Rarement avec la mère Jamais avec le père Vacances : avec la grand-mère paternelle
Tina	Bac techno	?	Une dizaine en renouvellement continuel (emprunts de bibliothèque)	Un soir par semaine Quelques lectures à la bibliothèque (une fois par mois)
Teddy	Bac techno	?	Env. 10 (+ env. 10 magazines)	Presque tous les soirs

Tableau 8 : Activité lectorale pour et de l'enfant en fonction du capital culturel familial - familles populaires du corpus
Légende : rose forte intensité lectorale, jaune intensité lectorale moyenne, bleu faible intensité lectorale ; PS : petite section ; MS : moyenne section ; GS : grande section. Données issues du corpus d'entretiens.

La mère de Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés), sortie de la scolarité obligatoire en ayant abandonné un BEP en MFR, propose déjà beaucoup de livres et de moments de lecture à Lila qui a juste 3 ans. On peut comprendre cette transmission précoce par ses propres dispositions lectorales : elle est une grande lectrice de textes longs (romans, « histoires vraies », biographies) et elle peut parler de ses dernières lectures en mentionnant le titre, le nom de l'auteur, ce que ça raconte, ce qui lui a plu, ce qui signe la maîtrise de certaines catégories litté-

raires. Le père de Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP), héritier en échec scolaire n'ayant pas réussi à décrocher son bac pro, est également un grand lecteur de littérature peu légitime (des romans d'*Heroic Fantasy*, associés à des jeux vidéo « pour adultes »), dont il connaît bien les auteurs, les collections, les genres. Dès la petite section, Cyril a déjà une dizaine de livres : son père les inventorie précisément au cours de l'entretien et Cyril en connaît certains par cœur. La mère de Jamal Millon (mère remplacements Atsem, CAP ; père petits boulots, titre professionnel AFPA ; parents séparés) a une relative proximité avec l'école maternelle, car elle est titulaire du CAP petite enfance et fait des remplacements courts d'Atsem. Elle a aussi un frère professeur des écoles[228] qui a abonné son neveu à la sélection pour les petits de L'école des loisirs (8 albums de la littérature consacrée par an). Elle a instauré tous les soirs un moment de lecture où, dès 2 ans, Jamal se familiarise avec cette littérature et quelques ouvrages moins légitimes qu'il adore (un abécédaire *Disney*, par exemple). La mère de Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) découvre la lecture précoce par « l'association » : un relai d'assistantes maternelles qui se retrouvent plusieurs fois par semaine dans un local équipé de matériels pour les enfants. Elles échangent, prennent des informations, et organisent des « activités », en particulier « des ateliers de lecture » : « à l'association, c'est vrai qu'on a tous les livres de tous les âges, quoi en fait ». Elle y emmène les enfants qu'elle garde en même temps que Léana, et réplique les « ateliers de lecture » à la maison : des lectures partagées avec 2 ou 3 enfants. Elle raconte que vers 1 an 1/2, Léana commence ainsi à connaître les livres et se met à les aimer et à s'intéresser à leur contenu, et l'enquête montre que ce goût va se consolider. Enfin, la mère d'Alizé Guérin mobilise là encore ses ressources professionnelles (elle raconte qu'elle a appris à faire des lectures collectives d'albums à l'école) ainsi que ses compétences de grande lectrice, « toujours un livre en route ». Aucune de ces mères, pas plus que le père de Cyril, n'a eu de scolarité heureuse et presque toutes l'évoquent comme le contre-modèle de ce qu'elles veulent pour leurs enfants. Si elles y ont néanmoins acquis quelques savoir-faire scolaires et littératiés, c'est ailleurs qu'elles trouvent les ressources qui font l'intensité de leurs pratiques socialisatrices lectorales. Ainsi, en milieux populaires, des ressources secondaires (pratiques lectorales peu légitimes, socialisation dans les mondes de la petite enfance) viennent

[228] Son père était ouvrier dans une usine de bois, sa mère assistante maternelle et son autre frère, sorti sans diplôme de la scolarité obligatoire est au chômage et fait des chantiers d'insertion par intermittence.

consolider une culture scolaire issue de l'enseignement primaire et professionnel et se transposent dans cette socialisation lectorale précoce. Dans ces configurations familiales, elles ont une influence favorable et donc décisive sur le langage scolaire de leurs jeunes enfants.

Un deuxième principe de différenciation des pratiques parentales réside dans les types de lectures, les manières de faire avec le livre et les manières de lire. Elles sont étroitement articulées aux modes d'approvisionnement en livres pour l'enfant. L'enquête révèle là aussi une grande diversité et un marquage social. Le Tableau 9, p. 406 montre les variations sociales des formes d'approvisionnement en livres pour l'enfant de l'ensemble des familles du corpus.

Encadré 6 : Analyse de l'approvisionnement en livres pour l'enfant des 23 familles du corpus d'entretiens

Le Tableau 9, p. 406, est constitué à partir des informations recueillies dans les entretiens. Il donne un aperçu synoptique des approvisionnements familiaux en livres pour l'enfant en fonction du capital scolaire familial.

5 catégories d'approvisionnement ont été identifiées, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories. Les sous-catégories ont été classées par légitimité croissante, représentée par une gradation de gris, et ordonnées de gauche (le moins) à droite (le plus). Pour chaque catégorie, la forme la plus légitime est soulignée.

- **Les ouvrages de seconde main :** le critère de légitimité est le travail de choix ou de conservation des livres. Les dons sont des formes peu légitimes, car ils ne font pas appel à un choix dans un lieu ou une offre, on prend le livre ou la collection en l'état. Les vide-greniers et brocantes constituent une offre peu spécialisée, avec des collections d'ancienneté variable, dans lesquelles il faut tout de même faire un choix. Les collections patrimoniales font l'objet d'un travail de conservation et d'une organisation réglée de la circulation des ouvrages entre générations. En cela c'est le mode d'approvisionnement le plus légitime.
- **Les achats en magasin :** le critère de légitimé est le degré de spécialisation des espaces de ventes. Les sous-catégories vont des espaces de vente de livres les moins spécialisés (rayons des hyper marchés) aux plus spécialisés (librairies). Les maisons de la presse sont plus spécialisées que les rayons d'hypermarché, car elles vendent presque exclusivement des imprimés. Les librairies ont l'offre de littérature consacrée la plus prédominante et la plus diversifiée sur ce segment. Les librairies de grandes enseignes (*e. g.* Espace Culturel Leclerc, Fnac, France Loisirs) ont une offre moins abondante sur le segment de la littérature consacrée que la librairie indépendante du centre-ville de Malmon, mais leur offre est plus abondante sur les autres genres (BD, documentaires, livre-objets, loisirs créatifs, cuisine, etc.). La librairie indépendante est l'approvisionnement le plus légitime : à la fois espace spécialisé et ordonné en catégories lectorales et lieu de diffusion de la littérature la plus légitime, qui prédomine dans les rayons. Aussi pour les distinguer des autres, le codage les différencie par une étoile ✱
- **Les abonnements :** le critère de légitimité se porte sur le type d'imprimé. Les magazines de grande consommation (*e. g. Winnie l'ourson*, une série Disney), héritiers des illustrés et comics, et les magazines des éditeurs légitimes (*e. g.* Bayard, Milan, L'école

des loisirs). L'offre est relativement hétérogène (magazines généralistes, thématiques, histoires à lire, albums en format éco), mais les parents les traitent comme livres à lire.

- **Les achats en ligne :** qu'ils soient d'achats neufs ou d'occasion, cette modalité d'achat du livre relève de compétences lectorales relativement élaborées, car il faut faire un choix dans une offre opaque et surabondante. Mais, dans la bouche des parents de catégories intermédiaires et supérieures qui la pratiquent, elle est souvent une pratique honteuse (ils disent avoir conscience que ça met en difficulté les librairies, lieux hautement légitimes). En cela, elle n'est pas pleinement légitime.
- **Les emprunts en bibliothèque :** les emprunts de la bibliothèque d'école ne font pas l'objet d'un choix par les parents, ils « reviennent de l'école » et doivent y retourner après lecture. Toutefois, ils peuvent véhiculer des ouvrages de la littérature consacrée dans des familles qui en sont peu pourvues. Les emprunts en bibliothèque municipale sont une pratique légitime dans la mesure où il s'agit de lieux spécialisés où les livres, les imprimés, et éventuellement des produits audio et vidéo sont ordonnés en sous-catégories dans lequel il faut faire un choix.

*NB : les cadeaux ont été comptabilisés au travers de ces sous-catégories (*i. e. *où ont été achetés les cadeaux) quand elles étaient mentionnées (assez souvent) et n'ont pas été comptabilisés sinon (e. g. « untel lui a offert un livre », sans précision d'origine).*

Le capital culturel parental a été évalué à partir des critères du Tableau 8, p. 402.

Les données sont classées par ordre croissant de ressources lectorales :

- **Pour les familles populaires (section du haut) :** par intensité lectorale croissante et, secondairement par capital scolaire croissant de chaque famille conformément aux résultats issus de l'analyse du Tableau 8.
- **Pour les familles intermédiaires (section intermédiaire) et supérieures (section du bas) :** par capital scolaire croissant

Les 3 voies principales d'approvisionnement en livres pour l'enfant (Tableau 9, p. 406) sont les acquisitions de seconde main, les achats en magasins et les emprunts aux bibliothèques. Très nettement, la première prédomine dans les catégories populaires et la seconde prédomine dans les catégories intermédiaires et supérieures, ce qui rappelle que le livre pour enfant est un objet cher et que cette socialisation exige des ressources économiques. Dans les familles populaires, l'usage des bibliothèques, autre forme peu coûteuse d'accès au livre, a un impact important sur l'offre lectorale. L'accès à un livre de bibliothèque d'école relève de choix pédagogiques des enseignants (dans l'enquête, seule l'école de la vallée propose un prêt). Les parents des familles populaires accordent de l'importance à ce « livre de l'école », et le lisent scrupuleusement. Les bibliothèques municipales nécessitent bien plus d'assurance sociale et de compétences lectorales : il faut affronter l'intimidation culturelle, aller vers le livre dans un espace dédié, s'y repérer, et apprendre à l'utiliser. À l'école Louise Michel, aucun parent de milieux populaires ne fréquente la grande médiathèque de Malmon, pourtant relativement proche géographiquement et gratuite.

	Capital scolaire parental	Seconde main				Achat en magasin				Emprunt biblio-thèque		Abonne-ment		Achat en ligne	
		Dons de collections (amis, famille)	Dons de livres neufs via école	Brocantes et vide-greniers	Patrimoine familial	Rayons hypermarchés	Maison de la presse	Librairie grande en-seigne	Librairie indépendante	Bibliothèque école	Bibliothèque ou média-thèque municipales	Abonnements ou bon d'achat promotionnel de grande consommation	Abonnement presse et édition légitime	Achat d'occasion en ligne	Achat neuf en ligne
Laurine	CAP	●										●			
Manuel-N.	CAP		●												
Surya	CAP	●	●									●			
Eugénia	Bac pro	●		●	●			●							
Tina	Bac tec									●	●				
Teddy	Bac tec	●	●	●	●										
Lila	Tit AFPA				●			●						●	
Jamal	CAP	●											●		
Léana	CAP			●						●	●				
Alizé	CAP			●		●		●		●					
Cyril	BEP				●			●		●					
Siméon	BEP							●		●					
Émy	Bac gén							●			●				
Igor	Bac + 2				●		●	●		●	●				●
Martin	Bac + 3					●			*		●				
Marco	Bac + 4				●					●	●				●
Violette	Bac + 4							●	*	●	●		●		
Lola	Bac + 4			●	●			●							
Sacha	Bac + 5				●			●		●	●				
Clémence	Bac + 5			●				●		●			●		●
Adam	Bac + 5						●	●		●			●		
Madeleine	Bac + 5				●				*	●					
Théodore	Bac + 5								*	●	●				

Tableau 9 : Approvisionnement en livres pour l'enfant en fonction du capital culturel familial – corpus complet. Les gradations de gris indiquent le niveau de légitimité de chaque forme d'approvisionnement. Données recueillies dans le corps d'entretien.

À Beaulieu, en revanche, la bibliothèque est un lieu relativement familier et abordable : les classes y vont régulièrement, accompagnées de parents qui, pour certains, la découvrent ainsi, et la responsable est elle-même une mère d'élève très abordable[229]. Deux mères de familles populaires ont ainsi appris à la fréquenter. La mère de Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), par exemple, ne fait aucun achat de livres neufs. Mais en cumulant ses achats dans les vide-greniers avec des lectures assidues des « livres de l'école », et une fréquentation hebdomadaire de la bibliothèque, elle propose à sa fille une offre relativement

[229] Pour rappel : la mère de Marco Simonneau (mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien).

étendue, incluant quelques ouvrages de la littérature consacrée. Cela dit, l'usage de la bibliothèque apparaît nettement comme une pratique emblématique des catégories intermédiaires. Plusieurs parents des catégories supérieures ont d'ailleurs expliqué ne pas aller à la bibliothèque tellement l'offre disponible à la maison était déjà très importante.

Le degré de spécialisation des formes d'approvisionnement est également un principe de différenciation sociale. Les familles populaires font plus souvent des acquisitions par récupérations où les livres sont des objets indifférenciés : « on m'a donné des bouquins, parce qu'il y en a qui s'en servaient plus et dont les enfants (…) sont grands » (mère de Laurine Dupin). Leurs achats se font rarement dans des lieux très spécialisés tels les librairies, et quand c'est le cas il s'agit des familles à la plus forte intensité lectorale du groupe populaire[230]. Les parents des catégories intermédiaires et supérieures font aussi des acquisitions de seconde main, mais il s'agit le plus souvent d'une collection de livres répertoriés et conservés dans la famille en vue d'une transmission aux enfants, une acquisition patrimoniale. Dans la famille de Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur), par exemple, le patrimoine est conservé chez les parents de la mère et les livres circulent de famille en famille, revenant dans le fonds commun lorsque les enfants ont grandi. Les contenus de ces collections sont diversifiés, leur ancienneté variable, mais un aperçu d'ensemble fait apparaître des types dominants : des contes patrimoniaux dans diverses éditions, des albums d'histoires ou imagiers de compréhension explicite, des classiques (Astérix et Obélix, Tintin, *Le petit prince*, etc.), des documentaires thématiques « traditionnels » (principalement sur les animaux et la nature), des illustrés (*e. g.* « les Picsous ») et « les *Walt Disney* » (diverses versions des films d'animation et imagiers). Dans ces familles, ils viennent enrichir des collections plus contemporaines et contribuent à construire une culture littéraire éclectique, d'autant que certains de leurs éléments, en particulier les contes patrimoniaux[231] et les classiques, ont de la valeur à l'école. Les pratiques patrimoniales existent aussi en milieux populaires, mais il s'agit de collections moins étendues et moins légitimes où les contes, par exemple, sont proposés en version « *Walt Disney* » plutôt que dans des

[230] Parmi les familles populaires ayant un approvisionnement en librairie, le cas d'Eugénia Vernoux (mère petits boulots, bac pro ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro) est particulier. Les livres achetés en librairie le sont par la grand-mère paternelle, mais à la maison, elle a très rarement des lectures offertes, elle consulte ses livres toute seule. Cette offre lectorale ne se convertit donc que très peu dans des lectures partagées.

[231] « Les ouvrages "patrimoniaux" (en maternelle, ce sont surtout les contes) sont (…) explicites, mais ils se distinguent [des autres albums explicites] par le fait qu'ils racontent des histoires qui font référence non seulement entre générations, mais aussi pour comprendre les nouvelles histoires qui s'en inspirent » (Bonnéry, 2014b, p. 49).

formes proches des versions canoniques (*e. g.* contes de Grimm). Enfin, l'usage des librairies, de grandes enseignes ou indépendantes, se différencie selon deux principes qui s'entrecroisent. Tout d'abord, les parents de milieux populaires qui s'engagent dans des pratiques lectorales de forte intensité accèdent à la librairie par les librairies de grandes enseignes. De fait, la librairie indépendante de Malmon n'est fréquentée que par les 4 familles du corpus les plus proches du pôle culturel des catégories intermédiaires et supérieures. Plus confidentielle, plus sélective dans son offre, elle l'est également par son public. Mais les librairies des grandes enseignes sont également propices à l'activation de dispositions scolaires rentables d'une autre manière. La signalétique y est très explicite, à la fois par genre et par thème : l'offre abondante est bien ordonnée et les parents y activent des catégories littéraires ordinaires pour faire leurs choix ou des découvertes. L'offre est très diversifiée, ce qu'apprécie beaucoup la mère de Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) : « y'a du choix, et surtout, c'est du choix très diversifié (…) ça peut aller de la BD classique à des BD beaucoup plus élaborées ou à des livres documentaires ou même des histoires ». Dans cette famille où les savoirs circulent et se transmettent continuellement, on apprécie les documentaires, les livres d'aventures à énigmes, les BD, où les enfants apprennent énormément de choses. De fait, la part de la littérature consacrée est faible chez Sacha Baillard, tout comme dans les librairies de grandes enseignes. L'album jeunesse complexe, ou le manuel contemporain avec ses compositions documentaires hétérogènes, sont des formes objectivées de la littératie contemporaine, secondarisée (Bonnéry, 2015c). Mais ils ne sont pas, en eux-mêmes, les seuls supports susceptibles de développer ces dispositions. C'est aussi, et peut-être principalement, à travers la libre exploration d'objets culturels abondants, ordonnée matériellement et symboliquement, que ces dispositions se transmettent.

Cette économie domestique du livre enfantin trace deux grands types de pratiques éducatives, structurées autour de ses propriétés matérielles et symboliques. Le livre a toujours ces deux dimensions indissociablement articulées, mais l'une ou l'autre prend une place et un sens socialement différencié. Dans les familles populaires, le livre est en premier lieu considéré pour sa dimension matérielle, en tant qu'objet avec des pages que l'on feuillette. Beaucoup de parents utilisent de manière indifférenciée le mot « livre » pour désigner des livres, mais également des imprimés reliés sur lesquels on agit (album à colorier, album à gommettes ou stickers, cahier d'activité, cahier d'école, magazine, etc.) : on colle, on colorie, on découpe et, parfois,

on lit. Ces imprimés véhiculent une culture graphique de la petite enfance et sa culture ludique et fictionnelle qui y est représentée par ses images et ses emblèmes, telles la *Reine des Neiges*, *Mickey* ou *Winnie l'ourson*. Dans les familles où les catégories lectorales sont faiblement objectivées et différenciées, la manipulation du « livre » peut ainsi être bien plus portée sur ce type d'activité que sur la lecture elle-même. Ainsi, dans la famille de Laurine Dupin (mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme), le père évoque le cahier des travaux d'école que Laurine rapporte aux vacances comme « le livre », de même que le magazine *Winnie l'ourson* auquel elle est abonnée. Elle y trouve quelques histoires à lire, mais aussi toutes sortes d'images et d'écrits et surtout, ce qu'elle préfère : des pages à colorier, à découper, des gommettes à coller, des jeux graphiques. En même temps, la mère explique qu'elle a du mal à lire les histoires aux filles : elles s'en lassent vite, la mère renonce souvent à terminer, et finalement ces moments de lecture ne sont pas fréquents. À côté de cela, Laurine se met aussi à découper dans ses autres livres, pas prévus pour ça, et les parents s'en désolent. Cette façon d'appréhender l'imprimé, en agissant dessus avec des instruments graphiques, met en arrière-plan le texte à lire et n'est pas sans rappeler les incessantes activités de découpage-collage dans les fiches, abécédaires ou imagiers que les enfants réalisent dans leurs ateliers à l'école. Lorsque cette manière de faire avec « le livre » prédomine à la maison, sa conjonction avec des pratiques scolaires analogues a toutes les chances de construire des dispositions lectorales antagonistes à celles de la lecture scolaire la plus légitime : une lecture silencieuse, avec les yeux, immobile et autonome (Renard, 2011). Cela dit, dans les familles populaires où les pratiques lectorales et alphabétiques sont plus développées, l'entremêlement des registres graphiques, fictionnels et lectoraux est plus ordonné, et les catégories sont différenciées. Ainsi, Léana Tourneur aime retrouver la *Reine des Neiges* sur toutes sortes de supports : « ils l'ont fabriqué en livre parce que tout le monde entier aime la *Reine des Neiges* ! » Elle la découvre au cinéma, la retrouve dans ses livres, se déguise à la maison, organise des chorégraphies chantées dans la cour. Mais elle en fait aussi un objet d'exploration graphique et alphabétique : elle dessine les personnages et les accessoires, elle écrit /LA REINE DES NEIGES/ et l'incorpore dans de petits messages et des compositions graphiques. Ces manières de faire n'ont pas l'efficacité scolaire des navigations symboliques et sémiotiques de la libre exploration dans les milieux intermédiaires et supérieurs, car elles véhiculent moins de savoirs sur le monde valorisés à l'école, et sont souvent focalisées sur un seul univers. Mais elles habituent

Léana à mobiliser plusieurs registres sémiotiques tout en différenciant et désignant précisément les différents supports d'écrits. Elle est ainsi utilement préparée à la socialisation scolaire.

Dans les catégories intermédiaires et supérieures, la matérialité des livres est également importante, mais leur dimension symbolique prime. La place relative de la littérature consacrée dans ces collections familiales est très variable et peut être assez faible. Mais dans tous les cas, la collection composite des livres forme une organisation ordonnée où circulent des formes symboliques légitimes : des contes patrimoniaux, des albums d'auteurs, des récits littéraires, des classiques, des savoirs sur le monde. Surtout, ils prennent place parmi d'autres objets culturels et notamment d'autres imprimés. Certains d'entre eux jouent un rôle d'intégrateurs dans l'organisation d'ensemble. Parmi les plus caractéristiques : la carte de géographie, spécificité de ces catégories sociales et qui, très souvent, passionne leurs enfants. L'apprentissage de la carte de géographie se fait souvent à l'occasion des voyages et des sorties où les parents montrent les trajets et les lieux sur d'authentiques cartes. Il se fait aussi avec des instruments plus ludiques, adaptés pour les enfants (puzzles, mappemonde ou globes terrestres colorés, simplifiés, dotés de dessins symbolisant des animaux, des personnages, des paysages typiques, parfois interactifs). Ces objets sont proposés par les éditeurs jeunesse ou les fabricants de jouets. Ce sont des instruments littératiés de mise en lien des savoirs du monde dont se saisissent ces familles.

> **1. La mappemonde playmobils**
>
> **Mère de Marco :** il a eu un livre *Tour du monde playmobils*, parce qu'il aimait beaucoup les pays. Donc ça fait le tour du monde avec tous les playmobils mis en scène, c'est assez rigolo, et donc y'avait une mappemonde, à l'intérieur. Avec la carte du monde et les petits personnages typiques, un peu stéréotypés quand même, mais euh… et il aime beaucoup cette carte et regarder, 'fin il essaye de se repérer, dire « ça, c'est tel pays, c'est tel pays ».
>
> Entretien, juin 2015. Marco Simonneau, 6 ans 2 mois en grande section à l'école de la vallée : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien.
>
> **2. La Russie dans la chambre**
>
> **Mère de Sacha :** son frère a une mappemonde dans sa chambre et du coup, il regarde beaucoup et il va souvent lui dire « ben là, y'a marqué /R/ /U/ /S/ /S/ /I/ /E/, c'est la Russie ! » (Rire) [...] Donc il nous explique et puis du coup, ben souvent il veut savoir où est-ce qu'ils sont les animaux dans ces pays-là, et pourquoi les tigres blancs, ils sont que dans les endroits où euh (rire) 'fin voilà, il pose beaucoup de questions par rapport à ça, la localisation, la façon de vivre, et même par rapport aux peuples.
>
> Entretien, juin 2017. Sacha Baillard, 5 ans 0 mois en moyenne section à l'école de la vallée : mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur.

> **3. Voyages avec et dans les cartes**
>
> **Mère de Théodore :** y'a des atlas, y'a [...] un globe terrestre, on fait des sorties donc on va pas mal au Muséum d'histoire naturelle de Malmon [...], donc on regarde les cartes [...]. Donc les cartes, on a beaucoup joué au début, sur « les animaux, on les trouve où ? » [...] On prend le train de Malmon à Paris, on montre sur la carte [...] donc voilà, on passe par ici, par ici, donc dans le TGV, on montre les gares en même temps.
>
> Entretien, juin 2014. Théodore Pottier, 5 ans 4 mois en moyenne section à l'école de la vallée : mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA.

Tendanciellement ces pratiques, et leur articulation avec les documentaires et les univers technologiques et scientifiques, sont marquées par le genre. On les retrouve plus souvent évoquées à propos des garçons. De même, la division sexuelle attribue plus souvent les lectures documentaires aux pères et leur préférence aux garçons. Ces éléments indiquent que les garçons de ces milieux sont très tôt socialisés à convertir leur libre exploration dans une littératie à dominante scientifique, emblème de la réussite scolaire contemporaine. *A contrario*, les filles sont plus « demandeuses » de lectures d'histoires, toujours très intéressées par les relations humaines, ce qui les rapproche de leurs copines de milieux populaires fortes lectrices. « L'amour », que Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) « adore » dans les livres de princesses, y tient une place importante[232]. Mais du côté des filles des catégories intermédiaires et supérieures, le goût pour les histoires est aussi plus souvent l'occasion de fréquenter des albums de la littérature consacrée, dans lesquelles elles activent leur intérêt pour les choses humaines en même temps que les procédés réflexifs. Aussi, une spécificité rassemble les filles et les garçons des familles aux parents longuement scolarisés : leurs lectures prennent place dans un univers ordonné d'objets symboliques, qui excède le seul contenu du livre.

Enfin, les pratiques les plus légitimes autour des albums complexes, typiques des lectures « cultivées-élaboratives » du pôle culturel des classes intermédiaires et supérieures (Bonnéry, 2015a), s'observent dans certaines manières de lire décrites dans l'enquête. Elles confirment empiriquement les résultats de cette vaste enquête sur les lectures partagées avec des enfants de 5 à 7 ans. Avec de plus jeunes enfants, le guidage parental peut faire l'objet de pratiques explicites, verbalisées dans certains discours. Il introduit les enfants à la compréhension de ces objets complexes : lire et relire pour mieux comprendre ; anticiper les difficultés en les expliquant ; vérifier la compréhension ; élucider les relations non univoques du texte et de l'image.

[232] Ces éléments sont convergents avec les enquêtes sur les pratiques lectorales adolescentes (Détrez, Renard, 2008).

1. Relire pour comprendre

Mère de Madeleine : parfois je me rends compte que, quand on lit, finalement, quand on lit plusieurs fois une histoire, c'est pas forcément parce qu'elle l'a beaucoup aimée, c'est aussi, parfois parce qu'elle a pas... peut-être pas tout compris, en fait.

Entretien, juin 2014. Madeleine Morin, 5 ans 2 mois, en moyenne section à l'école de la vallée : mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS

2. Philippe Corentin : j'anticipe, j'explique avant, je suscite

Mère de Violette : j'aime bien les livres de Philippe Corentin, là…

- Ouais ?

Mère de Violette : ils en ont 2 ou 3, alors c'est rigolo, parce que y'a quand même toujours des histoires de… donc du coup, y'a l'histoire de l'ogre, la princesse, y'a le *Plouf !* , là, celui qui en plus qui est très sympa parce que, j'essaye de comprendre euh… si elle a compris le pourquoi de…

- Vous essayez de voir si elle a compris aussi, parce que dans ces livres y'a beaucoup de détournements, y'a beaucoup de références à d'autres choses aussi, vous essayez… ?

Mère de Violette : oui, des fois, j'essaye de comprendre les jeux de mots ou les détournements, si elle les a compris et euh… c'est vrai que des fois, même, j'anticipe, j'explique avant, en fait, parce que je sais qu'elle l'a pas compris, en fait, donc euh… j'explique avant pour qu'on puisse continuer l'histoire et puis que… ça lui parle quoi.

- Ça vous arrive de faire une pause pendant la lecture pour donner une petite explication avant ?... sur une situation un peu ambiguë… ?

Mère de Violette : oui ! oui, pour Violette, oui. Alors là aussi, Violette, elle va pas être dans le questionnement. Valentin, si y'a un truc qu'il a pas compris, il va me le demander.

- Elle, elle attend que ça vienne…

Mère de Violette : un peu, ouais, plus. Elle est plus passive, là-dessus ouais. Alors après si je suscite, là, elle peut continuer.

Entretien, juin 2014. Violette Guibert, 5 ans 3 mois en moyenne section à l'école de la vallée : mère kinésithérapeute ; père gérant et associé d'une entreprise de négoce automobile, BTS. Son frère Valentin, en CE1.

3. Le texte dit pas forcément ce qu'il y a sur l'illustration

Mère de Marco : c'est souvent des questions sur l'illustration, parce que forcément euh… le texte dit pas forcément ce qu'il y a sur l'illustration, donc euh… ça l'intrigue des fois aussi, c'est… il interprète le dessin à sa façon, c'est pas toujours euh… forcément ce que l'illustrateur voulait faire passer, je pense, mais bon, après c'est…

- Et comment vous faites par rapport à ça, quand euh… ?

Mère de Marco : j'essaye de répondre à sa question, par rapport à l'histoire, quoi, lui dire « mais non, tu vois euh, lui euh… il a dit ça… c'est pour ça qu'il est comme ça… ou euh… » ou je lui dis d'attendre, parce que c'est certainement après, dans le texte, il faut écouter ! (petit rire), mais bon… j'essaye de répondre aux questions, mais… il pose beaucoup de questions ! (petit rire)

Entretien, juin 2015. Marco Simonneau, 6 ans 2 mois en grande section à l'école de la vallée : mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien.

Le travail de la parole et la socialisation aux livres d'enfants sont ainsi à la fois largement diffusés dans toutes les familles, et fortement différenciés. Sur ces dimensions les plus différenciatrices de l'acculturation scolaire – la socialisation au « parler-penser » de l'écrit, à la phonologie,

à la culture littéraire – les parents dotés en ressources scolaires ont des pratiques qui donnent à leurs enfants un net avantage scolaire sur ceux des familles populaires. Ils s'appuient pour cela sur des ressources constituées dans les scolarisations longues. Elles leur permettent de connaître précisément et de manipuler les catégories du langage scolaire pour anticiper et prolonger la socialisation scolaire, en inscrivant le langage dans un univers de formes symboliques et d'objets culturels ordonnés et reliés par secondarisation. Ils travaillent objectivement un *curriculum* caché de l'école maternelle dont les familles populaires n'ont pas idée : un *curriculum* secondarisé. Mais les familles populaires qui mobilisent le plus fortement leurs ressources, petits capitaux scolaires et ressources secondaires, ont toutefois des pratiques socialisatrices pourvoyeuses de nombreuses ressources pour le langage scolaire. Elles façonnent des enfants qui, sans être complètement initiés, sont disponibles pour recevoir ce *curriculum* secondarisé, pour peu que les pratiques enseignantes le travaillent explicitement, sans présupposer qu'il est acquis. Mais en plus, les familles populaires enquêtées ont particulièrement investi d'autres contenus du *curriculum* réel pourvoyeurs de ressources pour le langage de l'école : les « activités manuelles », au cœur de traditions de la petite enfance scolaire, et l'alphabétisation précoce.

V. 2. 3. Les activités manuelles et les traditions de la petite enfance scolaire

Les « activités manuelles » sont une catégorie indigène, qui désigne un ensemble de pratiques : le dessin, la peinture, le coloriage, le modelage, le découpage et le collage, les jeux graphiques, les perles, les stickers et gommettes, la fabrication de petits objets décoratifs, etc. Cette définition empirique inclut indissociablement des objets matériels (matières, matériaux, instruments), des objets symboliques (produits culturels) et des actions sur et avec ces objets. Elles constituent, avec toute une constellation d'objets culturels du *curriculum* réel, une tradition de la petite enfance scolaire. Deux catégories de familles en parlent en tant que telles en y attachant de la valeur : les familles populaires et certaines familles des catégories intermédiaires et supérieures, proches des « techniciens » et « technocrates » (van Zanten, 2009)[233]. Les parents attachés aux activités manuelles sont aussi ceux qui accordent beaucoup d'importance, et parfois beaucoup de travail, à

[233] Dans le corpus, en particulier : les parents d'Igor Marquet (mère technicienne méthode dans l'industrie, bac pro et qualifications professionnelles ; père chargé d'affaires et associé dans une PME du bâtiment, brevet de maîtrise, en formation de management), la mère de Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur), et la mère d'Adam Lambert (mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS).

l'organisation des traditions scolaires que sont les fêtes rituelles (Noël, carnaval, fête des Mères, fête des Pères, spectacle et kermesse de fin d'année). Les unes et les autres sont souvent liées, par exemple quand il faut confectionner des objets à offrir, ou des accessoires, déguisements et costumes de scène. Même la mère de Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), dont le père l'a quittée brutalement pour une autre femme pendant sa grossesse, tient beaucoup à la fabrication d'un cadeau pour la fête des Pères. Ces événements sont conçus comme un rite scolaire intemporel et, indissociablement, comme une composante de l'identité et du bonheur enfantins. En même temps, ils permettent l'affirmation de rôles « positionnels » dans la famille (Bernstein, 1975, p. 242-243), où les statuts d'enfant, de mère, de père, sont institués : par le rituel de l'objet confectionné pour être offert à son parent, ou encore par le spectacle de fin d'année où l'enfant donne à voir un exemplaire de ce qu'il peut faire.

> **1. C'est dommage pour les gosses**
>
> **Mère de Lila :** je suis déçue, parce que il y a pas eu de fête des écoles pour les enfants. [...] Ben je trouve ça dommage, quoi, pour les gosses. [...] Alors, ils ont fait une belle sortie à Champ-sur-mer [au bord de la mer] [...]. Après, ils ont fait une sortie dans un parc, une sortie à la maison de retraite et c'est tout ce qu'ils ont eu, quoi [...]. J'aurais aimé que ce soit un peu plus diversifié. Voilà. Les grands ont eu une sortie cinéma, je pense que les petits aussi ils peuvent, même si c'est un court métrage… mais je pense qu'ils peuvent se tenir au cinéma, ç'aurait été sympa pour eux aussi. [...] ils ont pas de kermesse, quoi, ils ont pas de fête des écoles…
>
> Entretien, juillet 2012. Lila Souchet, 3 ans 6 mois : mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés.
>
> **2. Les anciennes traditions, ça manque**
>
> **Mère de Léana :** Micheline, l'Atsem, elle est super. [...] là, elle leur fait faire un cadeau. Ben, elle m'en a parlé ce matin, justement, ben j'ai dit « oui, la fête des Pères », ben j'ai dit « on va pas annuler la fête des Mères, la fête des Pères, ben chaque enfant qui a pas [l'un de ses parents]… va pas punir tout le monde ! » [...] c'est vrai que sur les traditions, bon, carnaval, tout ça, bon, ce sont des anciennes traditions, je trouve que beh, ça manque. En plus c'est des trucs que les gamins adorent, quoi ! Bon, carnaval, je vois moi [dans son enfance] : carnaval, on était tous déguisés dans la cour d'école, c'était génial quoi ! Et je trouve que ça, c'est des choses qui se perdent. [...] Là [pour la fête des Mères], j'ai une autre maman [dont elle garde l'enfant] [...] qu'a rien eu !… Et elle a été choquée ! Elle s'attendait à quelque chose. Donc là, je vais faire quelque chose, moi, pour la fête des Mères et la fête des Pères, je vais faire un cadeau [pour les mères des enfants qu'elle garde].
>
> Entretien, juin 2014. Léana Tourneur, 5 ans 0 mois : mère assistante maternelle, CAP ; père absent.
>
> **3. Montrer ce qu'ils sont capables de faire**
>
> - C'est important pour vous une fête d'école ?
>
> **Mère de Sacha :** oui, moi je trouve que ça marque une finalité et même pour les enfants, c'est euh… d'un seul coup voilà, ils savent que l'école est finie quoi et je trouve ça important [...] et puis pour montrer ce qu'ils sont capables de faire, quoi, aussi. Moi, Sacha, il est super content de pouvoir danser là, à la fête de l'école, et quand je vois que sa fête des écoles de l'année der-

> nière, là, où il a dansé sur une petite chanson, « j'ai peur du noir », et ben… il nous la refait tout le temps ! [...] Je trouve que c'est important justement qu'ils puissent nous montrer des choses quoi. Et en primaire on a le droit à rien. On a même pas leurs travaux manuels, on a rien.
> Entretien, juin 2014. Sacha Baillard, 5 ans 0 mois : mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur.

Ces fêtes traditionnelles sont bien plus souvent vécues comme une corvée par les enseignants. Ils tendent à s'en affranchir de plus en plus, d'autant plus facilement qu'ils sont décisionnaires et qu'elles n'ont pas de valeur institutionnelle : ni dans le *curriculum* formel, ni dans les circulaires, ni même dans les « projets » culturels et pédagogiques, ces fêtes rituelles ne sont prescrites ou mises en avant, pas plus que les « activités manuelles » en tant que telles. Mais lorsque l'école délaisse ce travail, il se redistribue socialement. Les professionnelles et mondes de la petite enfance s'en emparent. Les assistantes maternelles, outrées que les maîtresses ne fassent plus faire de cadeaux de fête des Mères, prennent le relai avec leurs tout petits. Certaines Atsem de l'école de la vallée s'en chargent avec plaisir et quelque fierté sur les temps d'activités périscolaires, avec toute la gratitude des parents. La crèche organise un carnaval en invitant le relai assistantes maternelles à s'y joindre. La nouvelle municipalité organise un carnaval de plus grande ampleur et la mère de Léana Tourneur est enchantée : « ils remettent les traditions en route, et ben je trouve ça génial ! »

Le concept d'activité est central en même temps qu'il est extensif et polysémique. Les parents qui valorisent les traditions de la petite enfance scolaire réclament et pratiquent aussi des « activités » avant l'école. Dans leurs propos c'est un critère déterminant de la qualité des assistantes maternelles. Comme d'autres enquêtes l'ont montré, une culture de la toute petite enfance se développe par l'entremise des assistantes maternelles, des relais assistantes maternelles, et des institutions de garde collective, autour de la notion « d'activités » (Cartier, Lechien, 2017 ; Cartier et al., 2017). Dans ces mondes de la petite enfance, et tout particulièrement chez les assistantes maternelles en recherche de reconnaissance professionnelle, elles sont un principe de légitimité éducative. La notion s'accommode très bien d'une extension à d'autres objets de l'enfance scolaire. Les « jeux éducatifs » (puzzles, lotos, mémory, blocs, cartes, jeux de plateaux, jeux de lettres) sont présents dans toutes les familles enquêtées, et font l'objet « d'activités » chez les assistantes maternelles, tout autant que pendant les garderies périscolaires. Ils font désormais partie de l'univers ordinaire de l'enfance et sont particulièrement valorisés en milieux populaires. Par exemple, la mère de Surya Maboke (mère aide à

domicile, CAP ; père agent de sécurité, master) en parle comme des « cadeaux utiles » qu'elle privilégie toujours sur les jouets « inutiles » réclamés par sa fille (poupées, animal domestique factice, peluche qui parle, etc.). Cet intérêt pour la qualité éducative de certains objets de l'enfance, devenus traditionnels, est également un marqueur fort de l'évolution des pratiques éducatives populaires, si on se réfère, par exemple, à une enquête sur les usages sociaux des jeux et jouets datant de la fin du XXe siècle (Vincent, 2001). Mais la notion d'activités s'étend également à des objets plus légitimes tels que les « ateliers de lecture », « l'éveil musical » ou encore les sorties culturelles, également très appréciés en milieux populaires. Ainsi, ci-dessus, la mère de Lila Souchet met sur un même plan la fête d'école et les sorties, comme autant de ces moments forts, emblématiques d'une tradition de la petite enfance scolaire. Syncrétique, cette culture et également éclectique. Les activités manuelles ne sont qu'une composante de cette constellation, mais en même temps, elles en sont un emblème.

L'école maternelle est une école d'activités, car elle est une école de l'activité. L'activité contenue est au principe du régime de contrainte non disciplinaire qui a fondé sa pédagogie par la voix de Pauline Kergomard. B. Bernstein l'a conceptualisé dans le modèle pédagogique émergeant des années 1960 et 1970, dans les écoles maternelles et les fractions cultivées des catégories intermédiaires et supérieures. Dans la libre exploration encadrée par des parents dotés en ressources symboliques, l'activité est susceptible de révéler les capacités enfantines tout autant que de les développer et les prédire.

> « D'une part, à partir du comportement de l'enfant qu'il observe, le maître infère le *stade de développement* qu'a atteint l'enfant, ce qui conduit à une définition en termes de capacité. Le deuxième aspect, qui concerne le comportement extérieur de l'enfant, est appréhendé par l'enseignant grâce au concept d'activité (*business*) : on attend de l'enfant qu'il soit actif, occupé à faire des choses. Ces deux aspects, interne (« capacité ») et externe (« activité »), peuvent être subsumés par le concept de « disposition à faire ». Le maître déduit de ce que fait l'enfant le niveau de capacité qu'il a atteint : ce niveau est à la fois ce que l'activité présente révèle et ce qui permet de pronostiquer l'activité future. » (Bernstein, 2007a/1975, p. 86)

Dans les conceptions des parents enquêtés, la notion a une acception plus concrète, contextualisée, et se décline généralement au pluriel : avec les activités encadrées, les enfants apprennent et ont du plaisir à faire, et le produit des activités est tout aussi important, apprécié pour son effet performatif ici et maintenant (un objet confectionné, la démonstration d'un talent, une expérience inédite, etc.). Ce goût de l'activité est consonant avec les logiques populaires, surtout lorsqu'il est associé au « manuel », qui y conserve une valeur propre (Weber, 2009). Les

parents aiment que leurs enfants fassent des activités manuelles, ils disent aussi qu'ils aiment les pratiquer et qu'ils apprécient ces moments partagés. Bref, la forte affinité populaire avec les activités manuelles peut se résumer ainsi : le goût de l'activité, la valeur du manuel, l'aspiration aux activités partagées. Mais dans le *curriculum* formel, alors que le langage devenait une priorité, les activités manuelles ont décliné. Ainsi les « exercices sensoriels, exercices manuels, et exercices de dessin » du programme de 1921[234] sont reconfigurés en « expression plastique » dans le programme 1977 puis en « activités artistiques et esthétiques » dans celui de 1986 pour devenir les « arts visuels » dans le programme 2008. Dans le même temps, un autre domaine se différenciait, plus explicitement technologique, dans des domaines tels que « les activités scientifiques et techniques » (programme 1986), « découvrir le monde des objets et de la matière » (programmes 1995, 2002, 2008) et même « explorer le monde des objets et de la matière » (2015). Aussi, en même temps que les « activités manuelles » sont devenues une tradition appréciée d'un grand nombre de familles, elles ont perdu en prestige dans le *curriculum* secondarisé. En formation initiale et dans les milieux de l'accompagnement pédagogique, on les dénigre comme « activités occupationnelles » qui seraient dépourvues de contenus d'apprentissages. Mais elles sont toujours présentes à l'école : sous des formes ordinaires dans les temps périscolaires, ou reconfigurées dans des catégories prestigieuses dans la classe. Parallèlement, elles se sont diffusées dans les familles et les mondes de la petite enfance, avec l'appui de l'offre marchande des « loisirs créatifs ».

Les logiques populaires (les activités, le travail « manuel », le partage) ne sont pas superposables aux logiques scolaires. Mais les enfants qui sont habitués aux « activités » en général, et aux activités manuelles en particulier, les retrouvent quand ils arrivent à l'école : selon sa mère, Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) était « demandeuse » d'école maternelle et « d'activités » avant d'y entrer, et l'a adorée dès les premiers instants pour cela. Alizé n'a pas fait preuve des marques de l'excellence scolaire dès la petite section comme ses pairs héritiers. Mais elle a retrouvé des activités familières qui ont été un point d'ancrage pour prendre goût à l'école et à ses objets, bien au-delà des seules activités manuelles. De manière analogue, mais sur deux objets inégalement légitimes, Martin Coudreau a aimé l'école maternelle pour les lectures d'album familières qu'il y retrouvait, quand Alizé l'a

[234] Pour les textes de référence des programmes de l'école maternelle : Tableau 3, p. 153.

d'abord aimée pour ses activités manuelles. Ces activités sont aussi pourvoyeuses de certains savoir-faire et de postures scolaires fort utiles à l'école et pourvoyeuses de ressources pour le langage scolaire et ses logiques (gestuelle fine, savoir-faire graphiques, chronotopie, autocontrainte). Les enfants apprennent à réaliser une tâche dans un temps défini par un début et une fin, selon quelques étapes ordonnées, et à s'y tenir. Le plus souvent attablés avec des instruments et des supports de travail, ils s'entraînent à des gestes fins et des gestes graphiques. La mère de Sacha Baillard, plus dotée en ressources, objective les vertus scolaires des activités manuelles en ces termes : « c'est déjà de la concentration, hein. Savoir se poser sur quelque chose (…) je trouve que c'est important de pouvoir se poser et faire quelque chose jusqu'au bout (petit rire). C'est aussi ça, et puis bon, prévoir de façonner, de construire quelque chose avec ses mains, ben c'est aussi montrer que, justement avec des petits calculs, des petites choses comme ça, on arrive à faire quelque chose de joli, de sympa »[235]. Aussi, toute une édition d'ouvrages pratiques, d'émissions de télévision, de sites ou de tutoriels en lignes, alimente et accompagne les pratiques familiales les plus intensives, générant des pratiques verbales, lectorales et scripturales qui encadrent et ordonnent l'activité, tout en développant la parole et la connaissance des supports de l'écrit. La mère d'Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) a des livres « d'activités créatives » qu'elle consulte régulièrement et tient à sa portée, tandis que la sœur va piocher des idées sur les « tutos » de YouTube qu'elle transmet ensuite à Alizé. Lila Souchet (mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA ; père sans diplôme connu, sans emploi ; parents séparés) et sa mère regardent ensemble l'émission *Art Attack*[236] puis refont les confections présentées : « c'est plein de petits trucs comme ça, des travaux manuels à faire pour les enfants (…) Ben souvent, on prend des notes, et puis quand on s'en rappelle pas, on va sur le site, et puis on regarde ce qu'il faut. » La mère d'Adam Lambert (mère responsable qualité, DESS ; père capitaine sapeur-pompier, DESS) utilise les fiches techniques des magazines Bayard et les livrets techniques des coffrets de loisirs créatifs.

Mais l'investissement du *curriculum* réel par les parents d'élèves des milieux populaires ne s'arrête pas aux activités traditionnelles et rituelles de la petite enfance scolaire. Ils

[235] La mère de Sacha Baillard, diplômée du supérieur, est également titulaire d'un titre professionnel AFPA d'électricienne du bâtiment avec lequel elle a exercé pendant quelques années. Cette expérience n'est certainement pas pour rien dans sa valorisation du travail manuel qui, dans ses propos, a tout autant de valeur que l'Hermione de La Fayette au XVIIIe siècle ou encore la définition du mot « hypothèse ».

[236] *Art Attack*. Émission d'origine britannique diffusée par Disney Chanel, présentant la confection d'objets décoratifs et utilitaires étape par étape, de manière à permettre aux téléspectateurs de la réaliser eux-mêmes.

s'emparent aussi d'un objet symbolique emblématique de la culture écrite et scolaire : l'alphabétisation. Loin de constituer l'entièreté du *curriculum* littératié, tant les exigences sont nombreuses et étendues, elle n'en est pas moins décisive.

V. 2. 4. L'ALPHABÉTISATION PRÉCOCE

L'alphabétisation précoce en famille est, de longue date, une pratique des classes sociales cultivées. Mais elle a été déconsidérée par le travail normatif du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce. Comme le volet scolaire de l'enquête l'a montré, l'alphabétisation est un objet très investi par la recherche internationale en éducation, et en même temps, surdéterminé, au moins dans le contexte français, par des crispations idéologiques[237]. Sur le terrain et dans les conceptions ordinaires, cela se traduit par un statut ambigu : les entraînements techniques systématisés pour l'incorporation du code sont proscrits en maternelle, mais les savoir-faire qu'ils construisent sont attendus et pensés comme indispensables. L'enquête de F. Renard sur la lecture des lycéens (2011) a montré qu'elle faisait partie des savoirs lectoraux que les initiés de la lecture scolaire acquièrent en famille avant l'entrée au CP. On retrouve également ces transmissions précoces dans les familles de catégories intermédiaires et supérieures de l'enquête. Un enfant tel que Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur), est devenu déchiffreur fluide avant la fin de la grande section sans que sa mère soit passée par un guidage explicite et progressif. Sacha a appris à lire dans un contact prolongé et quasi permanent avec des écrits, en pratiquant très tôt la copie de mots puis de petits messages avec l'aide de ses proches, en participant à une triade le socialisant au travers de l'accompagnement scolaire de son frère aîné. Il s'était également pris d'intérêt pour un « petit livre » de la collection patrimoniale : un manuel Boscher.

> **Mère de Sacha :** il avait un petit livre qu'il a toujours et il en prend très soin, c'est LE livre d'apprentissage d'il y a des années, la méthode Boscher ! Voilà donc c'était mon livre à moi, quand j'étais petite. Et donc du coup, beh il a pris plaisir à ouvrir ce livre et donc, il suivait, il se mettait par terre à côté de nous, et puis il lisait…
> - Vous l'avez utilisé avec votre fils Victor, cette euh… ?
>
> **Mère de Sacha :** alors, ben, sur la demande de la maîtresse, non.
> - La maîtresse vous a dit de pas le faire ?
>
> **Mère de Sacha :** oui.
> - Vous lui avez demandé ?

[237] Pour une analyse approfondie de ce phénomène dans le champ de la didactique de la lecture à l'école élémentaire : Garcia, 2013 ; Garcia, Oller, 2015.

> **Mère de Sacha :** oui. Parce qu'elle m'a dit « c'est pas la même méthode d'apprentissage et il va être perdu ». Donc euh voilà. Bon moi ça m'a un peu embêtée, parce que je trouve que c'est un beau livre (rire) et quand je vois que Sacha, maintenant, il sait lire toutes ses lettres, il sait lire les mots qu'il y a dedans (rire) !
>
> Entretien, juin 2014. Sacha Baillard, 5 ans 0 mois : mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur.

Cet emblème de « la syllabique » et *best-seller* transgénérationnel (Terrail, 2006) est très apprécié de la mère de Sacha. Mais elle s'est soumise aux injonctions scolaires et ne l'a pas utilisé de manière explicite avec son fils aîné qui avait pourtant bien du mal à apprendre à lire selon ses dires. Beaucoup de parents des catégories intermédiaires et supérieures du corpus rapportent ce conseil de l'enseignante de ne pas s'engager dans des apprentissages alphabétiques trop systématisés en maternelle : pour des raisons d'expertise technique, parce que le moment ne serait pas venu, ou parce qu'il ne faudrait pas contrarier les méthodes. Tous ont suivi le conseil. En fait, ce n'était pas une simple soumission au pouvoir pédagogique enseignant : c'est une division sociale du travail pédagogique. Tout d'abord, sans prendre forcément la forme intense et très précoce de Sacha Baillard, il y a toujours une alphabétisation tacite et implicite dans les familles de catégories intermédiaires et supérieures rencontrées. Et de plus, ces enfants disposent de présavoirs que n'ont pas leurs pairs de milieux populaires. Le rapport au langage construit dans le travail familial de la parole et dans des échanges fréquents autour d'imprimés les prépare à trouver de l'intérêt à ces activités, et leur donne de premières ressources pour analyser la chaîne sonore. Avec eux, l'acculturation scolaire donne tout son rendement[238]. Même dans les familles les plus rétives à ces pratiques, la « demande » enfantine, activée par la socialisation scolaire et fraternelle, incite souvent à une préparation avant l'entrée au CP, comme ce fut le cas, par exemple, pour Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée) quand elle a demandé à lire en fin de grande section. Mais dans les 11 familles populaires du corpus, l'alphabétisation prend beaucoup plus de place en tant qu'objet scolaire emblématique. Les productions scolaires enfantines, très chargées de contenus alphabétiques, renforcent cette perception. À partir de leurs ressources propres, cette conception a conduit certaines familles à s'engager dans une alphabétisation explicite, intense, et scolairement efficace.

[238] « [L]e rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille » (Bourdieu, 1986, p. 3).

Cette initiation se fonde sur la plus petite unité constitutive de l'écrit : la lettre. Elle commence avec des objets de la culture matérielle et symbolique de l'enfance, achetés en grande surface ou issus de seconde main : cubes imprimés de lettres isolées, lettres magnétiques, tableaux à chevalets, albums abécédaires, petits puzzles ou jeux de cartes pour recomposer des mots ou repérer des initiales, instruments graphiques et supports d'écriture. Presque tous les parents ont commencé à attirer l'attention de leurs jeunes enfants sur les lettres précocement (vers l'âge de 3 ans). Trois des enquêtés, dont aucun parent n'est bachelier, avaient même déjà des connaissances et un intérêt pour le matériau alphabétique préalablement à leur entrée à l'école. Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP) savait reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet et avait acquis une connaissance implicite de la notion d'initiale en jouant à un jeu de lecture acheté dans le commerce, consistant à associer image, initiale et substantif écrit. À moins de deux ans, Manuel-Nelson Sanchez (mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP) pouvait nommer toutes lettres de l'alphabet, grâce à des activités partagées avec sa mère à partir de lettres magnétiques colorées. Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), quant à elle, avait appris, avec sa mère, à reconnaître et désigner les lettres de son prénom et à l'écrire avant son entrée en petite section (à 3 ans et 5 mois). Elle était aussi sensibilisée à la matérialité alphabétique de l'écrit au cours de lectures partagées à partir d'albums de compréhension explicite. La mère de Léana raconte comment, tirant parti de la structure matérielle d'un imagier (sur chaque page : une image et un substantif), elle introduisait la notion de mot, unité constitutive de l'écrit alphabétique : « on le fait sur des petits livres (...) Donc dès le début, voilà : si c'est "la vache", "le cochon", voilà : c'est écrit "la vache", "le cochon". Donc dès le début, déjà, ils sont habitués à lire, quoi ». Si bien qu'autour de l'âge de 3 ans, Léana avait compris que les signes écrits étaient du langage, et qu'il avait un caractère fixe et intangible. Elle pouvait mémoriser les histoires par cœur et faire semblant de les (re)lire en suivant le texte du doigt. Elle commençait à incorporer la linéarité et l'orientation de l'écriture alphabétique tout en s'entraînant à produire une parole durable et continue, en restituant simultanément ces histoires qu'elle connaissait par cœur.

Après ce moment d'anticipation scolaire variable d'une famille à l'autre, les parents s'engagent tous dans une phase d'accompagnement plus systématique à la connaissance du code alphabétique quand les enfants sont entrés à l'école. Elle prend en général de l'ampleur en moyenne

section, lorsque l'écrit alphabétique se fait visible dans les productions scolaires. Les acquisitions d'écriture sont particulièrement appréciées et se prolongent à la maison. Dans toutes les familles, les enfants ont des instruments et des supports graphiques à leur disposition : craies, crayons, feutres, stylos, ardoises, carnets, cahiers, tableaux d'écriture. À partir de modèles, ils sont encouragés et entraînés à écrire leur prénom, à nommer leurs lettres, puis de même, avec une série de mots familiers, récurrents dans tous les entretiens : /MAMAN/, /PAPA/, /PAPI/, /MAMI/, /TONTON/, /TATA/ et les prénoms des proches. Les enfants se mettent alors à solliciter leurs parents pour nommer et écrire diverses lettres, copier toutes sortes mots, d'abord à partir de modèles, puis petit à petit les écrire par épellation et les mémoriser. Sur le principe d'une conception fixiste de l'écrit, les enfants apprennent la notion de mot : composante de l'écrit construite à partir des lettres, comme suite ordonnée, orientée, intangible. Les écarts à la norme orthographique sont alors proscrits, car il faut reproduire les mots à l'identique, mais en même temps les enfants sont toujours encouragés et accompagnés. Dans les familles où cette socialisation est la plus intensive, l'écriture des mots isolés s'étend petit à petit à des unités plus grandes : des listes, des messages, voire même de petites phrases narratives. Parmi les mères les plus actives se trouvent celles qui sont, ou ont été, socialisées professionnellement dans les mondes de la petite enfance. La mère d'Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) transpose là encore sa connaissance pragmatique de l'école maternelle sur cet autre aspect du *curriculum* réel : connaître des lettres, recomposer des mots, incorporer l'écrit via le geste d'écriture, apprendre la linéarité et l'orientation de l'écrit. En cours d'entretien, Alizé apporte très fièrement l'un de ses supports d'écriture à l'enquêtrice : un carnet à spirale épais, en forme de papillon, à la couverture pailletée, constitué de pages avec un lignage. Sur chaque page elle a écrit des listes de mots en capitales d'imprimerie, au stylo, placés dans le lignage, lettres serrées, régulières, les mots les uns sous les autres, bien matérialisés. Lorsqu'elle n'est pas sûre de la forme d'une lettre, Alizé a appris avec sa mère à utiliser un petit alphabet de référence à disposition sur un pan de mur du salon-séjour. Autour de 5 ans, certains enfants commencent à écrire de petits messages par copie, épellation des lettres, ou même de mémoire : sur son carnet, Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent) écrit « maman, je t'aime très fort » ou encore « Célian Léana » entourés de cœurs (Célian est son « amoureux ») ; sur un petit papier Teddy Vrignaud (mère en contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; pa-

rents séparés, garde exclusive à la mère) écrit « bonne fête des Mères ». Léana et sa mère ont pris l'habitude de remplir ensemble le « cahier de vie ». Pour la mère, cette activité s'inscrit aussi, explicitement, dans la construction d'habitudes du travail scolaire à la maison.

> - Et alors le cahier de vie, vous le remplissez euh… quand ça vient ? Ou vous vous forcez un petit peu ?
>
> **Mère de Léana :** non, on a pris l'habitude ! le dimanche matin : le cahier ! [...] oui, ben on trouve toujours un moment, oui. De toute façon, ça, j'y tiens parce que je me dis : « ben, plus tard, ça lui donnera certainement l'habitude de… de se dire, voilà : y'a des devoirs à faire ! » [...] On se met autour de la table [...] elle sort son cahier, puis euh… je lui demande « qu'est-ce que tu veux écrire ? » elle fait son dessin puis [...] c'est ELLE qui explique, puis bon moi j'écris euh, l'explication. [...] pour expliquer le dessin en fait. [...] on fait un brouillon… et puis, ben souvent c'est l'écriture… enfin : elle adore l'écriture ! Le dessin et l'écriture !
>
> Entretien, juin 2014. Léana Tourneur, 5 ans 0 mois : mère assistante maternelle, CAP ; père absent.

L'écrit de la petite fille donne à voir, Figure 55 ci-dessous, un produit remarquable de cette initiation intensive : la maîtrise précise des découpages de la chaîne écrite, avec la matérialisation des mots et leur séparation par des blancs graphiques.

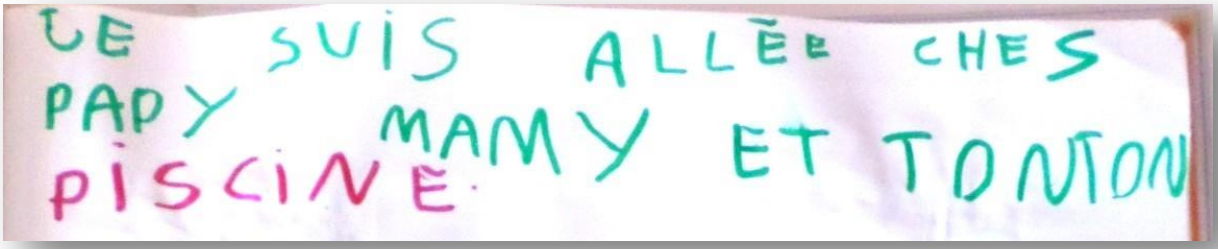


Figure 55 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (4 ans 9 mois quand elle a écrit ce texte), en moyenne section à l'école de la vallée.

Dans ces familles aux pratiques intensives, les enfants, autour de 5 ans, se mettent à questionner leurs parents sur l'écrit - « comment ça s'écrit ? » (Léana Tourneur) ou « comment ça se lit ? » (Manuel-Nelson Sanchez) – et disent qu'ils veulent apprendre à lire. Parmi les six familles rencontrées quand l'enfant était en grande section, trois s'étaient engagées dans un véritable enseignement du fonctionnement du code alphabétique, selon diverses modalités.

Dès le début de la grande section, Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) réclame à sa mère d'apprendre à écrire « en attaché » (*i. e.* en écriture cursive) et à lire. À partir de ressources piochées sur internet (« des modèles », « des frises »), sa mère lui prépare quelques séances d'écriture de lettres, « très scolaires », sur des feuilles imprimées. Lors des longues séances pluri hebdomadaires où elle est attablée près de sa sœur et de sa

mère, Alizé pratique des activités graphiques : « y'a du dessin, y'a l'écriture, explique sa mère, après (...) j'épelle des mots, euh, je lui dis les lettres et elle écrit (...) ça peut être du coloriage, enfin, y'a plein de choses qui viennent se greffer dessus en même temps (petit rire). » Et puis « on a investi dans un livre[239] », acheté au rayon parascolaire d'une librairie de grande enseigne commerciale : « j'ai trouvé que l'approche était pas... trop trop mal... parce que c'était... très simple ». Le manuel parascolaire est en effet construit pour un apprentissage très progressif des combinaisons graphophonémiques. Son graphisme est dépouillé et explicite, sa structure simple, répétitive, et cumulative : commençant par la lecture de voyelles, il se poursuit par les syllabes simples associant une consonne et chaque voyelle, puis arrivent des mots réguliers composés des syllabes précédemment apprises et enfin de petites phrases. S'appuyant sur sa connaissance incorporée de l'objet livre, de son organisation et de son maniement ainsi que sur ses acquis graphiques et alphabétiques, Alizé « gère son livre (...), elle le prend toute seule et (...) elle lit ». Elle avance page après page dans le manuel, « je fais... un par un », et sollicite sa mère quand elle en a besoin : « au début, elle m'a demandé, donc, le /p/ et le /a/, ça fait quoi ? »

Pour Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP), l'apprentissage domestique du code alphabétique se réalise au cours d'interactions guidées et fréquentes avec sa mère. Il commence par l'encodage/décodage du corpus de mots familiers (/PAPI/, /TATA/, etc.). Il se prolonge par des activités de décodage sur des albums explicites[240].

> **Mère de Cyril :** on a un petit tableau blanc à la maison [...] là, on a commencé à écrire des mots, alors simples, hein : /PÉPÉ/, /MÉMÉ/, /PAPI/, /MAMI/, /TATI/, /TATA/ [...] je lui montrais… puis il recopiait… puis voilà [...] puis après [...] moi, je lui disais, et lui, il les écrivait tout seul… donc après on changeait [...] par exemple le /TA/, il savait que c'était /T/, /A/ [...] J'étais là : « TA… TA ! » Alors, il réfléchissait, puis il savait que c'était un /T/… et un /A/ ! [...] quand on lui montrait le /TATA/, en fait, le /T/, /A/, au début, ben ça passait par des… il disait : « ben, c'est /TI/ ! », « Ah non ! on lui disait, parce que y'a un /A/ ! »… « alors c'est /TO/ ! » (fou rire étouffé), « non ! y'a un /A/ ! » [...] c'était presque tous les soirs, à des moments [...] en fait, au début, moi, je les écrivais… il les recopiait dessous… [...] ensuite, je les écrivais toujours, mais je lui demandais de me les dire… pour qu'il imprime, du coup, le son, par rapport aux lettres… [...] et ensuite, je faisais l'inverse. Moi, je lui disais… et lui, fallait qu'il écrive. [...] je restais sur des mots simples. Donc au début, c'était, voilà, /TATA/, /PAPA/, /PAPI/, /MAMI/, euh, /PIPI/ [...] tous les jours [...] tout le temps, et après on… ben on faisait un peu plus dur. [...] donc je prenais des mots où qu'on entendait TOUTES les lettres [...] des mots très simples, et du coup, il retrouvait toutes les syllabes !... et fallait qu'il me réécrive les mots… par rapport à toutes… les syllabes. Donc il était là :

[239] COUQUE Claude, 2014. *BLED méthode de lecture. 100 % syllabique*. *Dès 5 ans*. Hachette éducation.

[240] FILATOFF Élisabeth, 1985. *Pitou le lapin*, Nathan. BARBETTI Yvette, JALBERT Philippe, 2012. *Les dinosaures*, Lito.

> « /DO/… », donc il réfléchissait, après « /MMI/… », puis la suite comme ça. Puis on s'est amusés, mais ça a duré, je sais pas, moi, six, sept mois, on a fait ça, 'fin (dans une inspiration) ah !... c'était un jeu. C'était très… sympa, ça m'a beaucoup amusée, en fait. [...] là, en ce moment, on est plus sur la lecture. On prend, on essaye de prendre des livres très très simples… et en fait, il… je lui ai dit : « maintenant, si tu veux lire, on fait une page chacun. » Ou en fonction du nombre de lignes, on fait deux lignes chacun ou euh… et on fait ça, au fur et à mesure.
>
> Entretien, mai 2015. Cyril Turpeau, 5 ans 11 mois, en grande section à l'école de la vallée : mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP.

Figure 56 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (5 ans 11 mois quand elle écrit ce texte), en grande section à l'école de la vallée. Les lettres sont tracées aux stylos-feutres fluo, la couleur change à chaque lettre. Pour la visibilité des écritures, la photographie est présentée en noir et blanc et les lettres ont été retracées au plus près du tracé original.

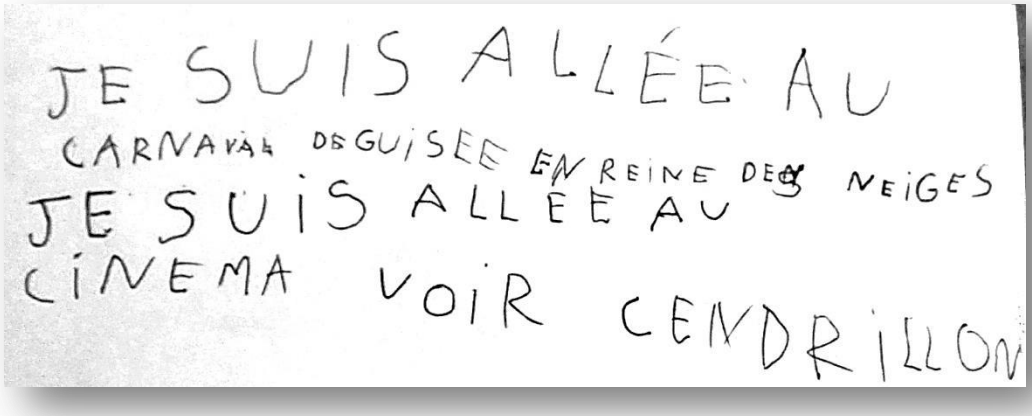


Figure 57 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (6 ans 0 mois quand elle écrit ce texte), au stylo doré. Pour la visibilité des écritures, la photo est présentée en noir et blanc et a été contrastée.

Le rapport populaire à l'écrit, contextualisé et pragmatique (Heath, 1983 ; Lahire, 1993b), s'actualise dans l'instruction aux jeunes enfants, à travers un goût prononcé pour sa matérialité (les instruments et les supports qui remplissent les tables de séjour) et une attention soutenue à sa matérialité alphabétique (les lettres, les mots, les phrases). La croyance ancrée dans cette littératie populaire que connaître les lettres et s'entraîner à écrire est utile à l'apprentissage de la lecture se trouve validée pour son efficacité par les recherches scientifiques. La reconnaissance/désignation rapide des lettres est désormais robustement établie comme l'un des meil-

leurs précurseurs et prédicteurs des compétences lectorales ultérieures (y compris la compréhension), et l'efficacité de l'entraînement à l'écriture manuscrite pour la mémorisation des lettres est attestée (Adams, 2001/1994 ; Gentaz, 2010 ; Bara, Gentaz, 2010 ; Ecalle, Magnan, 2015 ; Morais, 2016). Chacun à sa façon, les parents les plus actifs prennent appui sur les acquisitions scolaires des enfants et s'approprient les supports scolaires : les cahiers et classeurs sont scrutés, le cahier de vie peut être très investi, les récits des activités phonologiques de l'école rapportés par certains enfants sont pris en compte et réutilisés pour l'encodage des sons en lettres.

Ces pratiques contribuent à la constitution de dispositions scripturales, lectorales, scolaires. Les enfants apprennent à prêter attention à l'écrit, à en parler, à agir dessus, et développent ainsi une première réflexivité pragmatique vis-à-vis du langage écrit. En apprenant à désigner verbalement et de manière stable ses éléments constitutifs, ils en élaborent petit à petit les concepts. Ils sont ainsi initiés à la connaissance du découpage formel de l'écrit comme système linéaire et orienté, organisé en diverses unités emboîtées les unes dans les autres (les lettres puis les mots, les phrases). Ils construisent aussi de premières ressources pour une discipline scolaire et scripturale du corps : s'immobiliser longuement ; poser un regard précis, orienté, sur un support graphique ; apprendre une gestuelle contrôlée, minutieuse, codifiée ; maintenir et soutenir ce contrôle. Les socialisations les plus intensives amènent les enfants à disposer de très nombreux points d'appui pour s'orienter dans les écrits et à mettre en fonctionnement le code alphabétique qu'ils entretiennent dans toutes sortes de situations : à l'école, en famille, dans des activités qu'on leur propose ou par auto-entraînement. En classe, ces enfants les plus intensément socialisés en famille se montrent toujours intéressés et habiles lorsque des activités sur l'écrit sont proposées. Lors des séances dédiées, ils centrent leur attention sur les objets de savoirs visés, disposent de procédures efficaces pour répondre aux questions qui leur sont posées, savent réguler leur activité et s'autocorriger. Lors des moments récréatifs, ils choisissent souvent de se distraire avec des activités graphiques ou lectorales et prennent un plaisir visible à repérer, commenter ou reproduire les nombreux objets graphiques et alphabétiques présents dans les classes. Ils sont perçus très positivement par leurs enseignants. Cyril Turpeau est, dès la moyenne section, considéré comme « brillant », « très très intelligent », puis en grande section son enseignante constate qu'« il aime beaucoup tout ce qui est lecture », « la notion de mot, il l'a », « il va trouver toutes les syllabes simples », « il est très intéressé par les livres ». En grande section Léana Tourneur est « une petite fille qui s'investit beaucoup », « très soignée »,

« qui en plus percute bien », qui travaille « vite et bien », sauf quand « elle fignole » (ce qui est positif), qui « fait des phrases bien structurées », et « elle sera jamais à côté » dans une conversation scolaire. De même qu'Alizé Guérin dont Jacques Lebeau faisait un portrait peu flatteur en petite section, est devenue avec Joséphine Sabourin en grande section « très attentive », « très impliquée » « toujours bien au fait » des choses, et sachant « pourquoi (elle vient) à l'école ». Aussi, lorsqu'en entretien individuel, on demande à ces enfants de revenir sur les productions et supports scolaires photographiés, ils activent leurs savoir-faire et dispositions : ils se souviennent des consignes de travail et les expliquent avec précision et justesse ; ils parviennent, à travers diverses procédures, à reconstituer les mots, phrases et textes sur lesquels ils avaient travaillé. Comme une bonne partie de leurs pairs issus de familles plus dotées en capital culturel, ce sont des clients idéaux pour les activités préparatoires à la lecture, habituelles des classes maternelles : ils excellent à rechercher de multiples indices (alphabétiques, spatiaux, graphiques, sémantiques, iconiques) pour reconstituer le contenu et le sens des écrits. On mesure ici combien ces pratiques pédagogiques reposent sur l'intériorisation de savoir-faire et dispositions scripturaux et scolaires construits dans des socialisations prolongées et intensives, de fait externalisé de l'école. C'est ce que donne à voir, par exemple, Léana Tourneur, revenant sur un petit texte travaillé en classe lors de l'entretien réalisé avec elle.

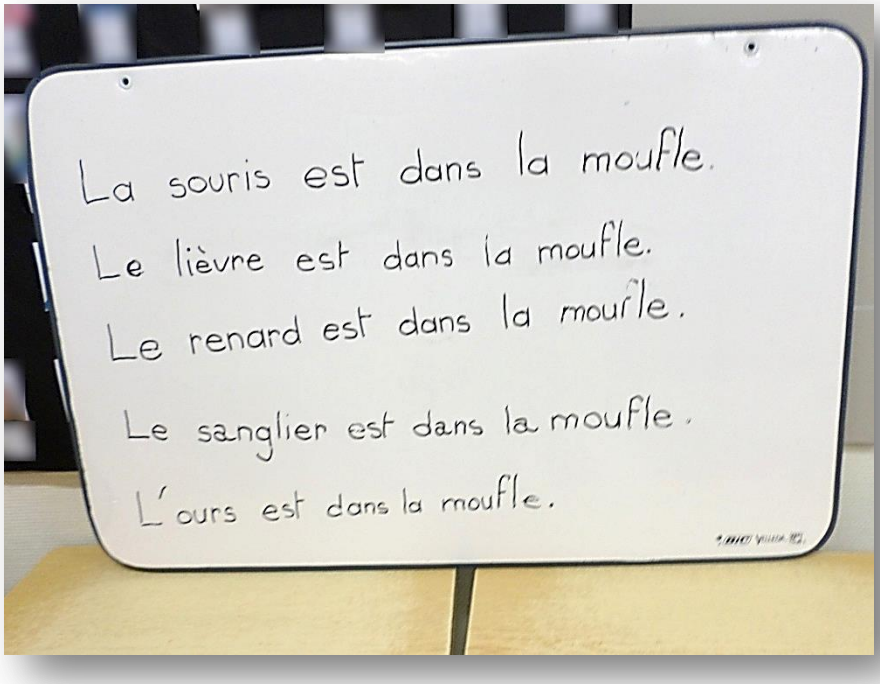


Figure 58 : Texte issu d'un album, étudié en classe en découverte collective puis diverses manipulations sur fiches, reproduit sans illustrations sur un tableau blanc dans la classe, photographié deux mois avant l'entretien où il est présenté à Léana (ci-dessous).

> **Léana :** (observant le texte photographié) alors, là (elle montre le début du texte en haut à gauche), c'est le petit mot /la/ (elle continue en pointant les mots dans le sens normé de l'écrit alphabétique, elle dit les mots sur le ton monocorde de la lecture déchiffrage, les mots séparés les uns des autres par un blanc sonore) /souris est dans la moufle/
>
> - Oui...
>
> **Léana** : (elle continue sur le même mode, parfois traînant un peu sur un mot) /Le lièvre est dans la moufle/, /Le... rennnard est dans la moufle/, /Leeee, le sanglieeer est dans la moufle/, /L'ours est dans la moufle/
>
> - Comment tu fais pour savoir que... par exemple, là, c'est /souris/, qu'il y a écrit. Comment tu le sais ?
>
> **Léana** : parce que c'est le seul, enfin euh, c'est le seul... après qui, qui a un /o/, après.
>
> - D'accord.
>
> **Léana** : et aussi, le, on le reconnaît le, le mot /ours/.
>
> - Et pourquoi tu le reconnais, le mot /ours/ ?
>
> **Léana** : parce que, là y'a le mot /la/ (phrase : /La souris... /) et y'a le mot /le/ (phrases : /Le lièvre... /, /Le renard... /, /Le sanglier... /), alors que là, y'a un /l/ avec un accent (l'apostrophe), mais y'a pas encore un /a/ et un /e/. Donc c'est comme ça qu'on le reconnaît, le mot /ours/, parce que y'a pas le mot /le/, /ours/ ou /la/, /ours/ euh... y'a pas... des trucs comme ça.
>
> - Des trucs comme ça. Et euh... et les autres mots, comment tu t'y prends pour les reconnaître ?
>
> **Léana** : alors, luiiii (/renard/), c'est le seul qui commence par un /r/.
>
> - hum hum...
>
> **Léana** : çuilà (/lièvre/), c'est le seul qui commence par un /l/. Parce que là, lui aussi (/l'ours/) il commence par un /l/, mais y'a pas le petit mot /le/. Eeeet... /sanglier/, y'aaaa... /sanglier/, y'a cette lettre (elle montre le /g/), le /g/, qu'on retrou', qu'on ne retrouve pas dans les autres noms (passant tous les autres substantifs de noms d'animaux en revue de haut en bas) y'a pas d'/g/, y'a pas d'/g/, y'a pas d'/g/, y'a pas d'/g/, donc c'est comme ça qu'on l'reconnaît.
>
> - D'accord. J'ai bien compris.
>
> **Léana** : le moooot, /lièvre/, c'est le seul qu'a (d'une voix soudainement aiguë) un p'tit accent sur le /e/ !
>
> - D'accord.
>
> **Léana :** y'en a pas d'autre qu'a un p'tit accent sur le /e/.
>
> - C'est vrai.
>
> **Léana :** à la fin, on a un petit point parce que c'est la fin du mot (montrant le point en fin de phrase).
>
> Entretien individuel à l'école, mars 2015. Léana, 5 ans 11 mois au moment de cet entretien, en grande section à l'école de la vallée : mère assistante maternelle, CAP ; père absent.

La plupart des enseignants n'ont pas idée du travail parental au principe de ces réussites scolaires en milieux populaires, et les compétences enfantines sont le plus souvent perçues comme des propriétés naturelles et non comme le fruit d'un (intense) apprentissage. Réciproquement, la plupart des parents ne se sentent pas autorisés à en faire état. La mère d'Alizé Guérin, par exemple, est très sensible à cet empiétement illégitime sur le territoire enseignant, et au peu de

prestige des entraînements alphabétiques précoces, probablement parce qu'elle travaille aux côtés des enseignants : elle répète incessamment que l'alphabétisation se fait à « la demande » ; elle s'autodisqualifie à plusieurs reprises, « ah oui, non, je suis pas là pour l'éduquer, moi, chacun son pfft ! chacun son travail, hein ! (petit rire) » ; elle est d'abord gênée pour décrire les séances d'entraînement à l'écriture cursive « ah, ça va être très scolaire, hein (petit rire) ! » de même que pour l'achat du manuel parascolaire ; pour finir, elle sollicite plusieurs fois l'avis de l'enquêtrice sur l'opportunité et la valeur de ses pratiques. *A contrario*, la mère de Manuel-Nelson Sanchez, peu au fait de ces normes, en a fait les frais lors d'une rencontre avec la psychologue scolaire, vécue comme une profonde humiliation. Elle est fermement « invitée » à la rencontrer, car lorsqu'il n'est plus contenu par les activités sur tables, qu'il réussit bien, Manuel-Nelson se met fréquemment à gesticuler vigoureusement, rire bruyamment, parfois même se rouler par terre. Cet usage du corps choque profondément son enseignante de moyenne section, Pauline Flavier, qui pense à un symptôme de souffrance psychique qui serait la conséquence d'une tragédie familiale. La psychologue scolaire propose alors une interprétation en termes de pression maternelle et scolaire : elle désapprouve les pratiques parentales d'apprentissage des lettres, des mots et de leurs écritures, et conseille à la mère de le laisser jouer. Dans l'entretien, la mère dit se plier à cette injonction, « j'ai limité l'étude » dit-elle, mais conteste énergiquement l'état de souffrance de son enfant et n'admet pas l'interprétation faite : d'une part, Manuel-Nelson s'est toujours occupé à toutes sortes d'activités, y compris celles que prône la psychologue (jeux moteurs, voitures, constructions, jeux d'imitation, etc.) ; d'autre part elle ne voit pas où peut être le forçage quand son enfant ne cesse de la solliciter pour apprendre des choses sur l'écrit et veut apprendre à lire.

Les enfants des catégories intermédiaires et supérieures du corpus reçoivent le plus souvent une alphabétisation tacite ou implicite en famille et ont des ressources pour tirer le meilleur parti de l'alphabétisation scolaire. Leurs parents consacrent leurs ressources éducatives aux dimensions les plus différenciatrices et les moins visibles du *curriculum* : oral scolaire, analyse de la langue, culture littéraire, savoirs scolarisés, secondarisation, etc. Pour autant, des ressources pédagogiques populaires existent pour alphabétiser tôt les jeunes enfants et, dans les formes les plus intensives, elles ont beaucoup d'efficacité scolaire. La libre exploration ordonnée dans laquelle prennent place le guidage de la parole et les activités encadrées produit donc des ressources langagières différentes de valeurs sociales inégales. Mais ce n'est pas un rapport

binaire entre pratiques favorables et pratiques défavorables à l'école. Il y a différentes manières de comprendre l'école maternelle en tant qu'école du jeune enfant langagier, et différentes manières d'y contribuer efficacement : par exemple par sa culture littéraire (ses histoires et ses beaux albums) et les conversations cultivées du coin regroupement, ou par ses activités manuelles et l'alphabétisation précoce. Mais, en même temps, les produits de la socialisation et les primes socialisations sont hiérarchisés socialement. Aussi, une dernière section montre comment s'actualise le double *curriculum* de l'école dans un dispositif pédagogique invitant les parents à des pratiques langagières pour l'école : les « cahiers de vie ». Elle précisera les contenus et les contours d'un *curriculum* réel, accessible aux familles populaires, et très investi par certaines, et d'un *curriculum* caché, secondarisé, propre aux familles longuement scolarisées.

V. 2. 5. L'EXEMPLE DES CAHIERS DE VIE : ENTRE *CURRICULUM* RÉEL ET *CURRICULUM* SECONDARISÉ

Les « cahiers de vie » constituent un dispositif pédagogique relativement fréquent dans les écoles maternelles[241]. Matériellement, il s'agit en général d'un grand cahier faisant état d'activités et d'expériences vécues en classe, à partir de textes et d'illustrations, souvent des photographies. Il s'adresse aux familles qui, en retour, peuvent être sollicitées pour apporter leurs propres contributions. Dans l'enquête, seule l'école de la vallée le proposait, et pas dans toutes les classes. Un corpus a été constitué à partir de l'ensemble des cahiers de vie d'une année scolaire complète en petite section (2012-2013) dans la classe de Jacques Lebeau.

Encadré 7 : Analyse d'un corpus de cahiers de vie en petite section (annexe 11)

La classe compte 28 élèves dont 27 pour lesquels il a été possible de situer la position sociale et le capital scolaire de la famille (ce 28ème cahier a été exclu de l'analyse). Une partie des parents contributeurs de ce corpus sont également des parents du corpus d'entretiens (N=6), ce qui a permis de les interroger sur leurs pratiques du cahier de vie.

Le contenu des cahiers de vie a été recueilli par photographies. Et seules les contributions familiales de ces cahiers (qui ont également un contenu scolaire) ont été analysées.

3 catégories sociales ont été constituées, à partir des mêmes critères que ceux du corpus d'entretiens : 9 familles populaires, 8 familles de catégories intermédiaires et 10 des catégories supérieures. Les capitaux scolaires ont été estimés à partir des professions déclarées par toutes les familles (à partir des fiches de préinscriptions) et des diplômes déclarés pour les familles ayant fait l'objet d'un entretien.

[241] Une enquête menée par les inspections générales en 2010 (97 écoles maternelles visitées et 173 rapports d'inspection analysés) fait état de 34 % à 35 % de classes recourant aux cahiers de vie (Bouysse et al., 2011, p. 116).

Divers comptages et caractérisations ont été faits : nb de pages détenant un contenu familial, documents et échantillons incorporés, écrits originaux, thématiques traitées.

Outre une information orale lors de la réunion de rentrée, les parents étaient incités par écrit à contribuer à ce dispositif dans les termes suivants :

> « Vous pouvez, si vous le voulez, rendre ce cahier encore plus vivant en y racontant de temps et temps des événements personnels que votre enfant trouvera importants (sorties, promenade, naissance…). Pour cela, avec lui, vous pouvez découper et coller un ou deux documents (ticket, affiche, prospectus, mode d'emploi, recette, photo, carte postale, ordonnance…) ou objets (feuilles, plumes…). Si possible, un texte explicatif court pourra accompagner ce document. Ces écrits seront alors présentés en classe par votre enfant aux autres élèves. [...] Ce lien école-famille aidera tous les enfants à s'intéresser à l'écrit, à mieux se situer dans le temps et provoquera des situations pour prendre la parole en groupe et améliorer ainsi le langage. »
>
> Extrait du texte de présentation collé dans les cahiers de vie de la classe de Jacques Lebeau, en petite section à l'école de la vallée, année scolaire 2012-2013.

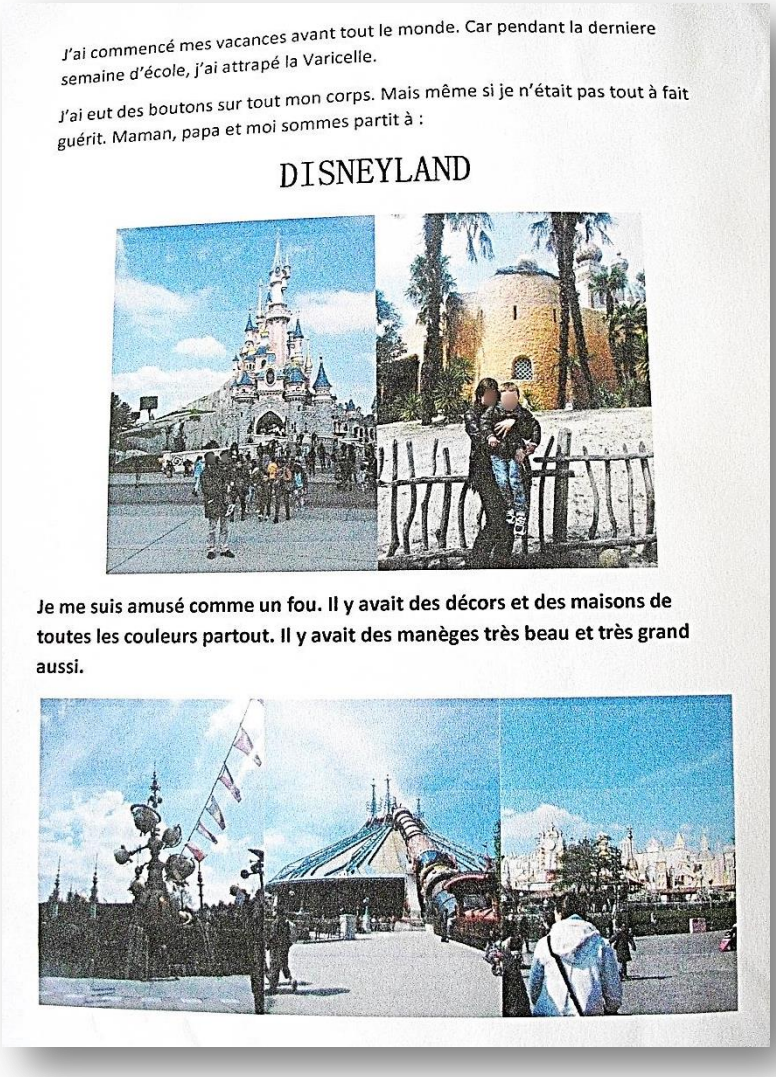
Il s'agit donc d'un dispositif d'introduction des jeunes enfants au langage scolaire. Ces prescriptions définissent les contours cognitifs et sémiotiques du contenu attendu. Ils l'inscrivent dans la « culture du document et de son analyse » (Bautier, 2010, p. 84) : il doit s'appuyer sur l'expérience de l'enfant, et le texte suggère également de collecter et d'y adjoindre quelques morceaux d'objets du monde (imprimés, images, parties de plantes ou d'animaux). L'ensemble doit s'accompagner d'un écrit original et servir de support pour une présentation de soi sur la scène scolaire. Aussi, c'est un dispositif pédagogique hybride, scolaire et familial, particulièrement approprié pour analyser la fabrique familiale du langage scolaire.

Sur 27 cahiers, 17 détiennent un contenu familial. Les familles contributrices sont majoritaires dans les trois catégories : 7/8 (0,88) des familles de catégories intermédiaires, 5/9 (0,56) des familles populaires et 6/10 (0,60) des familles de catégories supérieures. L'absence de contribution en milieux populaires peut s'interpréter par un manque d'assurance dans l'expression écrite. Mais l'enquête par entretiens ne permet pas de confirmer cette seule hypothèse. On observe aussi que des mères très actives sur le plan éducatif et dotées en ressources littératiées s'en affranchissent, telle la mère de Tina Jolivet (mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP), bachelière, ou celle d'Alizé Guérin (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP), Atsem. Ces deux mères aux temporalités contraintes se soustraient probablement au travail du cahier de vie car il est chronophage. Mais des catégories supérieures s'en affranchissent égale-

ment, avec d'autres logiques, par exemple la mère de Théodore Pottier (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA) (hors corpus). Barbara Maillet, la maîtresse de grande section, pourtant très attachée aux contributions parentales dans les cahiers de vie, est étonnamment indulgente, considérant que « Théodore (moue admirative), c'est un choix ! » Cette soumission inhabituelle aux désidératas parentaux témoigne des effets d'imposition culturelle que la famille de Théodore exerce sur les enseignants, dont de nombreux autres signes ont été relevés. De fait, tout comme la fréquentation des bibliothèques, la réalisation du cahier de vie est une pratique prévalente dans les catégories intermédiaires : à la fois suffisamment dotées en ressources scolaires pour s'engager dans ce travail, et toujours partantes pour relayer les sollicitations des enseignants. À tous points de vue, leurs contributions répondent aux prescriptions, et s'accordent aux conceptions pédagogiques de l'école maternelle. Il s'agit majoritairement de récits personnels faisant état de toutes sortes de choses amusantes et intéressantes vécues par l'enfant, dont certaines ont, par surcroît, de la valeur à l'école. Centrées sur le vécu de l'enfant, ces contributions assemblent quelques éléments reliés entre eux par un écrit original énoncé en son nom. La comparaison des contributions populaires et des contributions des familles de catégories supérieures va mettre en lumière les manières différenciées de cultiver le jeune enfant langagier.

Dans les familles populaires, le récit personnel illustré, dans la forme du reportage photographique, est le genre quasi exclusif. Le recours à la photographie familiale est bien plus important que dans les autres catégories (15,6 unités en moyenne par cahier, contre 5,5 dans les familles des catégories intermédiaires et 7,8 pour les catégories supérieures). La relation texte-image y est redondante : les photographies et leurs légendes produisent *grosso modo* les mêmes significations. Les écrits signalent une maîtrise assurée des découpages de la chaîne écrite : correspondances graphophonétiques, segmentation en mots, usage normé de la ponctuation. Ces éléments indiquent des dispositions à la mise en fonctionnement de la langue écrite (Lahire, 1993a). Néanmoins, la norme orthographique, dans sa composante grammaticale, n'est pas maîtrisée comme dans les autres groupes. Les savoir-faire métalinguistiques ne s'étendent pas aux processus les plus complexes du maniement formel de la langue écrite (Manesse, 2007) : là encore les catégories de la langue scolaire sont partiellement maîtrisées. Sur le plan thématique, les moments de divertissement arrivent en tête et occupent les 3/4 de ces récits : les sorties ludiques et culturelles arrivent en tête (parcs de loisirs, rallye automobile, visite de la

tour Eiffel, spectacle de cirque, etc.). Viennent ensuite les moments conviviaux, parfois festifs, en famille. Ces thématiques font écho aux discours recueillis dans les entretiens : les sorties sont un moment de détente et de convivialité, en apesanteur des contraintes de l'existence, et quand elles sont onéreuses, on célèbre leur caractère exceptionnel. Elles perpétuent les formes populaires de divertissement (Bakhtine, 1982/1970 ; Hoggart, 1970). Ces activités partagées ne sont donc pas investies pour convoquer ou élaborer un savoir détachable de la pratique, comme c'est le cas dans les familles de l'enquête plus dotées en capitaux scolaires. Elles ne font pas l'objet d'une préparation dans ce sens. Par exemple, quand les parents de Cyril l'ont emmené au parc *Disneyland,* ne pas y être préparé faisait tout le sel de cette sortie hors du commun : c'était une surprise, bien méritée après un long voyage en car (moins cher), pour s'« amus[er] comme un fou ». Et le cahier de vie met en scène l'événement.



J'ai commencé mes vacances avant tout le monde. Car pendant la derniere semaine d'école, j'ai attrapé la Varicelle.

J'ai eut des boutons sur tout mon corps. Mais même si je n'était pas tout à fait guérit. Maman, papa et moi sommes partit à :

DISNEYLAND

Je me suis amusé comme un fou. Il y avait des décors et des maisons de toutes les couleurs partout. Il y avait des manèges très beau et très grand aussi.

Figure 59 : Extrait du cahier de vie de Cyril Turpeau (3 ans 1 mois quand sa mère fait cette composition pour lui) – première page d'un reportage de 4 pages, 12 photographies.

> **Mère de Cyril :** on prend le temps nous-mêmes, aussi, de mettre des photos, de faire, ce qu'il demande, un cahier de vie [...] qu'on… consulte tout le temps. Et nous-mêmes, on participe-à… [...] Là on a été à Mickey, donc on a pris des photos de Mickey. [...] on en a profité.
>
> Entretien, mai 2013. Cyril Turpeau, 3 ans 10 mois : mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP.

Mais une seconde thématique dominante de ces contributions est spécifique aux familles populaires, car elle y est nettement plus importante : les moments d'apprentissage enfantin par l'activité. Significativement toutes ces activités se pratiquent aussi à l'école et, logiquement, les traditions de la petite enfance scolaire y ont une place de choix. Les soins aux animaux arrivent en tête suivis de la peinture, la pâte à sel, la cuisine, la décoration du sapin de Noël, les puzzles ou les jeux de construction, le vélo (Figure 60, ci-dessous).

Figure 60 : Extrait du cahier de vie de Loïc (entre 3 ans et demi et 4 ans quand sa mère fait cette composition pour lui, mère sans emploi, père menuisier) – reportage complet d'une page et de ses 3 photographies.

Par ces contributions, les parents répondent à des attendus scolaires. La conception populaire du savoir, selon laquelle savoir, c'est savoir faire quelque chose, un savoir incorporé à la pratique (Lahire, 1993a), rejoint ici le primat de l'activité comme principe structurant de la pédagogie de l'école maternelle (Bernstein, 2007a/1975). Le reportage photographique est d'ailleurs un support langagier habituel de l'école maternelle. Aussi, Jacques Lebeau, interrogé sur ce dispositif, indique-t-il qu'il apprécie ces contributions et ce qu'en font les enfants. Il les juge appropriées pour une exploitation pédagogique : « C'est pas mal, il arrive à en parler, Cyril (…) Sur des activités familiales, des anniversaires, beaucoup de photos de la maison (…), il sait ce que c'est. Après, c'est pas très riche, c'est : "j'ai bricolé avec papa", "j'ai eu des cadeaux à Noël", des choses comme ça (…), mais moi je leur demande pas d'être allé en Afrique ou ailleurs ». Il se plaint plus de certaines contributions des familles des catégories intermédiaires et supérieures pour leur complexité « je leur dis "il faut faire simple, faut pas que ça soit un exposé, faut qu'il y ait qu'une chose à dire, ils sont petits, ils peuvent pas raconter 10 choses". Et bon, c'est plus fort qu'eux (rire), des fois y a des choses assez complexes à raconter. » L'enseignant n'a pas conscience qu'elles sont la marque d'un *curriculum* secondarisé, qui sous-tend pourtant de nombreuses activités de sa classe où se distinguent les initiés du langage scolaire.

Du côté des catégories supérieures, certaines pratiques évoquées sont spécifiques : vacances au ski ou sorties dans des espaces culturels légitimes. Mais la particularité des contributions de cette catégorie, où le capital scolaire familial est à Bac + 4 ou 5, tient surtout à l'usage de divers procédés réflexifs dans la manière de faire état des expériences enfantines. Tout d'abord, les récits sont souvent intégrés à des compositions incorporant des documents hétérogènes, sensiblement plus nombreux que dans les autres catégories (5 unités par cahier en moyenne pour 2,7 dans les catégories intermédiaires et 0,6 dans les catégories populaires) : toutes sortes d'imprimés (tickets, billets, dépliants, affichettes) et des échantillons d'objets du monde (végétaux, petits emballages). De telles pratiques supposent certains savoir-faire réflexifs : identifier les éléments du monde (imprimés ou non) pouvant faire document, les archiver et en sélectionner une partie dans la perspective d'une production écrite. D'autres textes originaux, non narratifs, s'entremêlent à ces contributions. Ils sont rares dans les catégories populaires et intermédiaires (une recette dans chacune de ces catégories). Dans les contributions de la catégorie supérieure, ils sont plus nombreux et plus diversifiés : 5 documentaires, un poème, et une recette (qui, significativement, est une parodie). En d'autres termes ils sont, tout autant que les albums et les manuels contempo-

rains, des formes objectivées de la littératie étendue et de la culture du document qui lui est associée. Au cœur de cette organisation documentaire et conceptuelle : les savoirs objectivés, savoirs scolarisés, ou même, savoirs savants vulgarisés. Fréquemment, les écrits de ces familles convoquent un savoir spécialisé, rattaché à un champ disciplinaire (biologie, littérature, technologie…). Elles sont ainsi les seules à produire des documentaires (les oiseaux du jardin, les animaux du parc animalier, l'herbier de la promenade, la fabrication du pain…) ou un poème original sur le cerf-volant. De même, les récits de vie sont fréquemment prétextes à détacher un savoir de la pratique : l'enfant est alors invité à des pratiques langagières inscrites dans ces savoirs spécialisés. Ainsi en est-il d'une contribution du cahier de vie de Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET). Une composition numérique évoque une sortie culturelle légitime : un film d'animation projeté en salle, adapté d'albums de littérature consacrée[242]. Elle assemble des documents hétérogènes par un jeu de superpositions et de juxtapositions d'encadrés (Figure 61, p. 437) : le scan du ticket, des extraits choisis capturés sur le site internet du film, un encadré de présentation, la date de la séance, et une seule photographie originale montrant Clémence devant l'affiche du film à l'entrée du cinéma. Cette mise en scène de soi invite moins au récit personnel qu'à l'évocation littéraire du récit de fiction. Les personnages de l'histoire sont isolés dans des encadrés qui les présentent et les objectivent. Cette manière de faire socialise les enfants aux activités littéraires des classes maternelles où les enfants apprennent à raconter des histoires et à les analyser à partir de premières catégories telles que le personnage. Le père de Clémence indique d'ailleurs qu'il a élaboré ce document dans une intention pédagogique adressée au maître, Jacques Lebeau : dans cette configuration, pratiques familiales et pratiques scolaires se répondent et se renforcent.

> **Père de Clémence :** ça, c'était son ticket de cinéma à elle, parce que c'était, voilà, c'était le sien. [...] j'avais été sur le site du film. Donc ça, c'était la photo de Clémence devant le cinéma avec…, il devait y avoir le projecteur, je crois derrière [...] et puis après, c'était le résumé parce que l'idée… Jacques (l'enseignant) nous avait expliqué en début d'année [...] qu'en fait, ça leur permettait de parler en classe, les enfants, de raconter ce qu'ils avaient vécu, et puis eux, ensuite, les instits, de, pourquoi pas, essayer de réinvestir ça en classe, de faire discuter les enfants, donc après j'avais donné matière à Jacques pour que il puisse, une fois que Clémence aurait dit qu'elle avait été voir Ernest et Célestine, savoir qui était Ernest, qui était Célestine.
>
> Entretien, juin 2014. Clémence Fuzeau, 5 ans 2 mois : mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET.

[242] Série *Ernest et Célestine*, albums de l'autrice-illustratrice Gabrielle Vincent, film nommé dans la catégorie Meilleur film d'animation aux Oscars 2014.

Figure 61 : Extrait du cahier de vie de Clémence Fuzeau (3 ans 9 mois quand son père fait cette composition avec elle).

Les savoirs scientifiques ne sont pas en reste. Dans son cahier de vie, Étienne (mère professeure de lettres dans le second degré, père professeur de physique-chimie dans le second degré) apporte à l'école un documentaire sur les oiseaux de son jardin, constitué en milieu pour l'observation naturaliste, sobrement intitulé : « Dimanche matin » (Figure 62, p. 438). Ayant mémorisé une bonne partie du contenu, il l'a présenté en maître du langage à ses copains de classe selon les dires de Jacques Lebeau, qui ne semble pas avoir relevé, dans ce cas précis, la complexité de la contribution. Une phrase d'accroche indique : « Dimanche, le soleil était là, mais il faisait bien froid. Des petits animaux sont venus dans le jardin en quête de nourriture. » La composition, soigneusement légendée, s'organise en deux parties, sur une double page. À gauche, les pratiques alimentaires des oiseaux et leur mode d'occupation de

l'espace sont décrites : « Les chardonnerets occupent la mangeoire » ; « Puis les verdiers » ; « Un pinson du Nord qui vient de Scandinavie » ; « Au pied de la mangeoire, ils cherchent des graines qui sont tombées ». À droite sont présentés divers oiseaux en plan rapproché et une scène avec deux écureuils : « Une mésange bleue », « Et une mésange charbonnière juste derrière », « Deux écureuils se disputent une noisette », « Un pinson des arbres… dans l'herbe », « Un étourneau, une pie, un pigeon ramier et un merle ». Ce texte, composé pour et avec un petit garçon de moins de 3 ans par un père enseignant du second degré, est la marque de la plus haute légitimité scolaire et de la littératie étendue : par sa structuration spatiale dans la raison graphique, ses savoirs de référence (les milieux et pratiques alimentaires des oiseaux), par son lexique spécialisé (les noms des oiseaux), sa langue au registre soutenu, l'allusion à d'autres savoirs sur les oiseaux (la notion de migration), la référence à un autre domaine de savoir (la « Scandinavie »), et un jeu de mots en guise de clin d'œil (« Un pinson des arbres… dans l'herbe »).

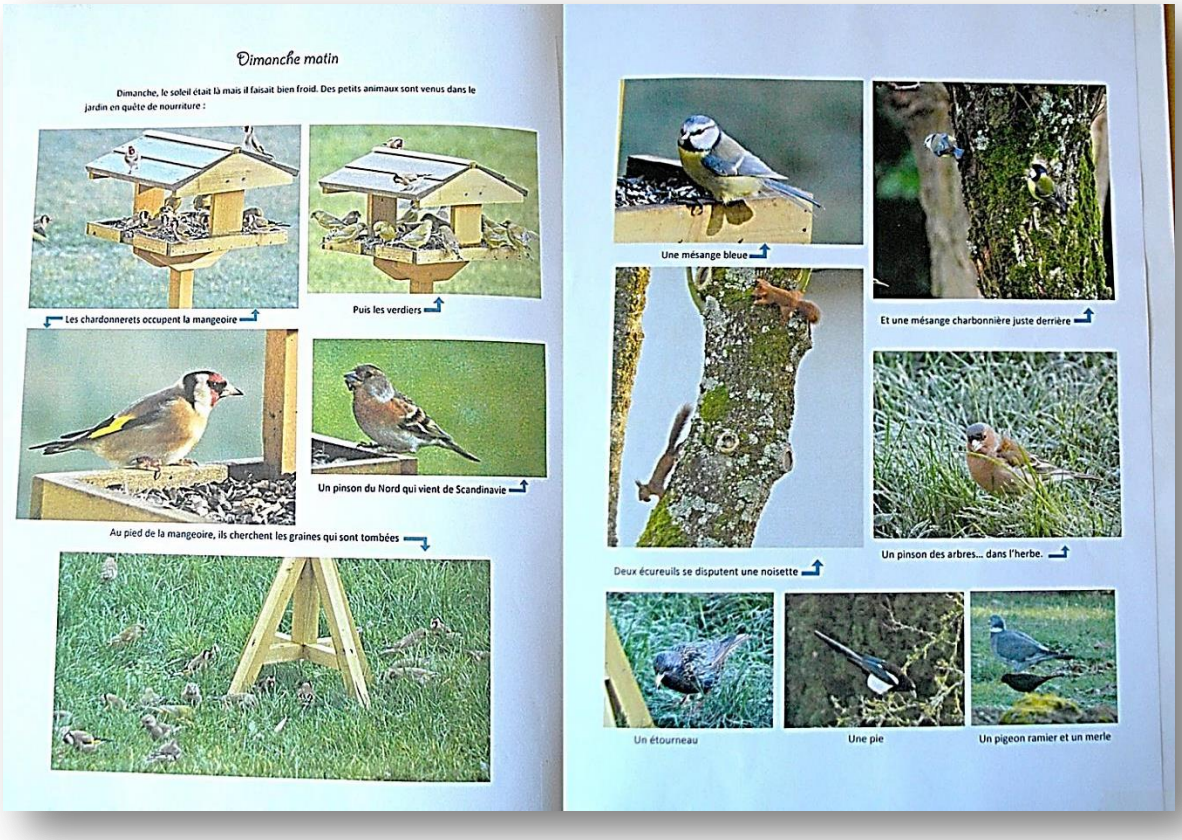


Figure 62 : Extrait du cahier de vie d'Étienne (un peu moins de 3 ans quand son père fait cette composition avec lui).

Quand les enfants grandissent, en moyenne et grande sections, ils prennent progressivement part à la confection du cahier de vie. C'est l'occasion de scolariser les savoirs du monde et de s'initier aux pratiques langagières légitimes pour s'en saisir. À l'occasion d'une visite familiale du parc ornithologique du marais poitevin, la mère raconte comment Madeleine Morin a utilisé le support pédagogique du parc : il faut repérer des oiseaux observés, et les cocher, mais il y a des « intrus » à ne pas cocher (Figure 63 ci-dessous). La consigne, ludique et narrative, comme une histoire animalière enfantine, masque les enjeux scientifiques de l'activité proposée. Mais Madeleine, considérée dès la moyenne section comme une enfant très autonome et performante à l'école, n'en a pas besoin. Elle les a saisis, d'après sa mère, comme elle a toujours été vue se saisir opportunément des objets d'apprentissages dans la classe. De retour à la maison, Madeleine et sa mère ont réalisé une double page pour son cahier de vie (hors corpus). Elles composent un document hétérogène, multisémiotique (écrit, schéma, photos, dessins), tout en s'initiant aux notions de classification et de milieu de vie en sciences du vivant (Figure 64, ci-dessous). Cette réalisation et les pratiques d'accompagnement de la mère condensent la fabrique du jeune enfant langagier, autonome, sur le *curriculum* secondarisé.

> « Albert et Albertine, le coq et la poule de Marans vont bientôt se marier. Pour que la fête soit réussie, ils souhaitent inviter leurs amis. Certains habitent le parc ornithologique LES OISEAUX DU MARAIS POITEVIN : aide Albert et Albertine à retrouver lesquels en mettant une croix sous la photo de l'oiseau quand tu le vois ! (Indice : Trois oiseaux n'habitent pas le parc) »
>
> Consigne accompagnant le support pédagogique pour enfants d'âge maternelle pour la visite du Parc ornithologique du marais poitevin.
>
> **Mère de Madeleine :** c'était un deux-volets, donc avec les oiseaux qu'il fallait reconnaître, parce que quand on fait la visite avec un enfant, en fait, ils laissent un petit dépliant, et l'enfant doit reconnaître, cocher, [...] de manière un peu ludique. [...] Pendant la visite, il fallait reconnaître les oiseaux, et bien sûr y'avait des intrus, [...] donc en fait, ces 3 font partie des intrus évidemment, on les voit pas sur le parc, puisque ce sont pas des oiseaux qui passent par le marais quoi [...] Je lui ai relu, en fait ce que c'était, mais elle s'en souvenait, [...] elle se souvenait qu'effectivement, elle avait pas vu de perroquet... [...] après, le fait de mettre « nous avons vu », « nous n'avons pas vu », 'fin clairement, c'est moi qui l'ai guidée dans ce sens-là. Parce qu'elle voulait découper les oiseaux, les coller... (inspiration sonore), alors voilà, je lui dis « ben, comment on les colle ? comment ? qu'est-ce qu'on fait quoi ? »,
>
> - Le cadre, c'est elle qui l'a fait ?... c'est vous qui l'avez fait pour matérialiser… ?
>
> **Mère de Madeleine :** je l'ai fait parce qu'elle voulait et coller, et écrire... elle voulait écrire le nom des oiseaux. Alors je m'étais dit « attention, on part un peu dans tous les sens », [...] en fait elle avait tout découpé, mais elle avait déjà sélectionné ce qu'elle voulait coller dans son cahier, (inspiration sonore) et je m'étais dit « beeeh, OK, on va essayer de faire un cadre », 'fin pour organiser l'ensemble quoi.
>
> Entretien, juin 2014. Madeleine Morin, 5 ans 2 mois en moyenne section à l'école de la vallée : mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS.

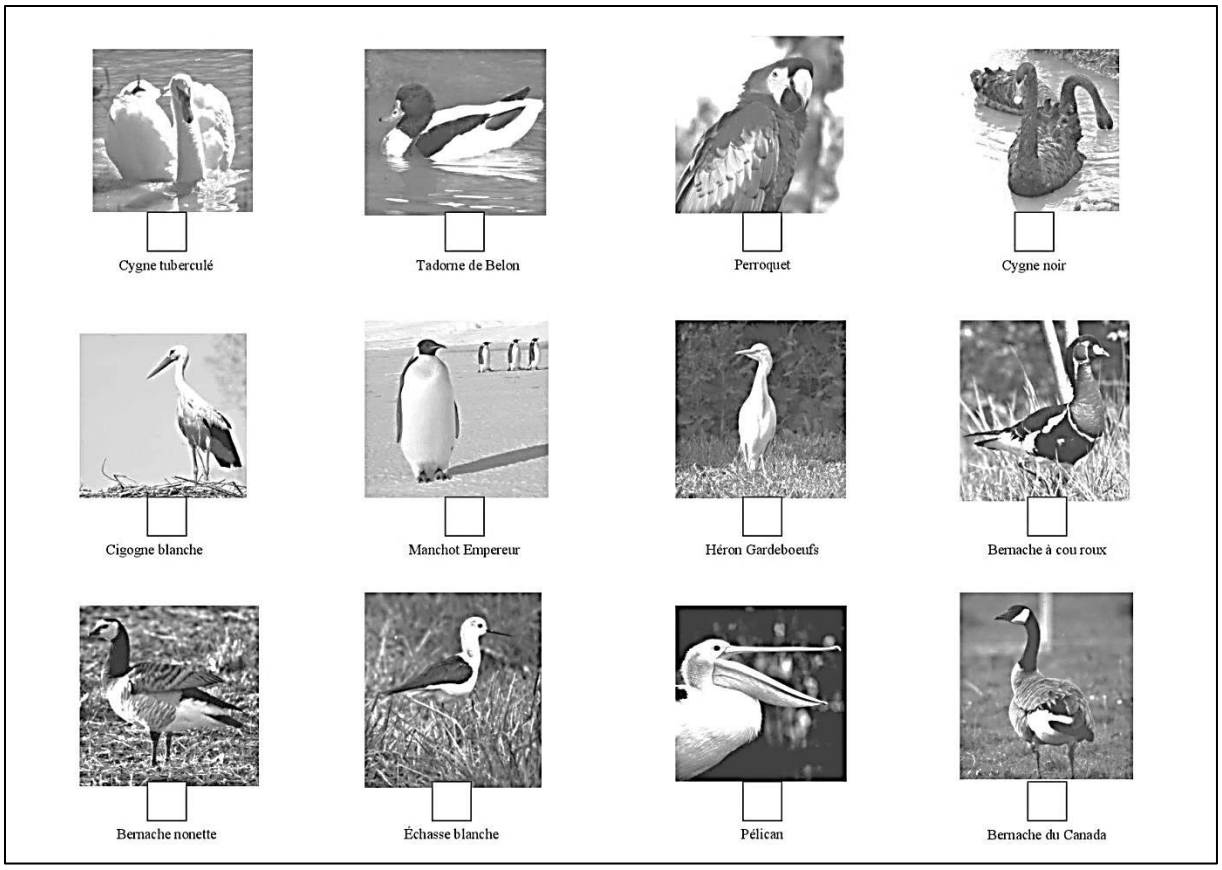


Figure 63 : Support pédagogique pour enfants d'âge maternelle, pour la visite du Parc ornithologique du marais poitevin (les trois intrus sont : le perroquet, le manchot Empereur et le pélican).

Figure 64 : Extrait du cahier de vie de Madeleine Morin (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 au crayon de bois sur la page de droite, à peine lisible, est : « NOUS SOMMES ALLÉS AU PARC ORNITHOLOGIQUE VOIR LES OISEAUX DU MARAIS POITEVIN ».

CONCLUSION DU CINQUIÈME CHAPITRE

L'école maternelle produit une enfance dominante, cultivant les maîtres et maîtresses de langage dans ses classes, mais sa fabrique est bien l'œuvre de familles dominantes, cultivant le jeune enfant langagier dans les foyers. Le modèle de la libre exploration reposant sur les aspirations enfantines (la « demande »), fondateur de l'idéal pédagogique de l'école maternelle contemporaine, donne tout son rendement scolaire dans les primes socialisations de ces familles. Elles s'inscrivent d'emblée dans la perspective de la scolarisation longue, avec, pour les familles les plus ambitieuses socialement, les filières d'élite en ligne de mire. La libre exploration se pense à l'aune de ce projet scolaire et social formant un ensemble cohérent et articulé dès les premiers moments de la vie de l'enfant. Les jeunes enfants sont invités à explorer un univers d'objets culturels très étendu et diversifié, tout en y étant continuellement orientés par un travail relationnel et organisationnel des mères et, plus généralement, un travail parental qui façonne leur demande et en établit les limites (les règles de sécurité, les règles morales, les fréquentations, les objets culturels, le genre, etc.). Cette offre culturelle est multiforme et mobilise plusieurs registres aux légitimités inégales, qui coexistent et s'entrecroisent : la culture ludique et fictionnelle (les dessins animés, les jouets, les livres dérivés, etc.) ; les traditions de la petite enfance scolaire (les activités manuelles, les « jeux éducatifs », etc.) ; la culture graphique et alphabétique (les instruments et supports graphiques et alphabétiques) ; la culture légitime et ses objets consacrés (la littérature consacrée, les documentaires scientifiques, les musées, etc.). Les familles des catégories intermédiaires et supérieures donnent plus de place à ce dernier registre, tout particulièrement celles du pôle culturel qui, en même temps, filtrent beaucoup la culture ludique et fictionnelle, plus particulièrement celle des garçons. Mais d'autres familles de ces catégories, plutôt proches du pôle économique, donnent aussi de la valeur à des objets moins légitimes, comme la culture ludique et fictionnelle ou les traditions de la petite enfance scolaire. Les unes comme les autres ont en commun de socialiser leurs enfants à la secondarisation des objets du monde en ordonnant matériellement et symboliquement leur exploration. Ces enfants apprennent à naviguer dans et entre les objets culturels, et à faire circuler des formes symboliques dans toutes sortes de registres sémiotiques. Les logements permettent la coexistence d'espaces pour l'exploration, et l'ordonnancement matériel de ses objets, au demeurant très abondants. Les parents élargissent l'exploration à d'autres espaces, mis en lien

par des pratiques langagières : des sorties culturelles, des voyages, des lectures. Enfin, ils mobilisent les catégories légitimes de l'école dans cet ordonnancement : désignation précise des objets et description des situations, classements selon leurs usages ou leur catégorie, segmentation de la chaîne sonore, description de la langue écrite, composants et structure des récits scolaires, représentations schématiques des phénomènes, objectivation et scolarisation des savoirs du monde, mise en lien et réélaborations de ces savoirs. Cette socialisation anticipe et prolonge l'école maternelle sur son *curriculum* secondarisé, invisible aux parents moins dotés en ressources culturelles. Au cœur de cette organisation symbolique, les savoirs objectivés, savoirs scolaires, et même savoirs savants vulgarisés, sont centraux et structurants. Sur ce plan, les familles des catégories supérieures aux plus forts capitaux scolaires (bac + 4 ou bac + 5) se distinguent : la mobilisation des savoirs objectivés et de leurs logiques langagières et cognitives y est plus importante et plus approfondie. De fait, les savoirs objectivés sont une composante déterminante du *curriculum* caché de l'école maternelle.

Mais les familles les mieux positionnées dans l'espace social et les plus avantagées sur la scène scolaire ne sont pas les seules à prendre en charge l'externalisation de la socialisation scolaire. Toutes les familles populaires enquêtées, stabilisées dans l'emploi, cultivent le jeune enfant langagier et le font, pour une grande part, au prisme des attentes scolaires. Elles aspirent à une scolarisation prolongée, mais avec bien moins d'assurance et de visibilité que les familles des catégories intermédiaires et supérieures. Elles travaillent un *curriculum* réel, moins prestigieux, constitutif de leur définition sociale du jeune enfant et de leur perception des attentes scolaires : travail formaliste et moraliste de la parole, activités manuelles, graphiques et lectorales, alphabétisation, sorties ludiques et culturelles. L'acculturation partielle des milieux populaires à la scolarisation longue leur procure des savoirs et savoir-faire scolaires et littératiés. Mais surtout, dans les familles aux pratiques socialisatrices les plus efficaces, d'autres ressources, secondaires, sont déterminantes : entraide familiale et locale ; pratiques lectorales et scripturales non converties dans les diplômes ; ordre moral et domestique rationalisé ; socialisation professionnelle dans les mondes de la petite enfance ; savoir-faire manuels et pratiques. Cette prime socialisation acculture les enfants au *curriculum* réel de l'école maternelle et est susceptible de bien les préparer à recevoir le *curriculum* secondarisé, pour peu qu'il ne leur soit pas caché. Ces enfants ont en effet de nombreuses dispositions scolaires et peuvent être capables de réflexivité sur les objets qu'ils connaissent bien (par exemple : le matériau alphabétique). En

prenant appui sur le *curriculum* réel, ils ont aussi appris à s'intéresser à d'autres objets scolaires, même les plus légitimes (*e. g.* phonologie, savoirs du monde, littérature consacrée). Dans l'univers surchargé et composite des classes maternelles, ils se repèrent bien, et savent souvent se saisir pertinemment des objets d'apprentissage. Interpréter les pratiques éducatives qui construisent ces ressources à la seule lumière de la « bonne volonté » scolaire et culturelle (Bourdieu, 1979a) ne rendrait pas justice au service qu'elles rendent à la fabrication du jeune enfant langagier. Car dans les configurations les plus favorables, ces enfants deviennent des initiés du langage scolaire. Cette socialisation est efficace, même si elle ne couvre qu'une partie du *curriculum*. Paradoxalement, l'école maternelle externalise à de nombreuses familles, y compris en milieux populaires, le travail d'acculturation qu'elle prétend pourtant faire au nom de la lutte contre les inégalités scolaires.

Mais cette socialisation fondée sur la demande enfantine est pleine d'incertitudes. Elle peut entretenir des dispositions concurrentes aux logiques scolaires. La socialisation de genre est à cet égard très différenciatrice : entretenue par des identifications très actives, elle est favorisée par le modèle de la libre exploration. La socialisation féminine est plus propice au langage verbal et aux pratiques graphiques et alphabétiques. Elle façonne une *hexis* contrôlée, très avantageuse pour la socialisation scolaire. De fait, les compétences pédagogiques populaires se valorisent bien mieux avec les filles qu'avec les garçons. Les identifications masculines entretenues par les univers ludiques et fictionnels genrés construisent des dispositions hétérodoxes à l'école. Si bien que, dans les milieux populaires, les garçons, moins initiés que les filles à l'oral scolaire et aux objets de l'écrit, plus souvent confrontés aux formes d'autorité impératives en famille, peuvent se retrouver à l'école sans point d'ancrage pour s'y acculturer. Souvent laissés seuls face aux objets d'apprentissage dans cette école de l'autonomie précoce, et très tentés d'investir les sociabilités masculines productrices d'un langage hétérodoxe, ces garçons parviennent plus difficilement à rentrer dans les logiques de l'école et de son langage. Seuls les garçons fortement acculturés aux objets scolaires peuvent apprendre ensemble les deux langages de l'école, et conquérir des positions dominantes sur ses deux scènes sociales. Sur le pôle culturel des familles de catégories intermédiaires et supérieures, ces univers masculins agonistiques sont plus contrôlés, filtrés ou retravaillés symboliquement, ce qui atténue leurs effets performatifs. Aussi, la fabrication du genre dans ces familles est bien plus propice à la cons-

truction de l'excellence scolaire au masculin : efficace sur le registre scolaire, sachant s'en distancier, et cultivant la compétition sur les deux scènes.

La petite enfance fut un espace de développement culturel et professionnel des femmes savantes du XIXe siècle et du premier XXe. Inventrices du jeune enfant langagier, elles ont forgé le client idéal de l'école maternelle : un jeune enfant autonome. Au début du XXIe siècle, les mondes de la petite enfance constituent un espace de développement culturel et professionnel féminin dans une tout autre fraction de l'espace social : des femmes de milieux populaires, mères de jeunes enfants, des assistantes maternelles, des Atsem dans les écoles maternelles. À travers tout un travail organisationnel et langagier, elles initient les jeunes enfants à certaines dimensions du langage scolaire. Ce travail des femmes populaires, domestique ou professionnel, montre que malgré leurs parcours scolaires heurtés, elles peuvent convertir leurs ressources scolaires, avec le concours de quelques ressources propres, en pratiques éducatives scolairement rentables. Il est pourtant invisible et impensé dans l'école. Ces constats amènent à réexaminer la division sociale du travail pédagogique qui structure les primes socialisations langagières au prisme des rapports sociaux de classe, dans l'école et dans la société. Dans quelle mesure la définition sociale du jeune enfant langagier imposée par le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce exerce-t-elle une domination pédagogique à la fois sur les agents scolaires, sur les familles populaires, sur leurs enfants, et, plus largement, sur tous les enfants peu prédisposés à se conformer à cet idéal de classe ?

Chapitre VI. LA DOMINATION PÉDAGOGIQUE

Ce dernier chapitre s'inscrit dans une sociologie du *curriculum* telle que l'a impulsée V. Isambert-Jamati en France (1984 ; 1990 ; Establet, 2005 ; Deauvieau, Terrail, 2007). S'appuyant sur des enquêtes empiriques recourant à des méthodes et des échelles d'analyses variées (archives, entretiens, observations, statistiques et analyses de discours), elle a posé les fondements et tracé les perspectives d'une sociologie appréhendant les contenus scolaires et leur transmission dans le cadre de rapports sociaux impliquant des groupes aux ressources et aux positions inégales. Dans une rétrospective sur l'ensemble de son travail (Isambert-Jamati, 2005), elle dessine les contours d'une sociologie de l'éducation qui prolongerait avantageusement les pistes qu'elle a ouvertes et dont elle voit émerger les objets et les démarches : en examinant la logique des acteurs sociaux que sont les élèves (en tant qu'élèves, en tant que pairs), notamment dans leur rapport au savoir et au langage (Bautier et al., 1992 ; Lahire, 1993a) ; en étudiant empiriquement non seulement la sélection des savoirs dans la classe, mais également leurs modalités concrètes de transmission et leurs logiques sociocognitives. Comblant le vide laissé par « l'opacité des savoirs » dans une grande partie de la sociologie de l'école et de l'éducation (Lahire, 1999a ; 2007b), des réflexions sont conduites autour de la construction d'objets communs à la sociologie et à la didactique (Lahire, Johsua, 1999), ou encore pour une « sociologie de la pédagogie » (Bonnéry, 2011) ou une « sociologie des diplômes » (Millet, Moreau, 2011), susceptibles d'appréhender les savoirs et leur transmission, au prisme des rapports sociaux dans l'école et dans la société. Ces recherches entendent donc mettre en lumière les savoirs et leur transmission pour enrichir la sociologie des inégalités scolaires en saisissant leur fabrication au cœur de la relation pédagogique[243].

À partir de ces perspectives, ce dernier chapitre s'inscrit donc aussi, indissociablement, dans une « sociologie de la domination scolaire » (Bonnéry, 2014a). Ainsi, la reconfiguration des fonctions différentielles de l'école maternelle autour d'un *curriculum* réel, dont une partie des milieux populaires est proche, et d'un *curriculum* caché, secondarisé, auquel seuls les parents longuement scolarisés préparent et accompagnent leurs enfants, répond à une logique sociale faisant intervenir plusieurs catégories d'acteurs et de groupes sociaux, dans et autour

[243] Dans les années qui suivront, par exemple : Bautier, ESCOL, 2008/2006 ; Bonnéry, 2007 ; Joigneaux, 2009 ; Renard, 2011 ; Rochex, Crinon, 2011 ; Durler, 2015 ; Garcia, Oller, 2015 ; Millet, Croizet, 2016.

de l'école. Ce sont précisément : les familles et leurs enfants de diverses conditions sociales ; les Atsem, travailleuses et éducatrices dominées de la petite enfance scolaire ; les enseignantes et enseignants, détenteurs de la légitimité pédagogique dans l'école, mais dominés par les prescripteurs et prescriptrices des pratiques ; enfin, dans la nébuleuse du champ d'intervention professionnelle, des chercheurs et des chercheuses, des hauts fonctionnaires, des inspecteurs et des inspectrices et leurs conseillers et conseillères pédagogiques, des formateurs et formatrices en Espé (école supérieure du professorat et de l'éducation), des médecins, des psychologues, ainsi que des militants et militantes pédagogiques et des responsables syndicaux, qui façonnent et diffusent les normes pédagogiques les plus légitimes, en affinité avec leurs propres ressources sociales. Aussi, les primes socialisations langagières seront-elles objectivées en tant que travail du jeune enfant langagier : la notion de travail permet d'analyser selon un même principe toutes les pratiques, qu'elles soient professionnelles ou domestiques, quelles que soient leurs légitimités ; et elle les inscrit dans une division sociale hiérarchisée par un contrôle symbolique qui les surplombe et les traverse.

En variant les approches méthodologiques et les échelles d'analyse, le chapitre montre comment les primes socialisations langagières s'inscrivent dans des rapports sociaux inégaux où l'école joue un rôle reproducteur par l'entremise des définitions sociales de l'enfant qui déterminent des normes pédagogiques et didactiques. En confrontant l'analyse des discours normatifs au travail socialisateur concrètement à l'œuvre dans les classes et dans les familles, le chapitre révèle comment le champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce exerce une domination non seulement par l'imposition des objets légitimes du *curriculum* secondarisé, mais également par l'imposition des manières légitimes d'acquérir les savoirs, fondées sur une définition élitiste du jeune enfant langagier. L'analyse du problème social de la « primarisation », qui s'est cristallisé au moment de l'élaboration du programme 2015 de l'école maternelle, amorce la mise au jour d'une domination à détente multiple exercée par le champ d'intervention professionnelle sur la culture du jeune enfant langagier : domination des enseignants, pris en étau entre les normes auxquelles ils adhèrent et les impossibilités de leur mise en œuvre ; domination des Atsem qui font le « sale boulot » pédagogique sans être reconnues pour les compétences qu'elles y déploient ; domination des familles les moins familières des pratiques légitimes, qu'il s'agisse de celles et ceux dont la culture scolaire est dépréciée ou des familles dont les jeunes enfants sont d'emblée disqualifiés.

VI. 1. DE QUOI LA « PRIMARISATION » EST-ELLE LE NOM ?

« [L]a tradition pédagogique ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école. Non seulement elle exclut l'interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre complètement à tous les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous et que les différentes classes sociales ne transmettent que très inégalement, mais encore elle tend à dévaloriser comme "primaires" (au double sens de primitives et de vulgaires) et, paradoxalement, comme "scolaires", les actions pédagogiques tournées vers de telles fins. (...) La dévalorisation des techniques n'est que l'envers de l'exaltation de la prouesse intellectuelle qui est en affinité structurale avec les valeurs des groupes privilégiés au point de vue culturel. » (Bourdieu, 1966, p. 337)

L'enquête se déroule quand le programme 2008 est en vigueur. Élaboré sous la houlette du ministre Xavier Darcos pendant la présidence de Nicolas Sarkozy[244], il succède au programme 2002 conçu sous l'égide du ministre Jack Lang et favorablement accueilli. Celui-ci réservait une place avantageuse au modèle expressif tout en plaçant prioritairement le langage « au cœur des apprentissages ». En revanche, le programme 2008 a fait l'objet de nombreuses critiques. L'analyse du corpus des programmes pour la maternelle a montré que ce dernier minore le discours de l'expressivité au bénéfice d'un discours didactique centré sur la littératie précoce et notamment sur les contenus alphabétiques : pour ses détracteurs, il donne à voir une école maternelle qui ne serait plus ce qu'elle était (*i. e.* l'âge d'or idéalisé des années 1970, en plein apogée du modèle expressif) devenue l'antichambre du CP (dont « les fiches » et les apprentissages alphabétiques seraient la marque). Ce programme arrive éga-

[244] L'analyse du *curriculum* (programmes 1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) réalisée à l'issue de la première partie de ce texte constitue un point d'appui aux analyses de cette section. Pour rappel, elle mettait en lumière trois classes de discours traversant l'ensemble des programmes : un discours de scolarisation, majoritaire (44,3 %), qui diminue au cours du temps ; un discours de l'expressivité (27,6 %) dont le poids avance ou recule d'un texte à l'autre comme un balancier ; un discours didactique à part quasi égale (28,2 %), qui prend de l'ampleur au cours du temps, dont environ 2/3 concernent des contenus langagiers et 56 % des contenus de la culture écrite.

Cette section s'appuie sur un corpus d'articles du Café pédagogique (N=221), web média de référence sur l'actualité éducative. La constitution du corpus sera présentée dans un encadré méthodologique sur l'analyse lexicométrique de ce corpus (encadré 8, p. 458). Il sert également de toile de fond au récit du moment qui est ici analysé autour de la genèse du programme 2015.

lement sur un terrain miné par un discours présidentiel hostile à la fonction publique. Il l'est aussi à cause d'une déclaration du ministre sur l'école maternelle laissant entendre que les enseignants de petite section changent les couches et surveillent les siestes (déclaration du 8 juillet 2008 devant la commission des finances du Sénat). Il l'est enfin à cause des initiatives du ministre précédent, Gilles de Robien, sur la lecture : ravivant « la querelle des méthodes », il a imposé pour le CP une priorité au travail du code graphophonologique[245], injonction décriée dont le Café pédagogique a relayé les critiques[246].

En 2011, l'inspection générale[247] remet au ministre Luc Chatel, qui succède à Xavier Darcos, un important rapport sur l'école maternelle (Bouysse et al., 2011). Le ministre ne le rend pas public, mais Vincent Peillon, son successeur juste arrivé dans un gouvernement d'alternance en mai 2012, s'empresse de le faire au nom de la transparence[248]. S'appuyant sur les publications des organisations internationales au sujet des politiques éducatives de la petite enfance, le rapport fait une analyse comparative de l'école maternelle française. Pour cela, il mobilise une vaste enquête sur tout le territoire : 97 écoles maternelles visitées avec observations et entretiens ; plus de 220 rapports d'inspection analysés ; entretiens avec de nombreux cadres de l'Éducation nationale et des dizaines de représentants locaux et associatifs. Le rapport fait une large place à son matériau d'enquête, mais il privilégie les points de vue légitimes : le discours de l'encadrement prédomine ; les contraintes du travail enseignant sont invisibles et impensées ; le travail des Atsem est observé et commenté, mais souvent au travers de ce qu'en disent les enseignants et inspecteurs[249] alors qu'aucune Atsem n'a été directement interrogée ; les parents d'élèves, quant à eux, n'ont été approchés qu'à travers quelques représentants de grandes associations et fédérations, qui appartiennent aux catégories sociales dominantes (Gombert, 2008). Quelques visites d'expériences étrangères, jugées exemplaires, sont présentées à l'appui

[245] Arrêté du 24 mars 2006 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire.

[246] Voir le commentaire de cet épisode par le Café pédagogique en janvier 2008. [Consulté le 6/06/2018]. Disponible à : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/89_Lecture.aspx

[247] Mission de 13 inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Le rapport est rédigé par trois d'entre eux. Il est accompagné d'un entretien approfondi réalisé avec un membre de cette mission qui vient en appui à l'analyse de ce rapport, sa genèse, et l'esprit dans lequel les auteurs l'ont rédigé.

[248] Il sera notamment diffusé et commenté dans le Café pédagogique dès sa divulgation dans un article du 22 octobre 2012 intitulé « L'inspection générale appelle à inverser les priorités ». [Consulté le 7/06/2018]. Disponible à : http://www.cafepedagogique.net /lexpresso/Pages/2012/10/22102012Article634864862372010635.aspx

[249] Par exemple, elles auraient une « obsession » de « réussite », pédagogiquement préjudiciable parce qu'elle « induit et apporte la réponse ou la solution » (*ibid.*, p. 104).

de l'argumentation. Le rapport révèle ainsi, sans pour autant le problématiser, que l'attention au langage précoce telle qu'elle se manifeste dans l'école maternelle française ne lui est pas spécifique et se retrouve dans les systèmes éducatifs étrangers moins marqués par la forme scolaire, que les inspecteurs généraux jugent de « qualité » et efficaces. Les évaluations internationales (Pisa, Pirls)[250] sont passées par là et le rapport fait état du « retour sur investissement » qu'apporterait l'éducation préscolaire sur les niveaux ultérieurs du système éducatif (*ibid.*, p. 17). De fait, la lettre de mission rappelée dans l'introduction indique que la culture du jeune enfant langagier s'accommode très bien de la rhétorique du Nouveau Management Public (Bezes, 2005) : « il a été convenu que la priorité pédagogique que constitue l'acquisition de la langue française et du langage par les enfants fréquentant l'école maternelle serait au centre de l'étude » et, «[a]utant que possible, l'étude devait explorer la relation entre coûts et résultats de la politique privilégiée par la France en matière de scolarisation de la petite enfance ; dans cette perspective, des approches comparatives internationales étaient souhaitées. » (*ibid.*, p. 12) Enfin, la bibliographie est composée très majoritairement de publications d'organisations internationales (OCDE, Unicef, Unesco), de rapports parlementaires et d'inspections générales, de circulaires et de statistiques publiques. Mais les publications scientifiques sont réduites à la portion congrue (9 pour un texte de 200 pages). Aussi, tout comme ses références principales, ce rapport est un objet de la littérature grise[251], avec quelques caractéristiques propres : empiriquement fondé sur une grande enquête, c'est un point de vue très solidement documenté, élaboré par un corps de hauts fonctionnaires parmi les plus légitimes de l'institution, à partir de leurs catégories (catégories institutionnelles, catégories de classe). Dans la conclusion, les inspecteurs généraux déplorent « un amalgame tel que le modèle scolaire élémentaire a envahi toute l'école maternelle » (*ibid.*, p. 181-182). Selon eux, divers processus y ont contribué : la disparition de l'inspection des écoles maternelles et la création des cycles en 1989[252], qui ont supprimé le vivier des « spécialistes » de l'école maternelle ; la place de la formation spécifique à

[250] Pisa. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, conduit par l'OCDE, qui teste tous les 3 ans les acquis des jeunes de 15 ans dans plus de 60 pays. Pirls. Programme International de Recherche sur la Lecture Scolaire, conduit auprès d'élèves de quatrième année de primaire (CM1) dans plus de 30 pays.

[251] Elle est définie ici par opposition à la littérature commerciale et scientifique comme : tout document produit par un gouvernement, une administration, le commerce ou l'industrie, « en format papier ou numérique, protégé par les droits de propriété intellectuelle, de qualité suffisante pour être collecté et conservé par une bibliothèque ou une archive institutionnelle, et qui n'est [...] contrôlé [ni] par l'édition commerciale » (Schöpfel, 2012) ni par les règles de la publication scientifique.

[252] Loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989, qui crée les « cycles à l'école primaire », situant la grande section de maternelle à la charnière du cycle 1, avec la petite et la moyenne section, et du cycle 2, avec le CP et le CE1.

l'école maternelle, qui s'est réduite et se dilue dans la nouvelle formation universitaire ; le développement des pratiques évaluatives (dans la classe, dans le pilotage) qui a renforcé la scolarisation. Le rapport est donc critique. L'une de ses principales préconisations concerne le développement de la formation (initiale et continue) à la pédagogie de l'école maternelle. Mais surtout, un extrait de sa conclusion sera plus particulièrement retenu, relayé et réinterprété. Le rapport voit une « primarisation » de l'école maternelle à travers une série de « signes » : trop d'écrit et trop tôt ; pas assez d'oral « alors qu'il y a tant de besoins » ; « indifférenciation » des « modalités » et des « rythmes ». Ceci nuirait particulièrement aux enfants « les plus défavorisés et les plus vulnérables » et les inspecteurs généraux se demandent si ces enfants n'auraient pas « le plus à pâtir d'exigences prématurées » (*ibid.*, p. 181). Dans le débat qui s'engage sur les programmes dans le cadre de la loi sur l'école en préparation[253], ces éléments amorcent la construction du problème social de la « primarisation » de l'école maternelle.

Pourtant, à la lumière des résultats de cette recherche, l'idée que les difficultés de l'école maternelle à atteindre ses objectifs et à réduire les inégalités sociales devant l'école viendraient de son caractère « trop scolaire », marqué par un excès d'écrit et une insuffisance d'oral, ne rend pas raison des logiques plurielles et différenciatrices mises au jour. De fait, l'école maternelle externalise une partie de son *curriculum* aux familles et on ne peut comprendre les primes socialisations scolaires sans en tenir compte. L'enquête montre que les apprentissages précoces du code alphabétique réalisés dans des familles de toutes conditions sociales ne nuisent pas aux enfants qui en bénéficient, bien au contraire, si bien que l'on comprend mal pourquoi, une fois instaurés en classe, ces apprentissages deviendraient des « exigences prématurées ». De plus, l'oral scolaire, pris en tension entre modèle linguistique et modèle expressif, se révèle la dimension la plus différenciatrice de l'acculturation scolaire et la plus difficile à mettre en œuvre dans le régime de l'activité contenue. De fait, les pratiques ordinaires de l'oral scolaire favorisent souvent des enfants initiés à un *curriculum* caché dont les critiques de la « primarisation » ne font pas état. D'autre part, les normes pédagogiques empêchent la mise en place des conditions de la *skholè* requises pour ces activités. On est, dès lors, en droit de s'interroger sur les effets concrets de cette mise en garde et des prescriptions qui peuvent en découler si ces apories et ces tensions restent impensées. Aussi, l'analyse du problème social de la « primarisation », à partir des discours qui l'ont construit, va permettre d'en préciser les contours et les diverses acceptions, tout

[253] Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

en montrant qu'il entretient une « dépréciation scolaire du scolaire » (Saint-Martin [de], Bourdieu, 1970, p. 165) en dévalorisant le *curriculum* réel et des manières d'apprendre centrées sur l'acquisition des techniques scolaires, tout en rehaussant le *curriculum* secondarisé et une pédagogie invisible. En prolongement, l'analyse comparée du programme 2008 et du programme 2015 montrera que, de l'un à l'autre, la secondarisation du *curriculum* s'est accrue.

VI. 1. 1. CONTOURS D'UN PROBLÈME SOCIAL

> *« [I]l faut que ceux qui souhaitent voir la norme appliquée attirent l'attention des autres sur l'infraction ; une fois rendue publique, celle-ci ne peut plus être négligée. En d'autres termes, il faut que quelqu'un crie au voleur. » (Becker, 1985/1963, p. 146)*

La notion de « primarisation » n'est pas nouvelle. Concernant l'école maternelle, on la retrouve dans des discours antérieurs au programme 2008. Déjà, dans un article de la revue *Administration et Éducation* de 1996, une inspectrice d'académie honoraire évoque la « primarisation » trahissant « un malaise profond » de la maternelle, qui aurait été, « jusqu'à une époque récente », « un lieu de réflexion et d'innovations maîtrisées, au point d'être devenue une référence quasi mondiale » (Herman-Bredel, 1996). Deux ans plus tard, dans un pamphlet s'insurgeant contre l'introduction du livret d'évaluation en maternelle, une directrice d'école maternelle et une psychologue clinicienne (Sauvage, Sauvage-Déprez, 1998), écrivent une histoire « de la salle d'asile à l'école maternelle primarisée » où chaque « nouveau pas en avant » est empêché par un « mouvement rétrograde », un « retour en arrière », ou encore une « régression » (*ibid.*, p. 73-86). Avatar contemporain de cette sinistre série, la loi Jospin de 1989 aurait donné « la priorité aux apprentissages » sur celle de « la socialisation qui conduit aussi aux apprentissages requis, mais dans un autre contexte que celui qui est créé par une scolarisation primarisée » (*ibid.*, p. 76). Notion anhistorique, la « primarisation » serait une force maléfique contre laquelle une lutte perpétuelle est engagée. D'ailleurs, dans une préface à la réédition de *L'école maternelle dans l'école,* de P. Kergomard, Micheline Vincent-Nkoulou, docteure en sciences de l'éducation, souligne l'« actualité incontestable [de la pensée de l'inspectrice générale] au regard même de la persistance de l'école maternelle et de ses problèmes récurrents que sont le refus du gardiennage et de la primarisation » (2009, p. 28). Au cours des années 2000, la notion est reprise dans des publications diffusées dans le champ académique (Thouroude, 2011, p. 46), dont certaines sur le re-

gistre polémique (Prado, 2004, p. 111 ; Métra, 2010, p. 42-43). Dans ce genre, la revue *Spirale*, relai de l'association Accès qui promeut la littérature légitime pour les bébés, s'illustre dans un dossier *École maternelle : état des lieux et cri d'alarme !*, où la primarisation est suspectée de conduire à « l'échec scolaire » (Berger Tancerel, 2010, p. 31). Avec l'arrivée du ministre Vincent Peillon en 2012, la divulgation du rapport IGEN-IGAENR sur la maternelle, puis la perspective de nouveau programme qu'annonce la mise en chantier de la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République, les conditions sont réunies pour la construction d'un problème social où les entrepreneurs de normes vont « crier au voleur » (Becker, en exergue).

Encadré 8 : Analyse d'un corpus d'articles du café pédagogique assistée par le logiciel Iramuteq

Pour rappel sur le logiciel, son principe, ses outils d'analyse, la préparation du corpus et du dictionnaire : voir l'encadré 3, p. 151, présentant l'analyse des programmes avec la même méthodologie. Pour les données complémentaires et intermédiaires : annexe 13.

Un corpus de 221 articles du Café pédagogique (www.cafepedagogique.net/) a été constitué.

- **Le Café pédagogique** est un web média de référence sur l'actualité éducative. Il propose une édition quotidienne (L'expresso), des éditions mensuelles et de nombreux dossiers sur l'actualité éducative.
- **Le corpus comprend :** tous les articles parus dans l'Expresso (édition quotidienne), dont le thème principal est l'école maternelle ou la petite enfance, sur la période allant de septembre 2012 à août 2016, soit quatre années scolaires complètes encadrant la genèse et l'arrivée du programme 2015 pour la maternelle.
- **Les textes sont caractérisés par une variable** (V = le protagoniste de l'article). Chaque article a un protagoniste dont on raconte et commente les actes, dont on rapporte les propos, ou même qui peut s'exprimer en tant qu'auteur de l'article.
- **14 modalités** (M = la catégorie d'appartenance du protagoniste) ont été établies (par ordre décroissant de leur poids) : enseignant (*e. g.* tel enseignant qui utilise le Qr_code pour communiquer avec les familles), Éducation nationale (ses services centraux et déconcentrés, son encadrement), chercheur, association pédagogique (*e. g.* Ageem, GFEN), syndicat d'enseignants (*e. g.* Snuipp-FSU, SGEN), auteur de littérature de jeunesse, institution étrangère (*e. g.* ministère de l'éducation américain), espace ou événement culturel (*e. g.* l'exposition « Bébé animaux » à la cité des sciences), organisation internationale (*e. g.* Union européenne, OCDE), organisme ou programme de recherche (*e. g.* Ifé, enquête Elfe), personnalité politique, autre organisation, collectivité locale, école.

3 outils d'analyse traitant les formes actives sont mobilisés : l'**analyse de similitudes (ADS)** qui représente graphiquement l'organisation lexicale du discours ; l**a classification hiérarchique descendante (CHD)** qui construit des classes de discours statistiquement indépendantes (des sous-corpus par classe ont été extraits et analysés) ; le **graphe de la forme** (ici forme /primarisation/) qui représente graphiquement les liens lexicaux de la forme dans une classe donnée (ici la classe Institution scolarisation).

Dates	**Événements – période de constitution du corpus des articles du Café pédagogique**
2012	
Mai	**Rapport IGEN-IGAENR de 2011 sur la maternelle [IGEN 2011] rendu public**
Juin → août	
Sept → déc	
2013	
Jan → juin	
Juil	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République
Août	
Sept	Consultation nationale sur les programmes de l'école primaire (maternelle et élémentaire) (23/09→10/10)
Oct	Le ministre présente le Conseil Supérieur des Programmes chargé d'élaborer de nouveaux programmes[254]
Nov	
Déc	**Synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire [consultation 2013]**
2014	
Jan → juin	
Juil	Projet de programme pour la maternelle (un texte long, un texte court)
Août	
Sept	Consultation nationale sur le projet de nouveau programme pour la maternelle (22/09→18/10)
Oct	
Nov	
Déc	**Synthèse nationale sur la consultation du projet de programme pour la maternelle [consultation 2014]**
2015	
Jan	
Fév	Le CSP adopte à l'unanimité le texte du programme de la maternelle remanié après consultation
Mars	Publication du programme pour la maternelle
Avr →août	
Sept	Entrée en vigueur du nouveau programme pour la maternelle
Oct → Déc	
2016	
Jan → août	

Tableau 10 : Chronologie de la genèse du programme 2015 pour la maternelle, textes institutionnels étudiés (en gras), et période de constitution du corpus des articles du Café pédagogique (en rose). Références des textes : (Bouysse et al., 2011 ; MEN, 2013 ; Conseil supérieur des programmes, 2014 ; MEN, 2014 ; 2015).

La notion de primarisation va circuler et révéler ses acceptions explicites et implicites. Deux séries de discours collectés à l'appui de l'analyse sont étudiées. D'une part, le corpus des 221

[254] Le CSP a constitué un groupe de travail pour élaborer le programme de l'école maternelle, composé de 9 personnes (4 chercheurs et chercheuses ; 1 inspectrice ; 1 conseiller pédagogique, 1 directeur et 1 directrice d'écoles maternelles, 2 responsables d'associations pédagogiques) ainsi présentées : « Pascale Garnier, coordinatrice du groupe, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 13 ; Éléonore Bonnot, directrice de l'école maternelle Alain-Fournier (Paris, 14e arrondissement) ; Mireille Brigaudiot, enseignant-chercheur en sciences du langage ; Michel Fayol, professeur émérite en psychologie cognitive et du développement à l'Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand ; Patrick Lamouroux, conseiller pédagogique départemental EPS, département du Tarn ; Gaël Pasquier, directeur de l'école maternelle Charles-Digeon à Saint-Mandé (Val-de-Marne), docteur en sciences de l'éducation ; Christine Passerieux, Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ; Isabelle Racoffier, présidente de l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles (Ageem), professeur des écoles ; Catherine de Revière, inspectrice de l'Éducation nationale (IEN), circonscription Cambrai / Le Cateau, académie de Lille. » [Consulté le 24/04/2014] Était disponible à : http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html#Les_missions%20du%20Conseil%20sup%C3%A9rieur%20des%20programmes

articles du Café pédagogique portant sur l'école maternelle et la petite enfance qui encadrent ce moment (Tableau 10, p. 453) ; d'autre part, les 3 textes institutionnels qui jalonnent le processus (en gras dans le Tableau 10) : le rapport des inspections générales rendu public en mai 2012 [IGEN 2011] ; la synthèse de la consultation nationale sur le programme 2008 fin 2013 [consultation 2013] ; la synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme fin 2014 [consultation 2014]. S'y ajoute un texte syndical non indiqué dans le tableau : une consultation parallèle en 2013 sur le programme 2008 (SNUipp-FSU, 2013a ; 2013b).

L'analyse du corpus des articles du Café pédagogique (encadré 8, p. 467) précise le contexte, les contenus et les acteurs de la croisade contre la primarisation au moment de l'élaboration des programmes 2015 : de septembre 2012, année où s'élabore la loi de refondation de l'école pour l'avenir de la République à août 2016, qui clôt la première année de mise en vigueur du programme. Étant donnée la position dominante de ce média dans le champ de l'information éducative et ses liens nourris avec les acteurs et responsables du monde éducatif et académique, le corpus est un reflet des discours dominants, parmi lesquels ceux des acteurs et groupes d'acteurs du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce.

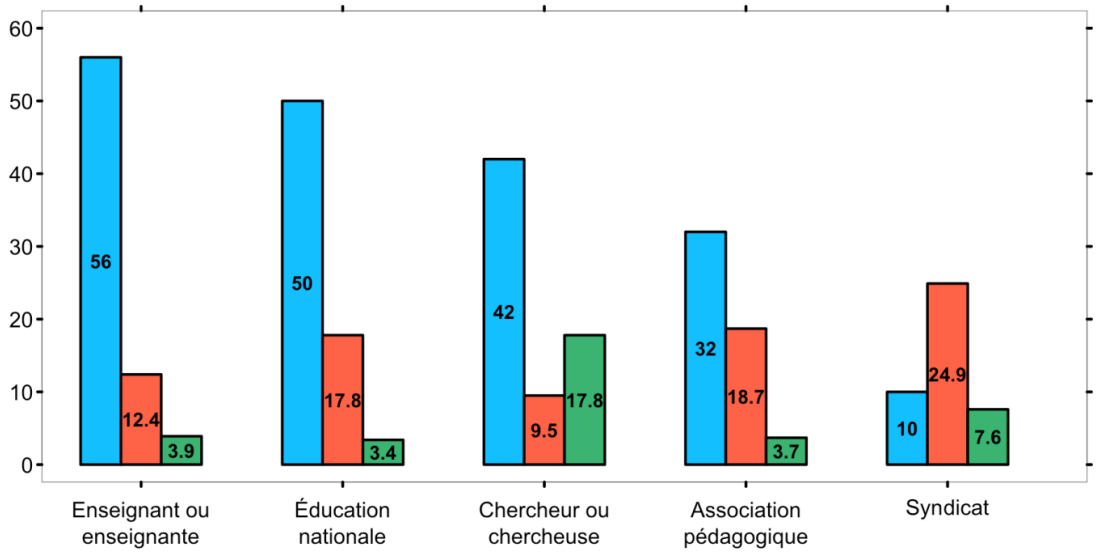


Figure 65 : Caractéristiques des textes selon les 5 catégories de protagonistes les plus fréquents du corpus des articles du Café pédagogique (85 % du total des textes). **Légende :** bleu, nombre d'articles ; rouge, diversité lexicale (rapport formes sur occurrences X 100, moyenne) ; vert, taille des textes (occurrences/100, moyenne). Lecture : 56 articles ont un protagoniste enseignant(e), leur diversité lexicale moyenne est de 0,124 forme par occurrence, et leur taille moyenne de 390 occurrences.

Chaque article du corpus est caractérisé par son protagoniste : un acteur social (un individu, une institution ou l'un de ses représentants) dont il décrit les actes, les discours ou à qui il donne la parole (en interview ou en tant qu'auteur de l'article). Sur les 14 catégories de prota-

gonistes, les 5 plus nombreuses couvrent 195 articles, soit 85 % du total (Figure 65, ci-dessus), par ordre décroissant : les enseignants (56 articles, 25 % du total), témoignant d'une pratique pédagogique, avec une nette inclination vers les technologies numériques ; l'institution et ses représentants (50 articles, 23 % du total) à qui le Café pédagogique donne la parole ou dont il commente l'actualité (législative, réglementaire, dispositifs et événements) ; les chercheurs (42 textes, 19 % du total), le plus souvent interviewés ou auteurs d'articles présentant leurs recherches et leurs préconisations ; les associations pédagogiques (32 articles, 14 % du total), dont le Café relaie les événements et les déclarations, de même que les syndicats enseignants (10 textes, 4 % du total). Les articles portant sur les chercheurs sont les plus longs et les moins diversifiés lexicalement, ce qui marque leur caractère spécialisé. En revanche, les articles portant sur les enseignants, l'Éducation nationale ou les associations pédagogiques sont les plus courts, car ce sont souvent des brèves qui renvoient à des liens. Les discours des associations pédagogiques et des syndicats sont, quant à eux, les plus diversifiés lexicalement : plus généralistes, ils abordent des thèmes plus variés. Enfin, le terme /primarisation/ a 26 occurrences dans le corpus et le verbe /primariser/ en a 6.

Une CHD traite 97,8 % du corpus et donne 5 classes de discours (Tableau 11, p. 456) : ce sont les thématiques dominantes ayant animé la période d'élaboration du nouveau programme. Elles dessinent un partage de territoires. Un discours de coéducation (classe 1, 18,2 % du corpus classé) est significatif de nombreux protagonistes : enseignants, Éducation nationale, associations pédagogiques, syndicats d'enseignants, collectivité locale. Un discours sur les supports pédagogiques, valorisant le numérique (classe 2, 13,5 % du corpus classé), montre des enseignants qui présentent une pratique, des auteurs de littérature de jeunesse dont on fait connaître une œuvre, une collectivité locale ou un espace culturel qui promeuvent un événement. Les deux discours didactiques sont réservés aux articles où le protagoniste est un chercheur : la didactique du nombre, qui a fait une percée dans le programme 2015 (classe 3, 26,2 %), prédomine sur la didactique du langage (classe 4, 12,3 %). Enfin, le discours sur l'institution et la scolarisation (les enjeux, les dispositifs, le *curriculum*) (classe 5, 29,8 %) est majoritaire. Il mobilise de nombreux protagonistes : l'Éducation nationale, des associations pédagogiques, des syndicats enseignants, des organisations internationales, des personnalités politiques, des institutions étrangères. C'est également dans cette seule classe de discours que /primarisation/ (en rouge dans le Tableau 11, p. 456) est une forme significative avec 23 occurrences (sur 26 dans le

corpus complet) et un chi2 d'association à la classe de 43,15 (p<0,000 1). La forme /primariser/ est également majoritaire et significative, mais peu fréquente (N=4 sur 6 ; chi2=3,91 ; p<0,05).

Corpus articles maternelle et petite enfance du Café pédagogique 2012-2016				
Coéducation **(Classe 1)** **18,2 %**	**Supports pédagogiques** **(Classe 2)** **13,5 %**	**Didactique du nombre** **(Classe 3)** **26,2 %**	**Didactique du langage** **(Classe 4)** **12,3 %**	**Institution et scolarisation** **(Classe 5)** **29,8 %**
Enfant, parent, jeu, famille, rôle, atsem, langage, jouer, interaction, accueil, place, vie, amener, affectif, sécurité, activité, espace, ensemble, relation, collectif, habitude, besoin, apprendre, confiance, partager, maison, prendre, travailler, lien, passage, etc.	Tablette, classe, cahier, vidéo, album, favre, blog, véronique, twitter, section, raconter, petit, atelier, lemoine, conte, christine, histoire, vert, feuille, enregistrer, cacher, sylvie, site, écouter, enregistrement, matériel, porte, aimer, suivre, autonomie, etc.	Nombre, comptage, numérotage, quantité, collection, décomposition, calcul, dénombrement, mot, numéro, gelman, performance, compter, usage, utiliser, comprendre, témoin, enseigner, signification, unité, doigt, recomposition, baisser, stratégie, cardinal, etc.	Écrire, oral, lettre, phonème, alphabétique, syllabe, écriture, consonne, andré, principe, ouzoulias, graphophonologie, tâche, entendre, forme, sonner, phonologique, voyelle, pronom, capitale, lecture, inculquer, complexification, simple, déclaratif, découverte, discrimination, tracer, oratoire, etc.	Maternel, scolarisation, national, école, éducation, programme, formation, politique, nouveau, moins_de_trois_ans, prioritaire, général, ageem, snuipp, scolaire, éducatif, ministère, ministre, association, inspecteur, public, inégalité, publier, directeur, conseil, consultation, primarisation, évaluation, etc.
« de l'enfant », « avec les parents », « à l'élève », « très petite section », « on joue ensemble », « à la maison », « à l'école », « relation avec les parents », « sur le langage », « en lien avec », « enfants des familles », « une posture d'élève », « accueil des parents », « des jeunes enfants », « plaisir d'apprendre », « cheminement de l'enfant », etc.	« de la tablette », « de la classe », « de grande section », « cahier de vie », « rue du monde », « sur son blog », « en petite section », « la classe de », « le site de », « à se cacher », « de l'histoire et », « de la matière », « dans ma classe », « cahier de réussite », « de l'album », « semaine de la maternelle », « carnet de suivi », etc.	« du/le comptage numérotage », « et encore 1 », « l'usage de », « enseignement du comptage numérotage », « comptage à la gelman », « une collection de », « stratégies de décomposition recomposition », « des mots nombres », « performances en calcul », « le comptage dénombrement », « itération de l'unité », etc.	« de l'écrit », « découverte du principe alphabétique », « de/dans l'oral », « de la graphophonologie », « la déclarative simple », « de la lecture », « de la syllabe », « de la langue », « langue orale », « de la syntaxe », « l'effi-cacité oratoire », « l'écrit dans l'oral », « sons en phonèmes », « base de l'écrit », etc.	« de/pour l'école maternelle », « l'éducation nationale », « scolarisation des moins_de_trois_ans », « les nouveaux programmes de la maternelle », « conseil supérieur des prgrammes », « petite enfance », « rapport de l'inspection générale », « à la rentrée », « l'école élémentaire », « de la formation », « les écoles maternelles », etc.
Enseignant ++ **Éduc nat ++** **Asso péda ++** **Syndic ens +** **Collect loc +** **(Auteur litté)** **(Inst étrang)** **(Espace cult)** **(Orga intern)** **(Orga rech)** **(Politique)** **(Orga autre)** **(École)** **Chercheur - -**	**Enseignant ++** **Auteur litté ++** **Collect loc ++** **Espace cult +** **(Éduc nat)** **(Inst étrang)** **(Orga rech)** **(Politique)** **(Orga autre)** **(École)** **Asso péda -** **Orga intern -** **Chercheur - -** **Syndic ens - -**	**Chercheur ++** **(Syndic ens)** **(Auteur litté)** **(Inst étrang)** **(Orga rech)** **(Politique)** **(Orga autre)** **(École)** **Collect loc -** **Espace cult -** **Orga intern -** **Enseignant - -** **Éduc nat - -** **Asso péda - -**	**Chercheur ++** **(Auteur litté)** **(Inst étrang)** **(Orga intern)** **(Orga rech)** **(Politique)** **(Orga autre)** **(École)** **Espace cult -** **Collect loc -** **Enseignant - -** **Éduc nat - -** **Asso péda - -** **Syndic ens - -**	**Éduc nat ++** **Asso péda ++** **Syndic ens ++** **Orga intern ++** **Politique ++** **Inst étrang +** **Orga autre +** **(Auteur litté)** **(Espace cult)** **(Orga rech)** **(Collect loc)** **(École)** **Enseignant - -** **Chercheur - -**

Tableau 11 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus complet des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 - août 2016 – 97,8 % du corpus classé – Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,000 1), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,000 1) ; quatrième ligne : liens des catégories de protagonistes à la classe par le chi2 d'association. Légende : ++ (chi2 positif) ou - - (chi2 négatif) → p<0,000 1 ; + (chi2 positif) ou - (chi2 négatif) → p<0,01. Ici, 18,2 % du corpus classé est un discours dit de « coéducation », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /enfant/, /parent/, /jeu/, /famille/, « de l'enfant », « avec les parents », « à l'élève ». Les articles dont le protagoniste est enseignant en sont les plus représentatifs alors que les articles de ou sur les chercheurs le sont le moins.

Une ADS sur cette classe Institution scolarisation (Figure 66, ci-dessous) montre que les formes /école/ et /maternel/ organisent le discours. Mais c'est à partir de /maternel/, terme qui la spécifie comme une école particulière, que prennent place les communautés lexicales satellites.

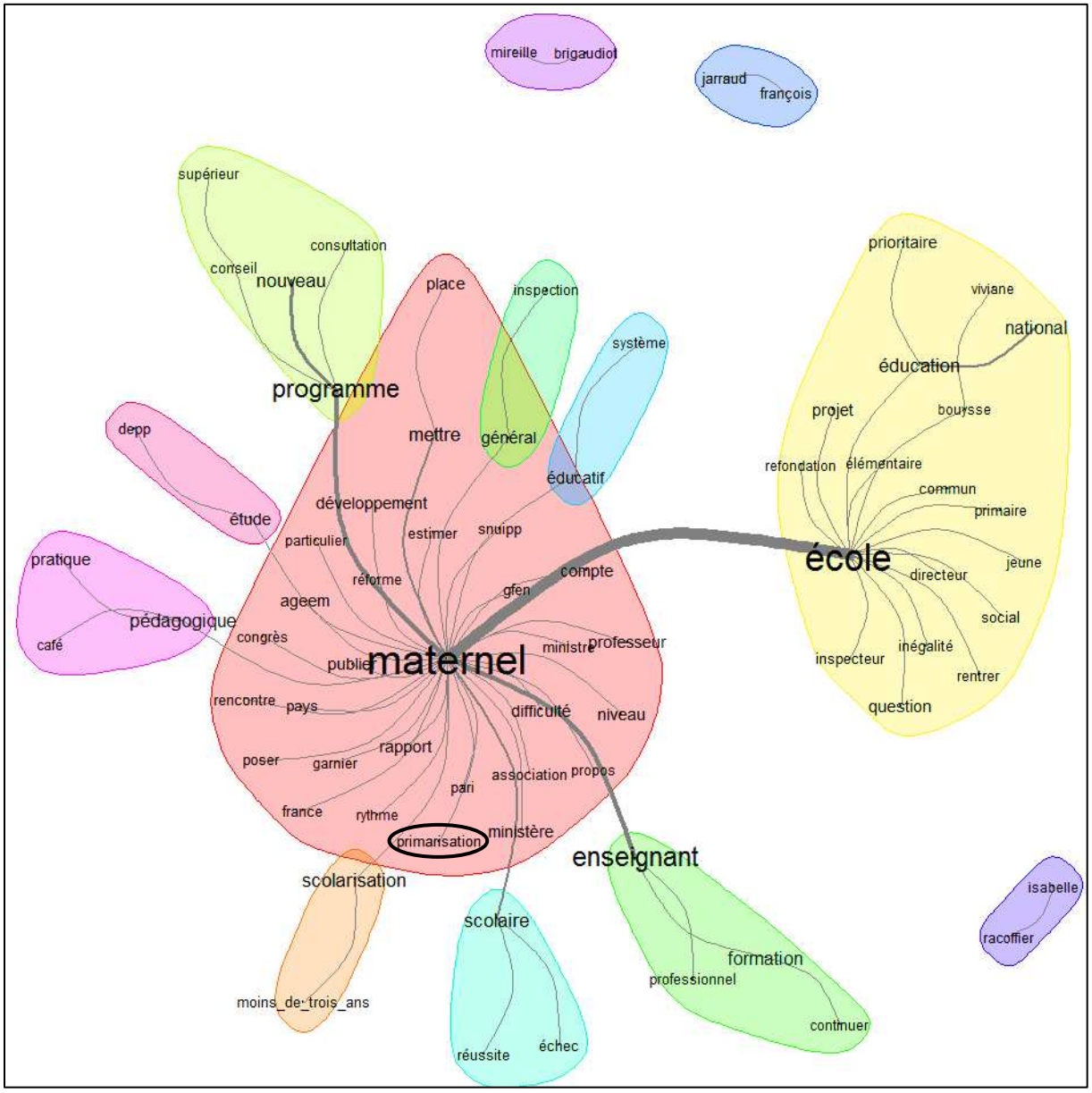


Figure 66 : Graphe de d'analyse de similitudes (ADS) sur le sous corpus Institution scolarisation des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 — août 2016 — Iramuteq.
Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; le poids des formes en termes de fréquence est représenté par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens ; les halos signalent des communautés lexicales. Ici, /maternel/ et /école/ sont les formes les plus fréquentes qui organisent les deux principales communautés lexicales et sont fortement liées entre elles. La première est reliée à de nombreuses communautés lexicales, comme, par exemple, la communauté organisée par /programme/, à laquelle elle est fortement liée.

Le terme est ainsi lié au « nouveau » « programme » et ses instances (le CSP), à « l'inspection » « générale » et son rapport, aux « études » de la « Depp », à des problèmes sociaux ou des questions en débat (l'« échec » ou la « réussite » « scolaire[s] », les « inégalités », la « scolarisation »

des « moins de trois ans », les « pratiques » « pédagogiques »), aux « enseignants » en tant que « professionnels » et notamment à leur « formation » « continue ». Les noms de nombreux acteurs et groupes d'acteurs ressortent dans diverses communautés lexicales. On y trouve le « ministre » et le « ministère », une IGEN autrice du rapport de 2011 (Viviane Bouysse), les « directeurs » et « inspecteurs », un syndicat d'enseignants (SNUipp), deux associations pédagogiques (Ageem et GFEN) et, enfin, des coautrices du programme 2015 : Mireille Brigaudiot, linguiste, entrepreneuse de la littératie précoce ; Isabelle Racoffier, présidente de l'Ageem, qui défend l'identité de l'école maternelle et son modèle expressif ; Pascale Garnier, sociologue, qui prône une école maternelle moins scolaire.

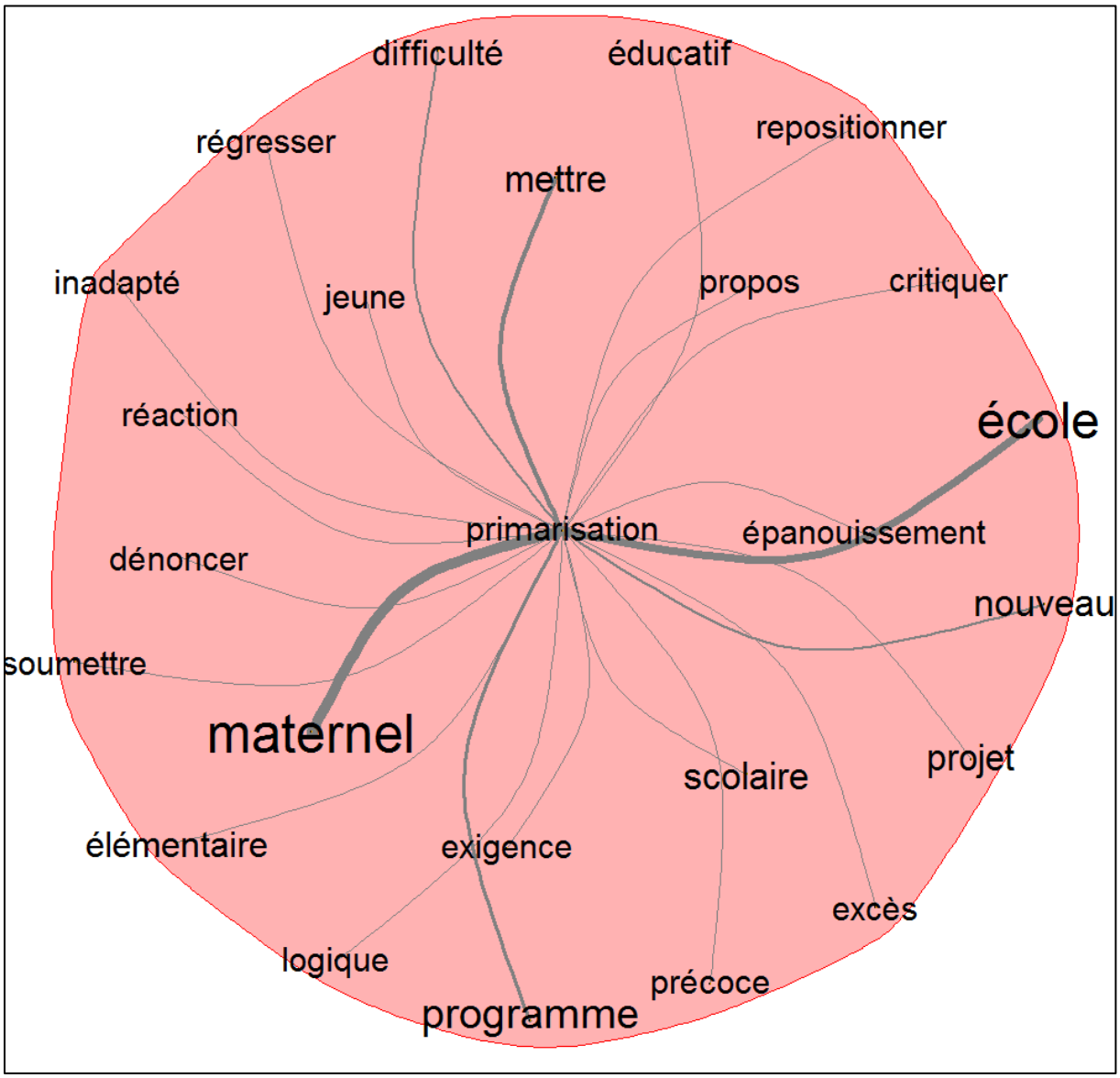


Figure 67 : Graphe de la forme /primarisation/ dans la sous-classe Institution scolarisation des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 — août 2016 — Iramuteq.
Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; le poids des formes en termes de fréquence est représenté par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens.

La notion de primarisation prend sens au cœur de ce discours, avec ces acteurs et ces groupes d'acteurs sociaux. L'ADS montre aussi que /primarisation/ (entouré) fait partie de la communauté lexicale organisée autour de /maternel/ et lui est directement relié. Comme avec les communautés lexicales satellites, ce lien souligne le caractère spécifique de cette école. Le graphe de la forme /primarisation/ dans cette classe montre dans quel environnement lexical s'est cristallisée la croisade contre la /primarisation/ (Figure 67, p. 458). La « primarisation » est thématisée comme une « logique » qui renvoie « l'école » « maternelle » à l'école « élémentaire » et au « scolaire », ce qui compromet « l'épanouissement » des enfants. Une série de formes souligne son caractère néfaste (/excès/, /précoce/, /exigence/, /difficulté/, /inadapté/, /soumettre/, /régresser/), alors qu'une autre indique que le problème est identifié et qu'on va s'en occuper (/critiquer/, /dénoncer/, /réaction/). Car le discours montre aussi qu'une solution existe pour « repositionner » l'école maternelle et ses composantes : c'est le *curriculum* (/programme/, /nouveau/, /projet/). Une analyse qualitative portant sur les 3 textes institutionnels et le texte syndical jalonnant la genèse du programme 2015 (IGEN 2011, consultation 2013, consultation 2014, SNUipp-FSU, 2013a) dévoile quatre thèmes structurant ce discours.

Premièrement, la « primarisation » c'est le déclin du modèle expressif. La vigueur de cette rhétorique montre que des forces sociales restent très actives pour défendre le modèle expressif, qui a effectivement été revalorisé dans le programme 2015. Ce sont d'abord les activités artistiques et motrices, dont on déplore la réduction dans le programme 2008, « alors que la place de l'expression et de la créativité est fondamentale à l'école maternelle. » (SNUipp-FSU, 2013a). Il s'agit surtout de ranimer l'idéal de la libre exploration (Chamboredon, Prévot, 1973). Elle est thématisée comme une composante identitaire à travers le vocable de la « spécificité ». Les vertus éducatives du jeu pour la petite enfance en seraient emblématiques. Ainsi, l'académie de Paris déplore dans le programme 2008 « l'oubli des spécificités de l'école maternelle : jeu, manipulation, imagination », et «[d]e nombreuses synthèses mentionnent que la place réduite faite à la découverte, à la curiosité, à l'expérimentation, à l'expérience, résulte d'un trop grand nombre d'apprentissages écrits. Cette absence du jeu, de la manipulation et de la découverte explique la dénonciation de la "primarisation" » [consultation 2013, p. 16]. De fait, le projet de programme proposé en mai 2014 doit en grande partie son accueil favorable à la réhabilitation du jeu : «[l]'affirmation de la place du jeu comme modalité d'apprentissage est unanimement saluée. Les équipes pédagogiques y voient une façon de reconnaître les pra-

tiques spécifiques de l'école maternelle à l'encontre de toute primarisation » [consultation 2014, p. 5]. « Ce nouveau projet de programme est ainsi celui d'une école maternelle qui donne l'envie et le plaisir d'apprendre, dans laquelle "on prend le temps d'apprendre" afin de favoriser "l'épanouissement par le biais du savoir" » [consultation 2014, p. 7].

Une deuxième acception est mobilisée en négatif, toujours au nom de la « spécificité » : la primarisation c'est le rapprochement de l'élémentaire et plus précisément du CP. « Le poids de ce que l'on peut appeler "la forme scolaire" se fait sentir dès la première année d'école maternelle ; la logique "régressive" évoquée dans le bilan de la partie précédente a reporté vers l'amont un modèle élémentaire jusqu'à envahir toute l'école maternelle et pas seulement la section de grands » [IGEN, 2011] ; l'école maternelle « devient une petite école élémentaire, sa spécificité disparaît » ; « trop de préparation au CP » (SNUipp-FSU, 2013a). Une troisième acception précise ce qui cristallise cette hostilité : des contenus jugés inopportuns et trop didactiques, «[l]a dénonciation d'une "primarisation" ou d'une "élémentarisation" de l'école maternelle trouve là son point fort. » [consultation 2013, p. 16]. Alors qu'on n'impute jamais la primarisation au discours didactique sur les mathématiques en plein essor, les contenus incriminés relèvent tous de la littératie précoce : phonologie, copie en écriture cursive, apprentissages alphabétiques emblématiques des « fiches ». Les contributions soulignent la difficulté des exercices phonologiques, « pour certains élèves », de même que l'écriture graphique. Ce constat est interprété sur un registre psychodéveloppemental : ils seraient en « inadéquation avec le développement psychomoteur des élèves » (SNUipp-FSU, 2013a), « "trop précoce(s), prématuré(s), inadapté(s)", hors de portée des élèves » [consultation 2013, p. 13). Aussi, « [l]'immaturité motrice (Dijon) fragilise les élèves qui "ne sont pas prêts" (Nantes) » [consultation 2013, p. 14]. Dès lors, il y aurait « un risque de glissement certain vers les apprentissages de la lecture au CP », « au détriment de l'oral » [consultation 2013, p. 13]. Pour finir, l'ensemble manquerait de « transversalité, qui était une des spécificités de la maternelle [et qui] est remise en question par un trop grand cloisonnement entre domaines : les apprentissages sont morcelés » (SNUipp-FSU, 2013b). Enfin, quatrième acception, la primarisation, ce sont aussi des manières d'apprendre inopportunes, des techniques scolaires scolairement dévalorisées (Bourdieu, 1966 ; Lahire, 2007d ; Garcia, Oller, 2015) : « collectionner des listes de mots est beaucoup trop réducteur[255] », « la mécani-

[255] Cette interprétation a beaucoup circulé dans les discours communs : le programme 2008 aurait préconisé l'apprentissage du vocabulaire décontextualisé sous forme de listes de mots à mémoriser. Mais une telle interpré-

sation de l'apprentissage ne permet pas aux élèves de donner du sens à ce qu'ils apprennent » et de toute façon « la copie en cursive [est jugée] trop difficile et "dévoreuse de temps" » (SNUipp-FSU, 2013a). D'autres approches didactiques sont suggérées. La consultation sur les programmes 2008 en relève deux pour l'entrée dans l'écriture. D'un côté, la synthèse de l'académie de Montpellier préconise une plus grande place pour le graphisme dans la préparation à l'écriture (un objet du *curriculum* réel, reposant sur des entraînements) [consultation 2013, p. 14]. Mais une autre orientation prône de reléguer les apprentissages techniques en proposant plutôt une écriture « tâtonnée », relevant d'une pédagogie invisible [consultation 2013, p. 14]. Cette deuxième orientation prendra du poids dans le programme définitif.

Dans la synthèse de sa propre consultation nationale, le SNUipp-FSU, principal syndicat d'enseignants, déclare : «[l]es programmes sont "réducteurs", trop centrés sur la "préparation au CP" et portent en eux la primarisation de la maternelle. » (SNUipp-FSU, 2013b). Aussi, « prématurés », « trop ambitieux » ou « trop difficiles », ces contenus n'en sont pas moins « réducteurs », ce qui n'est pas la moindre des contradictions. De fait, une bonne partie des contenus décriés (apprentissages alphabétiques et gestes d'écriture) sont ceux du *curriculum* réel, et les manières d'apprendre mises en cause requièrent l'entraînement aux techniques scolaires. Désormais investi jusque dans les milieux populaires, l'horizon d'attente de ce *curriculum* est bien plus l'école élémentaire, « primaire », que la scolarité longue, secondarisée. Aussi, dans les propos de la linguiste Mireille Brigaudiot, la notion de primarisation est un instrument de distinction sociale. Elle la dénonce en exaltant les contenus et manières d'apprendre de « haut niveau » (cognitif, intellectuel), en affinité avec ses propres dispositions sociales : «[e]n allant vers "une primarisation" on a abaissé le niveau, car on a empêché les enfants d'avoir des activités intellectuelles de haut niveau. Remonter le niveau c'est faire fonctionner

---

tation ne résiste pas à l'examen. Le programme propose plutôt un apprentissage relativement structuré, articulant un travail décontextualisé orienté vers la description scolaire, à un travail de (re)contextualisation des mots appris ou à apprendre, tout en suggérant de programmer l'introduction des « mots nouveaux » : « Chaque jour, dans les divers domaines d'activités et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leurs contextes. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste. » (MEN, 2008, p. 12)

l'intelligence des enfants. »[256] Elle livre alors une conception de la continuité oral-écrit qui dissimule le langage en tant qu'objet, et proscrit toute approche didactisée : « parce que le langage est une notion et non un objet » il ne faut pas, comme le préconisait le programme 2008, assimiler « l'activité langage aux produits langagiers » (*ibid.*). Le registre psychodéveloppemental est là encore convoqué : «[c]'est de l'ordre du développemental quand les enfants sont bien accompagnés » (*ibid.*). La défense du modèle expressif orchestre donc l'imposition des normes les plus légitimes du champ d'intervention professionnelle : des normes de secondarisation, des manières d'apprendre fondées sur l'idéal de la libre exploration, qui relèguent les entraînements techniques en les dégradant symboliquement et invisibilisent les objets d'apprentissage.

La notion de primarisation a été mobilisée à des fins de distinction sociale dans d'autres contextes sociohistoriques. Viviane Isambert-Jamati (1985a) voit un « sentiment de déjà vu » (*ibid.*, p. 57) dans les pamphlets des années 1980 qui dénoncent un système éducatif massifié où le second degré serait rabaissé au niveau des « primaires ». Elle les rapproche de discours plus anciens : à la fin du XIXe siècle et du début du XXe, quand le secondaire perçoit une menace dans l'essor du primaire supérieur ; pendant la première explosion scolaire (années 1950-1960), quand le corps des enseignants du secondaire s'inquiète de la contamination primaire. Ils construisent le stéréotype de l'enseignant « primaire » (« ignorance », « obscurité », « vaisseau en perdition », « médiocrité ») (*ibid.*, p. 59). Un argument résonne particulièrement avec la croisade contre la primarisation de l'école maternelle : « la tendance des primaires est (…) d'employer des techniques sans en connaître la raison d'être » (*ibid.*, p. 60). À la fin du XIXe siècle et au début du XXe on vilipende les apprentissages par cœur : « "[o]n n'y fait que des exercices mécaniques", on "n'y exerce que la mémoire" écrivait, entre mille, H. Dietz (*Revue Universitaire*, 1892) » (*ibid.*, p. 60). « Dans le primaire on se livre à des exercices nombreux, répétitifs, qui se transformeront en habitudes, alors que dans le secondaire on acquiert la faculté de comprendre » (*ibid.*, p. 60). Puis, dans les années 60, « lorsque le par cœur, que l'on stigmatisait, s'efface dans l'école primaire, c'est le technicisme que l'on se met à accuser : l'un et l'autre ont en commun d'être pragmatiques, mais aussi de permettre la mise à distance de la part de ceux qui se caractérisent par les savoirs et la réflexion » (*ibid.*). Ces mobilisations font écho, au moins en partie, à la croisade contre la primarisation de l'école maternelle qui surgit au moment où elle s'est entièrement massifiée.

[256] Interview du 11/05/2016 dans le Café pédagogique. [Consulté le 20/06/2018]. Disponible à : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/11052016Article635985464293456739.aspx

Aussi, la comparaison des deux programmes qui ont encadré le débat, va montrer comment la déprimarisation, tant louée à propos du programme 2015, masque une poussée de la secondarisation. Elle s'entend au triple sens du terme : secondarisation, au sens cognitif, comme procédé réflexif de réélaboration ; mais aussi aux sens institutionnel et distinctif, comme projection vers la scolarisation longue et mise à distance du « primaire ».

VI. 1. 2. D'UN PROGRAMME À L'AUTRE : QUAND DÉPRIMARISER C'EST SECONDARISER

Le programme 2015 est deux fois plus long que celui de 2008, mais surtout, au-delà d'un certain nombre de points communs, leurs structures présentent des différences (Tableau 12).

Année	2008	2015
Texte de référence et titre	B. O. n° 3 du 19 juin 2008 Hors-série **Les programmes de l'école primaire. Programme de l'école maternelle**	B. O. spécial n° 2 du 26 mars 2015 **Programme de l'école maternelle**
Taille	7011 occurrences 195 segments	14 566 occurrences 409 segments
Introduction ou préambule	[courte introduction sans titre]	L'école maternelle, un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants 2. Une école qui organise des modalités d'apprentissage spécifiques 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble
Contenus	S'approprier le langage Échanger s'exprimer Comprendre Progresser vers la maîtrise de la langue française Découvrir l'écrit 1. Se familiariser avec l'écrit Découvrir des supports de l'écrit Découvrir la langue écrite Contribuer à l'écriture de textes 2. Se préparer à apprendre à lire et à écrire Distinguer les sons de la parole Aborder le principe alphabétique Apprendre les gestes de l'écriture Devenir élève Agir et s'exprimer avec son corps Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer	Les cinq domaines d'apprentissage 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 1.1. L'oral Objectifs visés et éléments de progressivité Oser entrer en communication Comprendre et apprendre Échanger et réfléchir avec les autres Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique 1.2 L'écrit Objectifs et éléments de progressivité Écouter de l'écrit et le comprendre Découvrir la fonction de l'écrit Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement Découvrir le principe alphabétique Commencer à écrire tout seul 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique 3. Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques 4. Construire les premiers outils pour structurer la pensée 5. Explorer le monde
Annexes	Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle (petite section, moyenne section, grande section) S'approprier le langage Découvrir l'écrit	

Tableau 12 : Taille et structure des programmes 2008 et 2015 pour la maternelle. Les contenus langagiers ont été détaillés. Légende : surlignage en bleu, les contenus didactiques langagiers ; surlignage en gris, la scolarisation ; surlignage en jaune, les contenus didactiques mathématiques ; mots en rouge, références au modèle expressif.

Dans les deux, le modèle expressif s'illustre dans le lexique (en rouge) : /s'exprimer/, /agir/, /découvrir/, /sentir/, /imaginer/, /créer/, /explorer/, /corps/, /artistique/. Le discours de scolarisation (surligné en gris) est mis en lumière de deux manières : en 2008 c'est une courte introduction et un contenu intitulé « Devenir élève » ; en 2015, c'est un long préambule. Ces parties sur la scolarisation véhiculent également des prescriptions pédagogiques et didactiques. Dans son introduction, le programme 2008 contrebalance la priorisation du langage scolaire par un bref rappel au modèle expressif : « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible par l'autre (…) [l'enfant] devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit » ; puis, «[l'école maternelle] stimule son désir d'apprendre et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité ». Le préambule du programme 2015 est plus copieux et s'organise en trois points : « 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants » ; « 2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage » ; « 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Le deuxième point prescrit 4 modalités d'apprentissage : « 2,1. Apprendre en jouant », qui réhabilite le modèle expressif ; « 2,2. Apprendre en résolvant des problèmes », qui présuppose une observation rationnelle du monde et des procédés de secondarisation ; les deux derniers renvoient à l'acquisition de techniques scolaires, « 2,3. Apprendre en s'exerçant » et « 2,4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant ». Or dans les commentaires qui en ont été faits (consultation nationale de 2014, articles du Café pédagogique), l'ordre de présentation a été assimilé à un ordre de priorité et seuls les deux premiers ont retenu l'attention : d'abord apprendre par le jeu et par les problèmes, des manières d'apprendre à la fois invisibles et secondarisées.

Sur le plan didactique, la structure du programme 2015 se distingue par une section consacrée aux contenus mathématiques (en jaune) absente du programme 2008. Dans ce dernier, le discours sur le langage prédomine, avec deux entrées (S'approprier le langage et Découvrir l'écrit) et une annexe qui décline les acquisitions par section. Le programme 2015, en revanche, rééquilibre les contenus au bénéfice de tous les autres. Mais, cela s'accompagne aussi d'une évolution qualitative. Les deux programmes partagent les exigences de « compréhension » qui sont l'un des produits des normes de secondarisation. Mais dans la structure du programme 2008, « comprendre » renvoie dans le texte aux échanges ordinaires, aux consignes, aux histoires « de plus en plus complexes » (MEN, 2008, p. 12). Alors qu'en 2015, « comprendre » s'applique à des

objets tels que les activités physiques et artistiques où il ne suffit plus « d'agir » ou de « s'exprimer » : il faut se distancier de ses propres gestes et de ses démarches pour les « comprendre », ce qui est plus exigeant que de se distancier d'une histoire lue dans un album, extérieure à soi. De plus, « s'approprier le langage » en 2008 renvoie explicitement à un apprentissage, alors que « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » en 2015 masque l'apprentissage tout en complexifiant les attentes. De même, quand en 2008 il faut « aborder le principe alphabétique », le programme de 2015 enjoint de le « découvrir ». Si le mot « échanger » est commun aux deux structures de programmes, la réflexion prend le pas sur l'expression dans le second puisqu'il faut « échanger, s'exprimer » en 2008, quand il s'agit d'« échanger et réfléchir avec les autres » en 2015. Et s'il est question de « langue » dans la structure du programme 2008, c'est pour « découvrir la langue écrite » par l'écoute d'histoires lues, mais aussi pour la « maîtrise de la langue » précoce. Or dans le programme 2015, la notion de « langue » est mobilisée dans une perspective moins formaliste et plus réflexive, pour « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». En outre, à propos de l'écriture, la structure du programme 2008 propose une entrée purement technique, « apprendre les gestes de l'écriture », quand celle de 2015 privilégie l'autonomie, « commencer à écrire tout seul ». De même, si en 2008 la dictée à l'adulte est recommandée dans un intitulé « contribuer à l'écriture de textes », celui de 2015 va plus loin quand il prescrit de « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». Enfin, en 2008, il faut « découvrir les supports d'écrits », alors qu'en 2015 il s'agit, de manière plus abstraite, de « découvrir la fonction de l'écrit ». Ces éléments signalent à la fois une invisibilisation des supports pédagogiques (une dématérialisation) et l'élévation du niveau d'abstraction attendu. Aussi, leur structure explicite distingue d'emblée ces deux programmes : celui de 2015 semble moins didactique (sauf pour les mathématiques), moins formaliste (avec l'abandon de la « maîtrise de la langue »), moins focalisé sur le langage scolaire, plus orienté vers les processus de secondarisation, mais il renverrait à une pédagogie moins visible, dématérialisée, alors même que les visées d'apprentissage sont plus abstraites. L'analyse du corps des textes va le confirmer.

Les 26 mots identiques parmi les 50 plus fréquents des deux programmes (Tableau 13, p. 466) confirment leur fond commun : un enfant au centre ; un discours de scolarisation (*e. g.* /école/, /section/) ; un discours de l'expressivité (*e. g.* /activité/, /situation/, /découvrir/) ; un discours didactique qui fait travailler le « langage » en tant que « langue », c'est-à-dire en

reliant « l'oral » et « l'écrit », centré sur l'unité « mot », la pratique de « l'écriture » et les actions d'« écrire » et de « comprendre ».

50 premiers mots des corpus programme 2008 et programme 2015 Les mots en commun (26/50 pour les deux corpus)		
Noms (17)	Verbes (7)	Autres (2)
enfant école mot activité enseignant écriture objet oral écrit situation langue relation forme apprentissage jeu section langage	comprendre apprendre utiliser écrire découvrir prendre adapter	maternel progressivement

Tableau 13 : Formes actives communes parmi les 50 premières des corpus programme 2008 et programme 2015 – Iramuteq. Pour rappel, formes actives : noms, verbes, adjectifs, adverbes et formes non reconnues. Surlignage en bleu : mots spécialisés du langage. Présentation par fréquence décroissante dans le programme 2008 (même ordre pour les trois premiers mots de chaque liste, proche pour les suivants).

50 premiers mots des corpus programme 2008 et programme 2015 Les mots différents (24/50 pour chaque corpus)					
Programme 2008			Programme 2015		
Noms (12)	Verbes (9)	Autres (3)	Noms (14)	Verbes (6)	Autres (4)
texte histoire lettre syllabe fin vocabulaire adulte phrase geste expression question livre	exprimer écouter distinguer repérer reconnaître lire acquérir raconter connaître	simple particulier varié	nombre temps espace quantité classe cycle repère production objectif action fonction collection élément vie	permettre mettre construire développer donner commencer	premier grand notamment différent

Tableau 14 : Formes actives différentes parmi les 50 premières des corpus programme 2008 et programme 2015 – Iramuteq. Pour rappel, formes actives : noms, verbes, adjectifs, adverbes et formes non reconnues. Surlignages : mots spécialisés du langage (bleu) et des mathématiques (jaune). Présentation par fréquence décroissante.

La comparaison des 24 mots spécifiques à chaque programme souligne en revanche ce qui les différencie (Tableau 14, ci-dessus). On retrouve le primat d'un discours spécialisé sur le

langage en 2008, avec une série de termes désignant les objets et concepts de l'écrit (/texte/, /histoire/, /lettre/, /syllabe/, /vocabulaire/, /phrase/, /livre/) et des verbes désignant des actions langagières (/lire/, /raconter/). En dehors de la percée du discours didactique mathématique dans le programme 2015, qui se confirme avec ces indicateurs (/nombre/, /quantité/, /collection/), ce classement révèle qu'il privilégie des concepts plus généraux (/espace/, /temps/, /production/, /fonction/, /élément/) et des actions évoquant le développement et la libre exploration (/permettre/, /construire/, /développer/, /donner/, /commencer/). En revanche, aucun concept ou objet du langage scolaire n'apparaît dans ces mots les plus fréquents. Ces analyses consolident l'hypothèse selon laquelle le programme 2015 tend à invisibiliser les objets d'apprentissage et les techniques pour les acquérir, tout en accroissant le niveau de conceptualisation visé.

Encadré 9 : Analyse de deux programmes de l'école maternelle (2008 et 2015) assistée par le logiciel Iramuteq

Pour rappel sur le logiciel, son principe, ses outils d'analyse : voir l'encadré 3, p. 151, présentant l'analyse des programmes avec la même méthodologie. Pour les données intermédiaires et complémentaires : annexes 14 et 15.

Le corpus et le dictionnaire ont été préparés de la même manière que le corpus sur les programmes ayant déjà fait l'objet d'une analyse.

Deux corpus ont été analysés séparément : le programme 2008 ; le programme 2015 ; pour chacun une variable, une modalité.

Quatre outils principaux d'analyse, traitant les formes actives sont mobilisés : **le tableau des formes actives** (analyse primaire du logiciel) qui liste et classe les formes actives par catégorie et fréquence ; **l'analyse de similitudes (ADS)** qui représente graphiquement l'organisation lexicale du discours ; **la classification hiérarchique descendante (CHD)** qui construit des classes de discours statistiquement indépendantes (le **dendrogramme** montre l'arbre de la classification et les racines communes des discours ; des sous-corpus par classe ont été extraits) ; **le concordancier** qui répertorie l'ensemble des segments contenant une forme spécifique pour revenir au texte de manière plus qualitative ou extraire un sous-corpus.

Une CHD classe 96,4 % du corpus 2008 et donne 5 classes discursives (Tableau 15, ci-dessous) : un discours de scolarisation et un discours de l'expressivité minoritaires (respectivement : classe 2, 19,7 % du corpus classé et classe 4, 21,3 %) ; deux classes didactiques langagières pour un total de 37,7 %, l'une sur les histoires et la langue orale (classe 1, 22,3 %) et l'autre sur l'écriture (classe 5, 14,4 %) ; enfin, une classe Espace et objets (classe 3, 21,8 %) qui ne se distinguait pas dans le corpus complet des programmes, ce qui souligne sa spécificité

dans ce programme. Ce discours ne se présente pas comme une partie spécifique dans la structure explicite du programme, il traverse plusieurs contenus. Aussi, il n'est pas objectivé en tant que contenu autonome, mais il est présent dans la structure profonde du discours.

Corpus programme 2008				
Histoires et langue orale (Classe 1) 22,3 %	**Scolarisation** (Classe 2) 19,7 %	**Espace et objets** (Classe 3) 21,8 %	**Expressivité** (Classe 4) 21,3 %	**Écriture** (Classe 5) 14,4 %
Histoire, phrase, lire, langue, raconter, texte, français, entendre, conte, produire, court, logique, oral, personnage, inconnu, reformuler, chronologique, enseignant, progresser, maîtrise, énoncé, récit, syntaxe, interroger, événement, inventer, écouter, connaître, manière, vocabulaire.	École, maternel, fin, apprentissage, constituer, élémentaire, organiser, œuvre, capable, problème, fondamental, premier univers, règle, vivre, développement, objectif, environnement, vie	Utiliser, objet, support, repérer, situer, section, rapport, usuel, matériau, matière, classer, décrire, réaliser, prendre, découvrir, petit, temps, espace, représentation, matériel, comparer, escient.	Capacité, plaisir, moteur, activité, expérience, collectif, occasion, jouer, enrichir, chanter, adulte, questionner, intérêt, scolaire, échange, développer, besoin, apprendre, contribuer, situation, question, rythme, sensoriel, pratique, collection, accepter.	Lettre, cursif, syllabe, écriture, tracer, prononcer, favoriser, mot, voyelle, pratiquer, consonne, alphabétique, alphabet, principe, correspondance, sonore, geste, graphique, prénom, position, enchainement, parole, nom, localiser, imiter, correspondre, conduite.
« la langue française », « lu par l'enseignant », « progresser vers la maîtrise de la langue », « logique et chronologique », « la langue écrite », « un énoncé oral », « d'un texte », « point de vue ».	« à la fin de l'école maternelle »	« dans l'espace », « se repérer dans », « les enfants découvrent », à bon escient », « ce qu'il », « il apprend à », « échanger s'exprimer », « de la vie », « de l'écrit »..	« les enfants apprennent à », « en situation de », « ils apprennent à », « contribuer à l'écriture », « que les enfants », « de l'enfant »	« en écriture cursive », « de l'écriture », « de l'alphabet », « les sons de la parole », « geste de l'écriture », « distinguer les sons », « de l'enseignant »

Tableau 15 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus programme 2008 – 96,4 % du corpus classé – Iramuteq.
Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01). Ici, 22,3 % du corpus classé constitue un discours dit « Histoires et langue orale », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /histoire/, /phrase/, /lire/, « de la langue française », « lu par l'enseignant ».

L'ADS de cette classe (Figure 68, p. 469) met en relief des formes qui renvoient aux apprentissages techniques avec des objets de l'école : /utiliser/, /objet/, /escient/, /support/, /livre/, /repérer/, /page/, /image/, /usage/, /technique/, /matériel/. L'environnement lexical suggère une structuration dans la raison graphique à travers certains objets (/livre/, /page/, /image/, /dessin/) ou des mots évoquant la logique chronotopique (/temps/, /espace/, /repère/, /gauche/ - /droite/). Aussi, cette approche technique est articulée à des activités cognitives et langagières propres à la culture écrite et scolaire, ce que souligne une série de verbes : /classer/, /décrire/, /situer/, /repérer/, /prendre/ (des) /repères/, /prendre/ /conscience/,

/comparer/, /orienter/. Enfin, le dendrogramme de la classification montre que cette classe a une racine commune avec la classe Scolarisation : il s'agit bien d'un enjeu scolaire central.

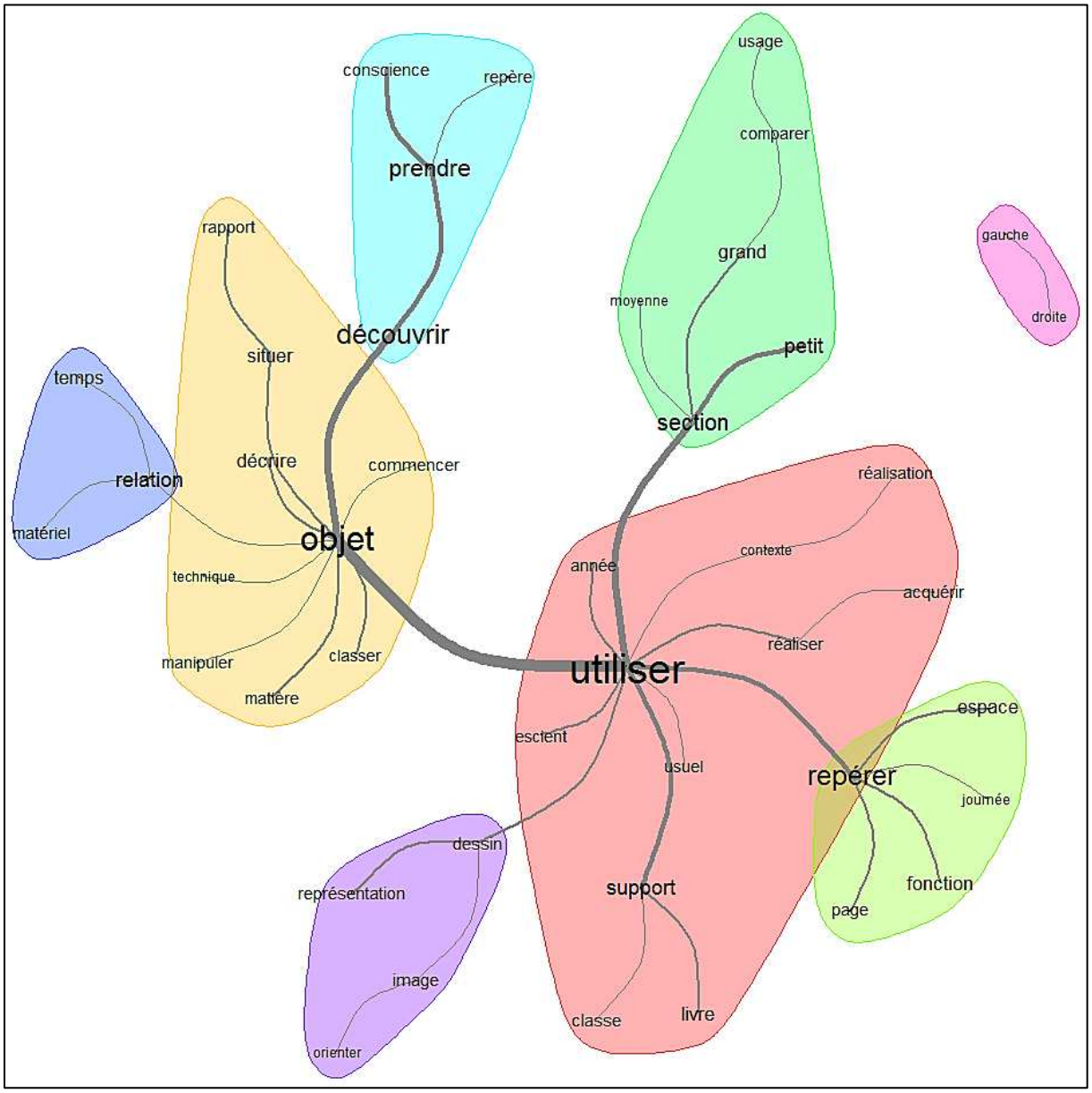


Figure 68 : Graphe de d'analyse de similitudes (ADS) sur la classe Espace et objets (classe 3) du corpus programme 2008 – Iramuteq.

Lecture : les formes lexicales représentées sont les plus fréquentes ; le poids des formes en termes de fréquence est représenté par leur taille ; les liens de proximité textuelle des formes sont représentés par les lignes qui les relient, leur épaisseur indique la fréquence de ces liens ; les halos signalent des communautés lexicales. Ici, /utiliser/ et /objet/ sont les formes les plus fréquentes qui organisent les deux principales communautés lexicales et sont très fortement liées entre elles. Chacune est reliée à d'autres communautés lexicales, comme, par exemple, la communauté organisée par /découvrir/, liée à celle d'/objet/.

Dans les autres programmes, une bonne partie de ces contenus (/espace/, /temps/, /objet/, /image/, /dessin/) est prise en charge dans le discours de l'expressivité. Ainsi, la minoration du modèle expressif s'accompagne également d'un changement de registre : sans faire l'objet d'un discours spécifié dans sa structure, le programme 2008 prescrit l'apprentissage de techniques

scolaires inscrites dans la raison graphique, s'appuyant sur la matérialité des objets, et ce, au détriment de la libre exploration. L'enquête ethnographique a montré que ce type d'apprentissage fait partie du *curriculum* réel : il est impliqué, au moins en partie, dans la socialisation graphique de l'école maternelle. C'est une socialisation tacite ou technique, qui met à contribution le gouvernement des enfants par les structures et les matériels. Les Atsem y tiennent un rôle de premier plan au côté des enseignants. Ces contenus et manières d'apprendre ont également du sens pour une partie des familles populaires, qui relaient ces activités à la maison et leur donnent de la valeur.

Un sous corpus a été construit par extraction et regroupement des seules classes langagières : classe 1 (Histoire et langue orale, 22,3 %) et 5 (Écriture, 14,4 %). Une CHD classe 100 % de ce sous-corpus (Tableau 16, ci-dessous) et fait apparaître les 3 grandes classes discursives identifiées dans l'analyse de l'ensemble des programmes, dans des proportions assez proches : les histoires, un peu minorées (classe 1, 29,0 % pour 33,5 % dans le corpus complet), le travail oral de la langue, à part égale (classe 2, 31,9 % pour 31,7 %) et l'écriture, un peu majorée (classe 2, 39,1 % pour 34,9 %). Le programme 2008 se singularise des autres en ayant donné beaucoup de poids au discours sur la littératie, mais sa distribution en spécialités le différencie peu.

Corpus littératie du programme 2008 (classe histoires et langue orale + classe écriture)		
Histoires (Classe 1) **29,0 %**	**Travail oral de la langue** (Classe 2) **31,9 %**	**Écriture** (Classe 3) **39,1 %**
Histoire, raconter, récit, image, logique, livre, personnage, événement, voir, inventer, chronologique, adapter, conte, adulte, principal, poser, observer, énoncé, question, produire. [Avec p<0,05 :] comprendre, connaître, inconnu.	Phrase, langue, français, enfant, sentir, nouveau, manière, vocabulaire, progresser, maîtrise, texte, mémoriser, interroger. [Avec p<0,05 :] enseignant.	Lettre, écriture, cursif, syllabe, geste, tracer, prononcer, favoriser. [Avec p<0,05 :] principe, graphique, voyelle, pratiquer, petit, fin, correspondance, consonne, alphabétique, distinguer, alphabet, sonore, position, mettre, mot.
« un énoncé oral », « par l'enseignant »	« progresser vers la maîtrise de la langue », « langue française »	« de l'écriture », « en écriture cursive », « sons de la parole », « de l'alphabet », « distinguer les sons ».

Tableau 16 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus langagier du programme 2008 (classe 1 Histoires et langue orale + classe 5 Écriture) — 96,4 % (94,6 % X 100 %) du corpus classé — Iramuteq.
Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01) [sauf si indiqué entre crochets]. Ici, 35,5 % du corpus classé constitue un discours dit « Histoires », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /histoire/, /raconter/, /récit/, /image/, « un énoncé oral », « par l'enseignant ».

La classe Travail oral de la langue vise la « maîtrise de la langue ». Cette notion pénètre pour la première fois dans un discours officiel sur la petite enfance et souligne son formalisme

grammatical. De même, la « phrase », catégorie réifiée du bien parler scolaire, prédomine dans ce discours et la référence au « vocabulaire », qu'il faudrait « mémoriser », a été interprétée comme l'apprentissage de mots décontextualisés. Bref, il a toutes les chances d'entretenir le formalisme des enseignants sur la parole scolaire, peu propice à rendre visible les enjeux de la littératie étendue (distanciation, réflexivité, généralisation). En revanche, la classe Histoires est bien plus favorable à une pédagogie explicite de la littératie scolaire, fondée à la fois sur la matérialité des supports et sur leurs contenus symboliques et conceptuels. Elle appréhende en effet le récit scolaire (/raconter/, /récit/, /inventer/, /produire/) en s'appuyant sur ses supports (/histoire/, /livre/, /conte/) et sur des concepts et principes permettant de « comprendre » ces récits (/logique/, /personnage/, /événement/, /chronologique/, /principal /, /question/, /observer/). Enfin, avec la classe Écriture, l'objectif est l'« écriture » « cursive » et l'apprentissage est fondé sur l'unité « lettre », pour écrire des « mots ». Elle prescrit le geste graphique (/geste/, /tracer/) et relie ce travail aux « correspondances » « sonores » des lettres écrites : /syllabe/, /prononcer/, /principe/ /alphabétique/, /distinguer/, /voyelle/, /consonne/, /sonore/. Ainsi, le texte préconise qu'« à la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet [et] de copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées » (MEN, 2008, p. 14). De fait, le discours phonologique est ici incorporé au discours de l'écriture, contrairement au corpus complet où il est inclus dans la classe Travail oral de la langue, avec des formes telles que : /conscience/, /sonore/, /phonème/, /sonorité/, /phonologique/, /unité/ (Tableau 6, p. 160). Plutôt qu'une approche purement orale de la langue écrite (la « phonologie »), à laquelle les héritiers sont mieux préparés, il instaure le lien oral-écrit dans la pratique technique de l'écriture et la matérialité de ses supports (une graphophonologie). Cette prescription est plus proche des manières populaires de donner sens à la littératie précoce. Aussi, ce programme donne à voir de nombreux éléments du *curriculum* réel dans lequel se retrouvent les familles populaires de l'enquête : « faire des phrases » avec du « vocabulaire » ; lire des « livres » qui « racontent » des « histoires » ; écrire des « lettres » pour écrire des « mots », en apprenant les « gestes » pour les « tracer », et commencer à entendre les « sons » des « lettres ». L'enquête montre que ces appropriations ont un bénéfice scolaire : normalisation de la parole ; apprentissage de l'objet livre ; alphabétisation articulée à l'écriture.

Qu'en est-il donc du programme 2015 qui a minoré la littératie précoce ? Les marques de secondarisation qui transparaissent dans les premières analyses s'observent-elles également dans la structure profonde de son discours ? Le travail sur les techniques scolaires, peu visible en première approche, a-t-il toutefois une place dans ce discours et, le cas échéant, laquelle ?

Corpus	programme	2015
Expressivité (Classe 1) 35,5 %	**Scolarisation** (Classe 2) 34,5 %	**Didactique** (Classe 3) 30,1 %
Action, agir, varié, adapter, nouveau, effet, essai, etc., chanson, simple, choisir, musical, plan, plaisir, propre, matériau, réel, comptine, produit, inventer, inscrire, assembler, instrument, corps, consigne, temps, objet, voix, émotion, rythme, réalisation, risque, intention, fil, fabriquer, chant.	École, classe, maternel, vie, vivre, visé, établir, repère, accueil, ensemble, développement, relation, temporel, parent, milieu, assurer, œuvre, expérience, favoriser, équipe, élémentaire, semaine, question, lieu, importance, animal, mettre, viser, domaine, progressivité monde.	Nombre, écrire, quantité, écriture, langue, mot, collection, tracer, texte, unité, écrit_, français, lettre, syllabe, cursif, conscience, entraîner, monter, oral, exemple, suite, code, alphabétique, phonologique, nom, lecture, correspondance, carré, cardinal, capitale.
« tout au long du cycle », « avec les autres », « les enfants apprennent », « comprendre à travers », « agir s'exprimer comprendre », « à leur portée », « dans tous les cas », « agir s'exprimer », « que l'on », « à la diversité des », « section les enfants », « peu à peu »,	« de la vie » [avec p<0,05 :] « l'école maternelle », « une école qui », « de l'école », « objectifs visés et », « dans la classe », « mettre en œuvre », « l'école élémentaire », « de l'enfant », « objectifs visés et éléments de progressivité », « l'ensemble des », « crée les conditions », « de l'enseignant », « à part entière ».	« de la langue », « de l'écrit_ », « ce qu'ils », « la suite orale des », « l'apprentissage du », « le nombre pour », « la suite des », « des mots nombres », « l'enseignant veille », « de la suite », « de l'écriture », « les enfants sont ». [Avec p<0,05 :] « à partir de la moyenne section »

Tableau 17 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus programme 2015 – 100 % du corpus classé — Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01) [sauf si indiqué entre crochets]. Ici, 22,3 % du corpus classé constitue un discours dit « Histoires et langue orale », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /histoire/, /phrase/, /lire/, « de la langue française », « lu par l'enseignant ».

Une CHD classe 100 % du corpus 2015 et donne 3 classes, analogues à celles de l'ensemble des programmes, mais dans des proportions différentes (Tableau 17, p. 472) : un discours de scolarisation, sensiblement plus important que celui de 2008, mais minoré par rapport à l'ensemble des programmes (classe 2, 34,5 %, pour 19,7 % en 2008 et 44,3 % sur l'ensemble du corpus) ; un discours de l'expressivité très rehaussé par rapport à 2008 et également nettement plus important que pour l'ensemble des programmes (classe 1, 35,5 % pour 21,3 % en 2008 et 27,6 % sur l'ensemble) ; un discours didactique moins important qu'en 2008 et proche de l'ensemble des programmes (classe 3, 30,1 % pour 37,7 % en 2008 et 28,2 % pour l'ensemble du corpus). Et il n'y a pas d'équivalent de la classe Espace et objets, spécifique au programme 2008, qui renvoie à la socialisation graphique et aux apprentissages techniques.

Corpus didactique du programme 2015		
Travail oral de la langue **(Classe 1)** **36,0 %**	**Écriture** **(Classe 2)** **29,0 %**	**Nombres** **(Classe 3)** **35,0 %**
Langue, français, sonore, écrit_, principe, syllabe, conscience, phonologique, parler, apprendre, identifier, entendre, oral. [Avec p<0,05 :] découvrir, unité, écouter, reproduire, réfléchir, essayer, enfant, alphabétique, repérer, capable, commencer.	Écriture, tracer, lettre, cursif, enseignant, entraîner, capitale, partir, moteur, moyenne, graphique, veille, geste, seul, script, exercice, entraînement, section, correspondance. [Avec p<0,05 :] manière, différent, exercer.	Nombre, quantité, collection, suite, objet, connaissance, stabiliser, cardinal, [Avec p<0,05 :] dénombrer, décomposition, doigt, comparer, permettre, rang, position, précédent, notion, évaluer, taille, dénombrement, ajouter, organiser, construire, école.
« de l'écrit », « ce qu'ils », [Avec p<0,05 :] « les enfants sont »	[Avec p<0,05 :] « de l'écriture », « à partir de »,	[Avec p<0,05 :] « de la suite », « collection d'objets » « le nombre pour », « la suite des », « la suite orale des mots nombres »

Tableau 18 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus didactique du programme 2015 — 81,3% du corpus classé — Iramuteq.

Lecture : première ligne : intitulé de la classe interprété à partir des indicateurs et poids dans le corpus classé ; deuxième ligne : formes les plus représentatives de la classe par leur chi2 d'association (p<0,01), liste limitée aux 30 premières ; troisième ligne : segments répétés les plus représentatifs de la classe par le chi2 d'association (p<0,01) [sauf si indiqué entre crochets]. Ici, 36,0 % du corpus classé constitue un discours dit « Travail oral de la langue », dont les formes et les segments répétés les plus significatifs sont /langue/, /français/, /sonore/, /écrit/, « de l'écrit ».

Une CHD classe 81,3 % du sous-corpus didactique et donne 3 classes distribuant les contenus didactiques en deux classes langagières et une classe mathématique (Tableau 18, ci-dessus). Cette dernière, focalisée sur les nombres, prend une place sans précédent (classe 3, 35,0 %), ce qui confirme les analyses précédentes. La classe Travail oral de la langue (classe 1, 36,0 %) s'est affranchie de la notion de « maîtrise de la langue », du travail sur la « phrase » et sur ses composants, ce qui confirme le recul du formalisme grammatical dans ce programme. Le travail « phonologique » est en revanche privilégié : /sonore/, /syllabe/, /conscience/, /identifier/, /entendre/. Ce programme privilégie donc le découpage du langage sur du matériau purement sonore, pratique défavorable aux enfants issus des milieux populaires de l'enquête où ces catégories d'analyses de la langue sont moins bien maîtrisées. Autre aspect important : la classe Histoires, commune à l'ensemble des programmes et encore très prégnante dans le programme 2008, a disparu dans ce classement. Une analyse complémentaire est nécessaire pour consolider ce constat, car seulement 81,3 % du sous-corpus a été classé. Une recherche sur l'ensemble du corpus a été réalisée sur des formes significatives du discours sur les histoires et du discours sur les nombres. (Tableau 19, p. 474). Elle confirme qu'en quelque sorte, la percée du discours mathématique s'est faite au détriment du discours littéraire et ce, dans l'indifférence la plus totale des contempteurs de la primarisation. Et là encore, l'effacement du discours sur les histoires et leurs supports confirme la dématérialisation du programme 2015.

Formes (mots)		2008	2015
Histoires	histoire	23	5
	raconter	5	1
	personnage	13	0
	livre	12	5
	conte	6	1
Nombres	nombre	11	45
	quantité	5	26
	collection	4	22

Tableau 19 : Occurrences de formes significatives des discours didactiques sur les histoires et sur les nombres des corpus programme 2008 et programme 2015. Pour rappel, le programme 2015 est deux fois plus long que le programme 2008.

La classe Écriture, quant à elle, fait ici apparaître les techniques de l'écriture graphique, absentes de la structure explicite du programme : /tracer/, /lettre/, /cursif/, /entraîner/, /moteur/, /geste/, /exercice/, /entraînement/, /exercer/. Mais un mot significatif se singularise également : /seul/. Il renvoie à l'intitulé « commencer à écrire tout seul », organisé en trois sous parties. La première prescrit effectivement « un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques » (MEN, 2015, p. 8). Par exemple, «[en] moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir l'alignement…) » (*ibid.*, p. 8). De fait, cette partie, très brève dans le projet de programme de 2014 (Conseil supérieur des programmes, 2014), a été consolidée et précisée sous l'impulsion de la consultation nationale (MEN, 2014). Ceci souligne sa proximité avec le *curriculum* réel plutôt qu'avec les conceptions des auteurs et des autrices du programme. Mais surtout, les deux autres parties de ce contenu changent complètement de registre : d'abord «[l]es essais d'écriture de mots » puis «[l]es premières productions d'écrit autonomes ». Par exemple : «[v]aloriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique » ou encore «[l]orsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits » (MEN, 2015, p. 8, 9). De telles prescriptions renvoient bien plus à l'idéal de la libre exploration qu'à une approche didactisée, fortement classifiée et cadrée. Et en effet, une partie des contenus d'écriture ne sont pas classés dans le discours didactique, mais dans le discours de l'expressivité. Elle apparaît à partir d'une CHD traitant 80 % du sous-corpus expressivité qui comporte 5 classes, pour un poids de

20,7 % du corpus classé (soit 16,6 % du discours de l'expressivité). Elle est trop petite pour que le logiciel réalise une ADS, mais les indicateurs lexicaux sont révélateurs. Les deux formes les plus représentatives sont /essai/ et /langage/ (les deux : N=7, chi2=19,38, p<0,0001). Et parmi les formes associées à cette classe se trouvent aussi : /enseignant/ (N=13, chi2=16,17, p<0,0001), /inciter/ (N=4, chi2=11,2, p<0,00081), /valoriser/ (N=3, chi2=7,45, p<0,00635), qui évoquent un enseignant qui suscite plutôt qu'un enseignant qui guide directement ; /oral/ et /langagier/ (les deux : N=3, chi2=7,45, p<0,00635), /production/ et /écriture/ (les deux : N=3, chi2=4,92, p<0,02653), qui évoquent un travail langagier oral et écrit. Mais presque aucun concept ou procédure alphabétiques n'est évoqué, à l'exception de deux occurrences de /mot/, non significatif de la classe. Enfin, le concordancier de la forme /essai/, première dans cette classe, révèle des cooccurrences avec le « langage » et, surtout, l'« écriture » : dans cette logique, l'enfant s'essaie à l'écriture pour apprendre à écrire, comme il s'essaie à la parole pour apprendre à parler.

> **1. Essais de langage**
>
> « L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action, il valorise les **essais** et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. » (MEN, 2015, p. 2)
>
> « [L'enfant] acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant attentif accompagne chaque enfant dans ses premiers **essais** reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. » (*ibid.*, p. 5)
>
> **2. Essais d'écriture**
>
> « Les premiers **essais** d'écriture permettent à l'enseignant de voir que les enfants commencent à comprendre la fonction et le fonctionnement de l'écriture même si ce n'est que petit à petit qu'ils en apprendront les règles. » (*ibid.*, p. 9)
>
> « Dans le courant de la grande section [l'enseignant] consacre des séances courtes de manière régulière à ces jeux [phonologiques] en particulier avec les enfants pour lesquels il ne repère pas d'évolution dans les **essais** d'écriture. » (*ibid.*, p. 7)
>
> « En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les **essais** spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. » (*ibid.*, p. 9)
>
> « L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé, il valorise les **essais** et termine par son écriture adulte sous l'**essai** de l'élève. » (*ibid.*, p. 8)
>
> Segments de textes contenant la forme /essais/ de la sous-classe langagière issue de la classe expressivité, programme 2015 (outil concordancier). Logiciel Iramuteq.

Le programme 2008 a poussé le primat du langage jusqu'à l'hégémonie. Il propose un *curriculum* fortement classifié, avec des spécialités didactiques sur le langage clairement identifiées. Il

valorise le travail technique sur les objets de l'école et de l'écrit, en convertissant dans cette perspective tout un pan du modèle expressif (l'espace, le temps, les objets, la matière, les supports graphiques et iconiques, etc.). Il prône une pratique de l'écriture articulant le travail du geste et l'association des lettres et des sons, comme le font certaines familles populaires cultivant le jeune enfant langagier. Il valorise aussi le travail sur les histoires, support privilégié de la « compréhension » qui est l'enjeu contemporain de la lecture scolaire. Il rend visibles les caractéristiques du savoir et les pratiques concrètes en désignant les concepts de la culture écrite, ses supports, ainsi que des actions langagières et cognitives (lettre, texte, syllabe, livre, page, histoire, personnage, raconter, tracer, repérer, s'orienter, etc.). Mais il entretient en même temps un formalisme grammatical, avec la notion de « maîtrise de la langue » et ses catégories réifiées (phrase, vocabulaire, syntaxe correcte, etc.) : de ce point de vue, il masque les enjeux cognitifs de la littératie étendue. Avec des contenus fortement classifiés et en réduisant à la portion congrue tout ce qui n'est pas spécifiquement langagier, il tend aussi à gêner les mises en lien et les montées en généralité que suppose la secondarisation. Sur ce plan, il masque ces processus et il peut être source de différenciation sociale au détriment des enfants que leurs familles n'ont pas initiés. En revanche, en donnant une place et de la valeur au *curriculum* réel sur bien des aspects (socialisation graphique et alphabétique, techniques scolaires, histoires) il se rapproche de celles et ceux qui s'y retrouvent : une partie des familles populaires ; les Atsem ; mais également, pour toute une partie de leur travail, les enseignants et enseignantes. Or ces contenus et manières de faire sont scolairement rentables : elles préparent bien les enfants à recevoir le *curriculum* secondarisé, dont une partie est explicite dans ce programme (compréhension des histoires, graphophonologie). Sur ce plan, c'est un programme qui va dans le sens de la réduction des inégalités sociales devant l'école maternelle.

Le programme 2015 met un coup d'arrêt à l'hégémonie du langage et rééquilibre l'ensemble des contenus, tout en évacuant la « maîtrise de la langue ». Avec cette approche moins formaliste qui donne plus de place à une variété de contenus, il pousse plus loin les exigences de secondarisation, en multipliant les contenus à investir et en mobilisant des concepts plus généraux et plus abstraits pour le faire (fonction, réflexion, espace, temps, etc.) En faisant cela, il permet également l'émergence d'un discours didactique sur les mathématiques qui n'a pas suscité de critiques en tant que tel. Mais aussi et surtout, il revalorise le modèle expressif et minore les contenus du programme 2008 qui renvoyaient pour une bonne part au *curriculum*

réel et à l'apprentissage des techniques scolaires. Ce faisant, il dématérialise ses prescriptions en mettant les supports pédagogiques en retrait et il fait presque disparaître le travail sur le récit scolaire, élargissant la notion de compréhension à des objets plus abstraits et difficiles à (re)saisir (*e. g.* les actions motrices, les démarches artistiques). Il met en retrait les concepts premiers de la culture écrite et les actions cognitives pour les appréhender, en allant jusqu'à prôner une alphabétisation par la libre exploration : les « essais d'écriture » et les « premières productions autonomes d'écrits ». Aussi, la critique de la primarisation a-t-elle permis à des conceptions pédagogiques élitistes de se déployer et de s'affirmer dans le discours du *curriculum*, alors même qu'il a été vanté pour ses vertus égalisatrices et émancipatrices.

C'est autour de la notion d'autonomie, structurante dans la définition légitime du jeune enfant langagier, que se construit la domination pédagogique. La figure de l'enfant d'emblée autonome empêche le déploiement de pratiques d'accompagnement guidé à l'autonomie. Des idéologies aux pratiques, un retour dans l'école va le montrer : d'abord en analysant le paradigme de l'écriture inventée comme une idéologie de classe générant une pédagogie de classe, ensuite en examinant les ressources égalisatrices au cœur du travail concret dans les classes et dans les écoles, empêchées de se développer par l'entremise de la domination pédagogique.

VI. 2. L'ÉCRITURE INVENTÉE : UNE IDÉOLOGIE DE CLASSE POUR UNE PÉDAGOGIE DE CLASSE

> *« Il y a vingt ans, dans mon premier livre sur ce thème (…), il fallait répéter que "lire, ce n'est pas déchiffrer" et qu'"écrire, ce n'est pas copier" (…). Ce temps est passé et il n'est plus nécessaire d'y insister. » (Ferreiro, 2001, p. 6)*
>
> *« Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. (…) En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. » (programme pour la maternelle : MEN, 2015)*

L'« écriture inventée » (*e. g.* Fijalkow, Fijalkow, 1991 ; Rieben, 2003 ; Pasa et al., 2006 ; Creuzet, Pasa, 2009 ; Fijalkow et al., 2009 ; Bina, 2011) vient de l'anglais *invented spelling (e. g.* Chomsky, 1971a ; 1976 ; Gentry, 2000 ; Morin, 2007 ; Ouellette, Sénéchal, 2008 ; Read, Treiman, 2013). Une traduction plus juste serait « orthographe inventée », préférée par certains auteurs (Jaffré

et al., 1999 ; Fayol, Jaffré, 2014). Elle désigne les tracés des enfants quand ils sont supposés écrire ou prétendent le faire, mais n'ont pas incorporé le code alphabétique (pour des revues de la question à l'appui de ce texte : Bégin et al., 2005, p. 147-153 ; Bina, 2011, p. 15-38 ; Joigneaux, 2013, p. 122-126 ; David, Morin, 2013 ; Read, Treiman, 2013 ; Fayol, Jaffré, 2014). Quatre décennies de publications scientifiques marquent le succès et la persistance du thème[257]. D'autres désignations coexistent, qu'il s'agisse de souligner son affinité avec l'idéal de la libre exploration ou de justifier son caractère inabouti et non normé : écriture ou orthographe « créative » (*creative spelling*, Read, 1986), « spontanée », « tâtonnée », « provisoire », « essayée », « approchée », cette dernière prédominant dans la production francophone contemporaine (Montésinos-Gelet, Morin, 2006 ; Morin, Montésinos-Gelet, 2007 ; Hannouz, 2013 ; Pulido et al., 2013 ; Fraquet, David, 2013 ; Mauroux, 2014).

Dès les années 1960 et 70, des chercheurs anglophones découvrent que les jeunes enfants ont des connaissances sur l'écrit avant l'âge de l'instruction scolaire (Durkin, 1966 ; Goodman, 1986). Références incontournables, les linguistes étatsuniens Carol Chomsky (1930-2008)[258] (1970 ; 1971a ; 1971b) et Charles Read (1971 ; 1986), et la chercheuse néozélandaise Marie M. Clay (1975), sont parmi les premiers à collecter des échantillons de productions graphiques enfantines pour l'analyse. Ils donnent à voir un « écrit émergent » (*emergent literacy*) : on passe de tracés gribouillés à des dessins, des signes, des pseudo lettres des chiffres et des lettres, puis seulement des lettres et, petit à petit, les tracés se normalisent (les signes s'alignent et s'orientent, les lettres prennent le dessus, des correspondances graphophonologiques s'établissent, des mots apparaissent). Mais au contraire des *Language Socialization Studies* en plein essor à la même époque (Heath, 1983 ; Ochs, Schieffelin, 1984 ; Schieffelin, Ochs, 1986 ; Schieffelin, Gilmore, 1986), le milieu social est parfois une variable contextuelle, mais jamais une catégorie de l'analyse et, par construction, les pratiques socialisatrices sont hors du périmètre de l'étude (car on recherche ce qui s'apprendrait sans instruction). Une partie des travaux sur la littératie émergente s'appuie sur l'observation des propres enfants des chercheurs

[257] Une recherche simple avec la seule entrée /invented spelling/ sur le moteur de recherche du service de documentation de l'université de Nanterre, donne, le 25 juin 2018 : 118 articles de revues (dont 113 évaluées par les pairs) s'étalant sur la période de 1981 à 2018.

[258] Épouse du linguiste N. Chomsky, elle partage ses orientations innéistes. Un ouvrage en son hommage développe ainsi la thèse des « langages riches venant d'une stimulation pauvre » (*Rich languages from poor inputs*) justifiant l'innéité d'une partie de l'acquisition du langage (Piattelli-Palmarini, Berwick, 2013). L'une de ses contributions est une revue de la question sur les 40 ans de travaux sur l'écriture inventée (Read, Treiman, 2013).

et chercheuses (Joigneaux, 2013, p. 121), avec la même approche ethnocentrique qui a fondé les « sciences de l'enfant » (psychologie, linguistique de l'acquisition). Glenda L. Bissex, professeure d'Anglais dans le secondaire, et chercheuse à l'université du Vermont, est un exemple idéal-typique. Au début des années 1980, elle publie *GNYS AT WRK* (*genius at work*, « génie au travail ») (Bissex, 1980a), devenu un classique du genre : à l'âge de 5 ans, son fils Paul affichait ce message à l'entrée de sa chambre quand il travaillait à inventer son écriture. La collecte des productions de Paul s'est étalée de ses 4 ans, où il commence à tracer des lettres, à ses 9 ans, où il écrit tout seul des textes normés. Cette « étude de cas » (*Case Study*) mettrait au jour des « schémas de développement de l'écrit » (*Patterns of Development in Writing*) (Bissex, 1980b). Et l'enfant serait son propre enseignant (*The Child as Teacher*) (Bissex, 1984), « dans le respect du développement de l'écriture » (*ibid.*, p. 87, traduit par nous). Ce paradigme présuppose donc l'autonomie cognitive : un enfant génial, qui apprendrait tout seul, d'autant mieux qu'on ne le perturberait pas et qu'on lui laisserait le temps d'assurer son plein développement. De fait, c'est entre Genève et l'Amérique du Sud des années 70 que va se forger la théorie qui sera importée avec succès en France : l'œuvre de la psychologue argentine Emilia Ferreiro, contrainte à l'exil politique par les juntes militaires ; formée par Jean Piaget à Genève ; publiant rapidement ses travaux en espagnol, en anglais et en français. Autant de conditions favorables à son audience dans les milieux de la « gauche pédagogique » française qui, justement, à cette époque, inventait le « petit lecteur génial » (Garcia, 2013, p. 23-114). En leur sein, les entrepreneurs et entrepreneuses de la littératie précoce vont trouver matière à réévaluer les apprentissages du code alphabétique et leurs techniques de « bas niveau » et à cultiver la distinction sociale, tout en affirmant agir au nom de la réduction des inégalités sociales devant l'école.

VI. 2. 1. Une théorie psychogénétique de l'alphabétisation et ses appropriations pédagogiques

Née en 1937 à Buenos Aires, Emilia Ferreiro publie en 1971 une thèse dirigée par Jean Piaget à Genève : *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Revenue en Amérique latine, elle entame, avec quelques collaboratrices, des recherches sur le langage écrit auprès d'enfants entrant à l'école primaire, issus de populations peu scolarisées des bidonvilles, d'abord en Argentine, puis au Mexique où elle doit s'exiler (Ferreiro, 2001). Elle publie rapidement en français, en espagnol et en anglais (Ferreiro, 1977 ; 1988 ; Ferreiro, Teberosky, 1979 ; 1983). Elle recherche « l'enfant piagétien », ainsi défini : « un enfant qui essaie de comprendre le monde qui l'entoure

et qui élabore des théories provisoires sur le monde » (Ferreiro, 2001, p. 24). Son ambition est théorique et postule l'enfant sujet, figure qui fonde la définition légitime du jeune enfant langagier : « si je veux qu'il m'explique ses idées, je dois, avant tout, le traiter en sujet qui pense (…). [il] acquiert un statut de partenaire intellectuel » (*ibid.*, p. 40-41). La méthode en découle : c'est l'« approche clinique » piagétienne, où le chercheur interroge le « sujet » pour saisir sa conceptualisation en construction. La preuve est administrée par la quantité, afin de démontrer un processus universel, quelles qu'en soient les variations. Par exemple, la seule recherche effectuée au Mexique en 1981-1982 a concerné 959 enfants (Ferreiro, Gomez Palacio, 1988). Elle entreprend donc des réplications auprès d'enfants de familles bourgeoises (en Amérique latine ou à Genève) et encourage ses collaboratrices et ses émules à en faire dans d'autres pays. Ces travaux confortent une théorie universaliste de l'apprentissage de la langue écrite. En particulier, mis dans la situation d'écrire sans savoir écrire, l'enfant ferait des hypothèses sur le système alphabétique pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté et le conceptualiserait ainsi petit à petit à travers des stades révélés par ses productions : un stade présyllabique avec des signes non alphabétiques ; un stade syllabique où les lettres ont valeur de syllabes ; un stade alphabético-syllabique où elles fonctionnent comme syllabes ou phonèmes ; et un stade alphabétique où les lettres encodent des phonèmes. « [T]out semble indiquer que nous sommes en présence d'une réelle psychogenèse ayant sa propre logique interne, ce qui veut dire que les informations en provenance du milieu sont incorporées dans des systèmes interprétatifs dont la succession n'est pas aléatoire » (Ferreiro, 2000, p. 59). Si bien que «[m]algré les différences individuelles considérables, l'acquisition de la langue écrite en tant qu'objet conceptuel (je tiens à le souligner fortement) progresse à travers des étapes "bien ordonnées" » (Ferreiro, 2001, p. 5). En 1979, elle est invitée à Paris au colloque du ministère de l'Éducation nationale *Apprentissage et pratique de la lecture,* pour expliquer « la découverte du système d'écriture par l'enfant » (Ferreiro, 1979). Elle y reçoit un accueil enthousiaste, aux côtés de pionniers du champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce : Laurence Lentin (1979), qui préconise une pédagogie du langage oral faisant de l'enfant un « énonciateur d'écrit en même temps qu'[un] lecteur » ; la bibliothécaire Geneviève Patte (1979), qui prône l'initiation à la « véritable lecture » à partir de 10 mois ; et son futur partenaire pour la promotion de la littérature légitime pour les bébés, le psychanalyste René Diatkine (1979), pour qui la réussite scolaire des enfants advient quand « le langage, dans des formes très évoluées, est entré dans leur

espace de jeu ». Les uns et les autres investissent des territoires contigus autour de la même idéologie : l'enfant-sujet serait un être de langage capable d'activités cognitives créatives, de haut niveau, telles que se confronter à la complexité, émettre des hypothèses et les réévaluer, résoudre des problèmes, interpréter le langage. En conséquence, l'adulte alphabétisé devrait renoncer à ses préjugés et ne pas empêcher l'enfant de se poser des « questions épistémologiques » en l'abaissant à de simples apprentissages techniques, par exemple la mémorisation des correspondances lettres-sons (Ferreiro, 2000, p. 61). Car les techniques alphabétiques ne seraient pas conceptuelles (*ibid.*) si bien qu'en les imposant à des enfants qui ne seraient pas prêts, conceptuellement, à les recevoir, on les empêcherait d'être actifs cognitivement face au langage écrit et d'élaborer les processus de conceptualisation de l'écrit (Ferreiro, 2000 ; 2001). Son importation en France va procéder d'un glissement, qu'E. Ferreiro entretient par les conceptions et les prescriptions qu'elle véhicule. Sa méthode de recherche clinique et quantitative repose sur une théorie génétique anhistorique et évacue la construction sociale des dispositions. Sa réappropriation va forger une pédagogie du code alphabétique reposant sur la libre exploration et présupposant un enfant autonome et réflexif dans son rapport au langage écrit. Or ces travaux révèlent « une expérience socialement et historiquement située. (…) Les savoirs sur les lettres et la langue écrite, reconstruits par les enfants avant qu'ils sachent lire et écrire, montrent bien à quel point ils sont plongés précocement dans un univers scolarisé et "scripturé". Que ces pré-savoirs aient été transformés (abusivement) tantôt en preuve que l'enfant apprend par "développement spontané", tantôt en outil pour enseigner/faire apprendre la lecture et l'écriture n'est pas le moindre des paradoxes. » (Chartier, 2010, p. 8-9).

Dès les années 1980, des chercheurs français font connaître et publier les travaux d'E. Ferreiro. Des préfaciers prestigieux assoient sa consécration (Besse et al., 1988 ; Hébrard, 2000). Jean Hébrard, qui dirige la collection de l'ouvrage qu'il préface, est également inspecteur général de l'Éducation nationale et professeur associé à l'EHESS. Selon lui, l'autrice « montre (…) comment la mise en place de situations appropriées (en fait des situations-problèmes), permet à l'enfant d'échafauder des hypothèses, de contrôler leur fécondité, de s'affronter à des contradictions et, en les résolvant, de se donner d'autres représentations de l'écriture, chaque fois plus proches de la réalité du principe alphabétique. (…) Bref, elle ne réduit pas l'accès au code graphophonétique à une activité "basse", relevant seulement d'un entraînement assidu » (Hébrard, 2000, p. 8-9). Des réplications adossées à des recherches-actions se mettent en place au-

tour de quelques chercheurs : les psychologues Jean-Marie Besse de l'université Lyon 2 et Jacques Fijalkow de l'université Toulouse Le Mirail (Besse et al., 1988 ; Fijalkow, 1989 ; Besse, 1990 ; Fijalkow, Fijalkow, 1991 ; Besse, 1993 ; 2001 ; Pasa et al., 2006 ; Fijalkow et al., 2009) ; le linguiste Jean-Pierre Jaffré, qui récuse les stades, mais incorpore l'écriture inventée dans une théorie de l'erreur orthographique (Jaffré et al., 1999 ; Fayol, Jaffré, 2014) ; enfin, les linguistes Mireille Brigaudiot et Jacques David, disciples de Laurence Lentin dans les années 1980 (Lentin, 1987), qui investissent le dispositif pour la maternelle (Brigaudiot, 1998 ; INRP, Brigaudiot, 2004 ; David, Fraquet, 2011 ; 2012 ; David, Morin, 2013 ; Fraquet, David, 2013 ; Brigaudiot, 2015). Des enseignants et enseignantes de maternelle associés à ces recherches confortent l'idéologie : les enfants seraient des « constructeurs de mots » et des « chercheurs d'écrits » (Rosaz, 2003, p. 17), des « élèves acteurs » qui auraient un « projet d'écriture » (*ibid.* p. 21) ; et donc, il faut leur faire « résoudre des problèmes provenant de la complexité de l'activité de production » (Calleja et al., 1998, p. 31) ou encore « produire des écrits par résolution progressive des problèmes linguistiques et (ortho)graphiques » (Fraquet, David, 2013, p. 40).

Inscrits dans un espace scientifique francophone (Rieben, 2003 ; Bégin et al., 2005 ; Martinet, Rieben, 2006 ; Montésinos-Gelet, Morin, 2006 ; Morin, Montésinos-Gelet, 2007 ; Ouellette, Sénéchal, 2008 ; Groothuis, 2013), ces travaux font état de nombreuses variations autour du modèle d'E. Ferreiro. Aussi, tout en l'élevant au rang de référence incontournable, ils le remanient dans leurs perspectives. Les caractéristiques spécifiques aux langues sont examinées. Par exemple, en français, la syllabe n'aurait pas une place centrale dans la conceptualisation comme le prétend E. Ferreiro (Bina, 2011) et « l'hypothèse syllabique » serait remise en cause (Pasa et al., 2006, p. 66). Les différences liées aux cultures nationales ou continentales sont aussi évoquées, sur des bases empiriques inconnues ou ténues. Ainsi, pour Jacques Fijalkow (2003) «[d]ans les pays hispanophones, la lecture et l'écriture sont conçues un peu comme le recto et le verso d'une même feuille, la langue écrite, et les enfants sont donc invités très tôt à écrire aussi bien qu'à lire. (…) un enfant trouve tout à fait normal qu'un adulte lui demande d'écrire quelque chose qu'on ne lui a pas enseigné à écrire. Emilia Ferreiro elle-même, dans nos échanges, s'étonne des réticences des enfants français à répondre à cette tâche ». Pour Jacques David et Marie-France Morin, les écritures approchées se développeraient plus en Suisse et au Québec « sans doute parce que les pratiques d'écriture scolaires — et plus globalement culturelles, sociales — n'y subissent pas les mêmes contraintes ou pesanteurs historiques qu'en

France où l'attention quasi exclusive à la surnorme orthographique obère trop souvent les activités d'écriture qu'elle soit inventée, créative, essayée, ou approchée » (David, Morin, 2013, p. 12). Enfin, ces réplications montrent des « variations » et « différences » qui seraient « inter » et « intra individuelles » (Bégin et al., 2005, p. 148 ; Pasa et al., 2006, p. 89-90 ; 99) et il y aurait donc une « multiplicité de possibilités » de « développement », et « autant de voies d'accès à la langue qu'il existe d'individus et de contextes linguistiques et didactiques » (Bina, 2011, p. 218). La thèse universaliste s'efface donc au profit de la thèse essentialiste, qui prend toute la place.

Comme la théorie est aveugle à la constitution sociale des dispositions, cette cécité affecte logiquement la méthodologie employée. Pour le sociologue, la (non) prise en compte des refus enfantins soulève en effet un problème de méthode. Lorsque les enfants refusent d'écrire au motif qu'ils ne savent pas écrire, les chercheurs et chercheuses insistent : «[v]as-y écris comme tu crois que cela s'écrit, je sais bien qu'on ne t'a pas encore appris, mais écris comme tu penses que cela se fait » et si le refus persiste, l'enfant est invité à dessiner puis à tenter d'écrire son prénom (Ferreiro, Gomez Palacio, 1988, p. 15). Une recension de travaux contemporains donne une moyenne de 20 % de refus en grande section (Fraquet, David, 2013, p. 29). Une partie importante des enfants enquêtés est ainsi exclue sur des bases non contrôlées. Cette violence symbolique impensée se reproduit au cours des protocoles de recherche longitudinaux où les enfants refuseraient de moins en moins et se plieraient à l'injonction lorsqu'elle se répète, ce qui suggère un effet socialisateur jamais analysé. Exceptionnellement, un auteur commente ses difficultés méthodologiques, avec des enfants de fin de maternelle : « il apparaît très rapidement que la tâche est complexe pour les enfants de cet âge. Nombre d'entre eux éprouvent d'énormes difficultés à produire et gardent un souvenir particulièrement désagréable de cette expérience. D'autre part, la catégorisation des productions est souvent difficile : certains mots sont produits, d'autres pas, la stratégie mobilisée par l'enfant peut varier d'un mot à l'autre et le recours à la verbalisation provoquée n'est pas toujours d'une grande utilité. Enfin, comment interpréter l'absence totale de production écrite chez certains enfants ? » (Guimard, 1997, p. 475). Aveugles au social incorporé, ne contrôlant pas réflexivement la relation d'enquête, ces chercheurs et chercheuses prétendent pourtant appréhender le social, en tant qu'approche pédagogique « socioconstructiviste ». Elle se distinguerait de « l'empirisme » des uns et du « constructivisme » d'E. Ferreiro (Fijalkow et al., 2009). Le premier conduirait à une impasse pédagogique : ne s'intéressant qu'aux produits visibles de l'activité langagière il con-

fondrait enseignement (du côté de l'enseignant, à quoi il ramènerait tout) et apprentissage (du côté de l'élève, qui serait ignoré). Le second aurait l'avantage de considérer un enfant sujet constructeur de son savoir et de révéler ses processus conceptuels. Mais il y aurait bien plus de variations qu'il ne le prétend : d'énormes variations inter et intra individuelles sur lesquelles on ne pourrait pas grand-chose, mais également des variations selon le « contexte d'écriture » ou « didactique », sur lequel ces prescripteurs de normes ont en revanche leur mot à dire (Pasa, Fijalkow, 2000 ; Pasa et al., 2006 ; David, Morin, 2013).

La conversion du protocole de recherche d'E. Ferreiro en dispositif pédagogique pour l'alphabétisation s'accompagne de la montée de l'« écriture approchée » dans les désignations (Montésinos-Gelet, Morin, 2006 ; David, Fraquet, 2012) : elle « met l'accent sur la dimension dialogique des productions écrites proposées » (Fraquet, David, 2013, p. 23). Le dispositif repose sur quelques notions et principes clés. Tous les travaux examinés s'accordent sur les « situations-problèmes » que les enfants doivent résoudre en faisant des « hypothèses » successives. L'erreur, quant à elle, glisse d'un « indice visible d'un fonctionnement cognitif » dans la démarche de recherche (Jaffré et al., 1999, p. 44) à « un indicateur de progrès », dans la perspective pédagogique (Fraquet, David, 2013, p. 24) : occulter l'erreur en tant que telle relève typiquement d'une pédagogie invisible, caractéristique de cette approche. Surtout, la clé de voûte du dispositif réside dans la conversion de l'entretien clinique en « explications » ou « commentaires » « métagraphiques » (Jaffré et al., 1999 ; Fijalkow et al., 2009 ; Fraquet, David, 2013). Aussi, l'expertise enseignante porte-t-elle sur ces « entretiens métagraphiques » intervenant non pas pendant la pratique, mais *a posteriori* : un retour réflexif auquel l'adulte amène l'enfant, afin d'accompagner sa conceptualisation du système d'écriture (Pasa et al., 2006 ; Creuzet, Pasa, 2009 ; Fijalkow et al., 2009 ; Mauroux, 2014). La tâche est ardue : il faut « valoriser ce qui est construit par l'enfant en cherchant à le mettre en relief par la mise en place des différents contextes et par des questions » (David, Morin, 2013, p. 13). On voit pourtant mal comment ces entretiens métagraphiques peuvent être égalisateurs, tant les productions enfantines sur lesquels ils portent ont des contenus alphabétiques très inégaux : pour une partie des enfants il n'y a rien ou seulement des productions non alphabétiques, alors que d'autres connaissent et tracent des lettres et s'essaient à écrire des mots et des messages.

Mais puisque les enfants doivent reconstruire les concepts alphabétiques et leurs relations, il n'est jamais recommandé de les enseigner explicitement : les situations d'écriture approchées et les commentaires métagraphiques sont supposés suffire, parce qu'ils se répètent, à spécifier les concepts, découvrir les règles de leur agencement et en stabiliser la mémorisation. Certains auteurs proscrivent même l'apprentissage du nom des lettres, tout spécialement la linguiste Mireille Brigaudiot qui s'en est fait une spécialité : « nous maintenons que la connaissance des lettres (activité consistant à reconnaître une lettre et à dire son nom) n'est pas du tout une aide. (…) Arrêtons ces pratiques d'entraînement à réciter des noms d'objets qui sont, non pas des objets du monde, mais des symboles hautement abstraits. » (Brigaudiot, [sans date]). Car, affirme-t-elle sur un site syndical enseignant, « l'abstraction précède le code », si bien qu'« il faut d'abord que les enfants aient découvert la nature abstraite (symbolique) de l'écrit et alors ils pourront essayer de mieux comprendre et entrer dans le code. En mettant la charrue avant les bœufs, on privilégiera toujours les mêmes enfants, ceux qui ont des parents lecteurs-écriveurs. » (Brigaudiot, 2012b). Ainsi, selon cette pédagogie qui masque l'objectivation du langage, nommer un concept, dès lors qu'il est abstrait, empêcherait son appropriation. Pourtant, cette affirmation est scientifiquement contestable (Vygotsky, 1997/1934 ; Benveniste, 1966 ; 1974). Par surcroît, plusieurs de nos enquêtés la contredisent empiriquement puisqu'ils ont justement appris à conceptualiser le langage écrit par l'objectivation et la mémorisation explicite de ses concepts premiers : Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), Cyril Turpeau (mère téléopératrice en vente d'assurances, CAP et BEP ; père manutentionnaire dans une fromagerie, CAP et BEP) ou Alizé Guérin (mère assistante maternelle, CAP ; père absent). Il n'est jamais non plus prescrit de donner à voir la notion de mot à partir de sa représentation graphique. Pour E. Ferreiro, « les blancs [graphiques qui séparent les mots] constituent une définition pratique du "mot" » qui n'a « rien d'évident » puisqu'elle n'a pas toujours existé dans l'histoire. Et donc « puisqu'il n'y a pas une définition raisonnable du "mot" », « il ne s'agit pas d'un modèle à reproduire » et ce qui est important c'est « toute la réflexion métalinguistique autour du mot » (Ferreiro, 2001, p. 8). Là encore, Mireille Brigaudiot s'inscrit dans cette logique en prônant une pédagogie de la (méta)langue qui interdit l'objectivation *a priori* de ses concepts et des procédures pour les saisir. Dans le *best-seller Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle,* elle suggère ainsi de recourir parcimonieuse-

ment aux termes métalinguistiques qui structurent la littératie scolaire, tout en interdisant de les expliciter et donc, de les définir. C'est particulièrement le cas du concept de mot.

> « Pour parler du langage avec exactitude, [le maître] emploie quelques rares termes **métalinguistiques**, mais soigneusement choisis : histoire, début, fin, mais également phrase, mot, lettre, ligne, et quelques expressions moins techniques, mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple "*les mots qui font avancer l'histoire*" pour les connecteurs. Attention ! le maître n'attend pas que les enfants connaissent ce vocabulaire, il ne les questionne pas à ce sujet, il pose seulement ces termes **méta** pour évoquer des éléments de la langue, en les reliant au langage. » (INRP, Brigaudiot, 2004, p. 152)
>
> « Dans ces **jeux-problèmes** de **pseudo-lecture**, on remarquera que jamais l'enseignante ne demande aux enfants "quels sont les mots que tu connais ?", question habituelle dans l'acte d'enseignement, et qui induit un statut morcelé de la langue, comme si elle était un agglomérat d'unités distinguables visuellement. Dans ce cas, on va tout droit vers une représentation de la lecture comme technique du plus grand nombre de mots à reconnaître. C'est ce que nous voulons éviter. » (*ibid.*, p. 199)

C'est peut-être dans cette optique que le programme 2015 affirme que « la séparation entre les mots reste un problème difficile à résoudre jusqu'au CE1 » (MEN, 2015, p. 11), après avoir demandé de faire « résoudre » aux enfants des « problèmes phonographiques » à l'aide de diverses « stratégies » : « recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire (par exemple les voyelles), attribuer à des lettres la valeur phonique de leur nom (utiliser la lettre K pour transcrire le son /ca/). » (*ibid.*, p. 11). Pourtant l'enquête montre que de jeunes enfants de milieux populaires alphabétisés en famille ont bel et bien conceptualisé le principe alphabétique et réalisent des commentaires métagraphiques élaborés en entretien, tout cela en s'appuyant sur leur connaissance précise du nom et du son d'un grand nombre de lettres et sur leur maîtrise pratique, graphique, du concept de mot.

Cette idéologie va pénétrer dans les textes officiels. Dès 1992, un document ministériel, très diffusé, présente un état des lieux de la recherche pour l'apprentissage la lecture et de l'écriture de la maternelle au CM2 : il évoque l'écriture inventée et présente deux publications en français d'E. Ferreiro dans une bibliographie commentée (MEN, 1992, p. 153, 176-177). À partir de 2002, le paradigme de l'écriture inventée pénètre dans le programme : lorsque l'enfant « tente de reproduire (des mots), il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens. » (MEN, 2002, p. 24) Le document d'accompagnement sur le langage de ce programme consacre 5 pages aux « essais d'écriture » (MEN, 2006, p. 100-104). Ils s'effaceront du

programme 2008, tout en persistant dans son document d'accompagnement, puis referont surface dans celui de 2015. Les intitulés suggèrent un travail de la demande, propre à la pédagogie de la libre exploration : « encourager les essais d'écriture », « faire droit à l'envie d'écrire », « susciter les essais d'écriture » (*ibid.*, p. 100-101). Le document préconise d'aménager un espace dédié aux « projets d'écriture individuels » avec des instruments et supports d'écriture « variés » et des « référents » pouvant aider l'enfant. Sur le terrain au moment de l'enquête, il deviendra le « coin écrivain » dans les prescriptions les plus élitistes de l'encadrement. Selon le document d'accompagnement du programme 2002, les « référents » mis à disposition de l'enfant sont : « des documents authentiques, imprimés et manuscrits », « de courts récits de la vie de classe duquel ils pourront extraire mots ou groupes de mots », « des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums », « des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section », « des étiquettes manipulables portant les mots connus », « des imagiers thématiques », « des alphabets » (*ibid.*, p. 101). On imagine bien comment Léana Tourneur (mère assistante maternelle, CAP ; père absent), familiarisée aux procédures chronotopiques, alphabétisée précocement en famille puis à l'école, pourrait tirer parti de cette offre surabondante et hétérogène, car justement elle a incorporé les catégories graphiques et symboliques d'ordonnancement de ce matériel, condition du rendement scolaire de la libre exploration. On imagine mal, en revanche, comment des enfants ayant des dispositions chronotopiques non stabilisées et une connaissance approximative et lacunaire des concepts alphabétiques et du principe qui les organise pourraient s'y retrouver avec leurs seules ressources. Ils constituent pourtant l'essentiel de ces enfants précocement disqualifiés dans l'école du langage. Mais le document propose des solutions dans une fiche pratique indiquant les « réponses » adéquates face à certaines « attitudes d'élèves » rétives aux essais d'écriture (*ibid.*, p. 102) : un élève qui « bloque », « manque de confiance, copie sur la production du voisin », « n'utilise pas ou mal les référents », « oublie ce qu'il veut écrire », etc. Le maître doit l'encourager « à prendre des risques » par des propos bienveillants et proposer des adaptations (donner à écrire des mots connus, proposer un ordinateur aux mauvais scripteurs, écrire le début et l'enfant continue). Et si « l'élève sollicite sans arrêt l'aide de l'enseignant », alors il faut « chercher à connaître les causes de cette dépendance », mais rien n'indique qu'elle pourrait être de nature sociale et cognitive. Ainsi, ces prescriptions contraignent les enseignants à des pratiques présupposant l'enfant autonome, différenciatrices alors

qu'elles prétendent le contraire, sans leur donner les moyens de penser leurs difficultés au-delà des seules explications psychologisantes. Comment, dès lors, cette idéologie et ces prescriptions se réfractent-elles dans l'enquête ethnographique ?

VI. 2. 2. L'ÉCRITURE AUTONOME : DE L'IDÉOLOGIE AUX PRATIQUES

Sur le terrain enquêté, le contraste est grand entre l'engouement de l'encadrement et la rareté de la mise en œuvre des écritures inventées ou approchées. La pratique a été promue à la fin des années 2000, sous la houlette d'une inspectrice missionnée pour la « maîtrise de la langue ». Le linguiste Jacques David est venu donner une conférence, des recherches-actions ont été entreprises, des enseignantes et des enseignants ont été repérés et valorisés, des ressources ont été mises à disposition sur le site académique. Pourtant, cette intense entreprise de la morale pédagogique a laissé peu de traces dans les classes ordinaires : le matériau d'observation directe est constitué d'une seule séance observée de 25 minutes avec 3 enfants, sur les 270 heures et 57 jours de l'ensemble de l'enquête, et de 2 et 3 séries annuelles de productions enfantines en grande section (Joséphine Sabourin et Barbara Maillet, à l'école de la vallée). Par ailleurs, aucune tentative d'écriture enfantine précédant les apprentissages alphabétiques n'a été décrite par les parents enquêtés, quel que soit le milieu social. Se dessine ainsi bien plus un dispositif idéologique du *curriculum* secondarisé qu'un objet tangible du *curriculum* réel : un idéal abstrait, une pédagogie impossible.

Alors que le programme 2015 vient d'entrer en vigueur, l'inspectrice de la circonscription fait une animation pédagogique sur l'écriture en maternelle. Devant une assemblée d'enseignants et enseignantes parcourue de chuchotement dubitatifs, elle commente le programme 2015 en expliquant ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire pour alphabétiser les enfants dans l'idéal de la libre exploration : il faut créer des situations « qui ont du sens », observer en expert l'écrit alphabétique qui « émerge », donner « des ressources » dans un « coin écrivain » et évacuer les apprentissages techniques et systématiques qui « ne servent à rien ».

> **L'inspectrice :** des tracés TÂTONNANTS, j'insiste. Ce ne sont pas des tracés entraînés, répétés, vraiment tâtonnants […] Il faut qu'il y ait DU SENS, j'insiste beaucoup sur le sens. On n'écrit pas pour écrire. Il faut des situations signifiantes. Pour les élèves, écrire sur une fiche N'A PAS DE SENS. [...] Dans tous les milieux sociaux, il n'y a pas nécessairement un rapport à l'écrit ou alors le rapport à l'écrit peut être pratique ou tronqué [*sic*]. C'est par le travail que vous faites à l'école maternelle que vous allez créer l'envie d'apprendre à lire ou écrire. [...] Comme il n'y a pas de prélecture à l'école maternelle, cette prise en charge se fait EN SITUATION. L'adulte

> peut détecter le moment où la bascule s'est faite. [...] Faire écrire sur un modèle et ranger dans le cahier, ça ne sert à RIEN. On est dans l'entraînement, mais pas dans la découverte du fonctionnement de l'écrit. [...] Y'a différentes phases, y'a des enfants qui expriment la volonté d'écrire dès la petite section de maternelle [...] Y'a un moment où l'enfant passe d'une phase figurative à la production d'un signe arbitraire. [...] En général, ça se passe régulièrement entre 3 et 4 ans. [...] Travailler l'alphabet pour l'alphabet, ça sert à RIEN [projetant du matériau d'E. Ferreiro] Là, voilà, on est dans les prémices de quelque chose qui est en train d'émerger, on passe du découpage de la syllabe vers le découpage du phonème. [...] Ce qui est primordial, CE N'EST PAS LA CONNAISSANCE DES LETTRES, mais ce lien qui s'établit. [...] Les lignes de lettres en cursive, c'est pas la peine, ça n'a aucun sens [...] Très important : « le coin écrivain », on y tient, je veux le voir dans toutes les classes de grande section.
>
> On nous projette une production d'élève de grande section : l'écriture inventée de l'histoire du petit chaperon rouge sur 9 pages d'un cahier, issu d'un document d'accompagnement du programme 2015 (MEN, 2015). Autour de moi on s'agite et on murmure : « faire ça en grande section, j'ai jamais vu... déjà en CP c'est rare... ». À la fin je croise quelques collègues désemparées : « je ne comprends rien », « je suis perdue », « il faut tout refaire », « j'ai l'impression d'un immense retour en arrière », « on va pas rendre service à nos collègues de CP. »
>
> Observation, février 2016. Animation pédagogique de circonscription, « L'écriture en maternelle », conduite par l'inspectrice et sa conseillère pédagogique. Observation participante, à couvert. Relevé de données : prises de notes *in situ*.

Cette interprétation accentue les principes élitistes et différenciateurs du programme 2015 : l'enfant autonome prend toute la place ; les techniques sont entièrement disqualifiées. Un tel discours a toutes les chances d'entretenir chez les enseignants un « "mauvais" traitement des apprentissages » et la conception d'une « petite enfance entre nature et chronomètre » (Millet, Croizet, 2016a). Il ne leur laisse que la psychologisation et la médicalisation pour envisager la difficulté scolaire et il empêche d'expérimenter d'autres pratiques. On ne trouvera pas chez ces entrepreneurs de la morale pédagogique un questionnement sur les conditions de réussite de cette pédagogie. Mais dans les propos des enseignantes qui s'y essaient, ces interrogations surgissent et elles conduisent à des arrangements.

> **1. Le jackpot**
>
> **Hélène** : j'en ai fait une (Figure 69, p. 490) [...] je l'avais donnée à la « semaine de la maternelle » [...] pour qu'ils fassent une exposition [...] Et puis donc j'ai passé ça [...] Et je l'ai vue [l'inspectrice] y'a quinze jours et (surjouant, ironique) « madame Pellegrin, très bien hein ! j'ai vu l'écriture inventée, boh très bien ! » Aaah... je me suis dit « non, c'est pas vrai, j'en ai fait qu'une dans l'année quoi ! » [...] donc apparemment, j'avais le jackpot !
>
> **2. Trop c'est trop**
>
> **Barbara** : j'en ai fait pendant un temps, on avait une inspectrice [...], ça lui plaisait bien ce que j'avais fait [...] elle voulait pousser plus loin et puis en faire trop. Puis trop c'est trop, après ils en font trop ! [...] c'est quelqu'un qui demandait la production d'écrit dès la moyenne section. [...] Le gamin qui peut pas, quand t'en as 6 puis qu'il y en a 5 qui veulent pas commencer, une demi-heure après tu p', c'est individuel, c'est pas facile. [...] Moi je trouvais ça lourd et puis en plus, certains, ça les bloquait quoi ! [...] ils sont pas bien les gamins, donc non ! Et elle : « il faut en faire plus, il faut en

faire plus ! [...] c'est pour ça qu'elle se bloque ! »... mais moi, j'étais pas convaincue par ça. [...] j'essayais de faire faire à tous. Mais j'ai l'impression que je leur faisais violence à certains.

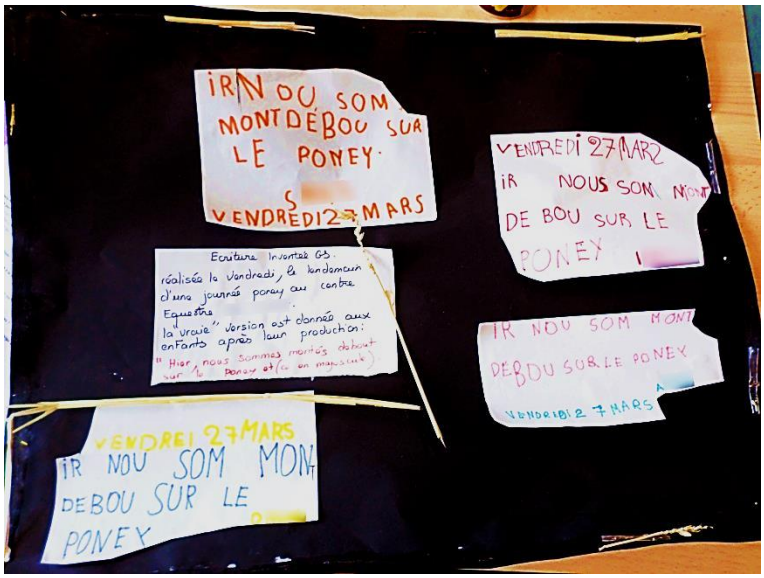


Figure 69 : Affiche pour la « semaine de la maternelle », événement destiné à faire connaître la maternelle et promouvoir sa pédagogie. Groupe de grande section d'Hélène Pellegrin, école Louise Michel, mars 2015.
« Invention » collective de 4 enfants puis copie individuelle. Légende : « Écriture inventée GS réalisée le vendredi, le lendemain d'une journée poney au centre équestre. La "vraie" version est donnée aux enfants après leur production : "Hier, nous sommes montés debout sur le poney" écrit en majuscules. »

3. Des aides différenciatrices

Marlène : [les écrits de référence pour aider] ceux qui s'y référaient, de toute façon, c'était Cyril, c'est Tina, c'est Élisa, parce qu'ils vont me chercher les étiquettes quand même assez souvent. Ludovic, pas tellement. Niels, il y va bien. Mais bon, au début, peut-être pas trop, non plus. [...] Mais finalement Ronan, ben non, parce que Ronan, lui il est en difficulté. C'est trop pour lui.

4. Donner des billes

Hélène : il faut un préalable au niveau de la relation du son... 'fin un travail sur les lettres au préalable, il faut qu'ils aient des billes [...]. Parce qu'autrement, l'enfant, c'est décourageant, on voit des enfants qui sont là « pffff ! ».

Joséphine : du coup après on travaille beaucoup plus sur l'écriture de syllabes, des choses comme ça, quoi, pour essayer de leur donner des billes, d'entendre des sons voyelles, d'entendre l'attaque.

5. Au début je dis tout

Marlène : il faut être présent, sinon, les enfants, ils paniquent, ils savent pas. [...] ce que je fais aussi, bien en amont, c'est par exemple, avec les cahiers de vie, je prends une phrase de ce que j'apporte. Et là, moi, j'explique comment je fais. Alors je prononce les mots, j'insiste sur le début et puis je dis, « ben c'est cette lettre-là qui fait le bruit », au début je DIS tout.

Entretiens. Hélène Pellegrin, moyenne section et grande section, juin 2015 école Louise Michel. Joséphine Sabourin et Barbara Maillet, grande section juin 2015 et Marlène Rougié, moyenne et grande section, juillet 2015, école de la vallée.

Les interrogations sur les « blocages » (extrait 2) et les constats des « découragements » (extrait 4) ou de « panique » (extrait 5) de certains enfants restent bien souvent à l'état d'énigmes non résolues : la « pensée pensante » (Bourdieu, 2003a/1997, p. 262) qui façonne leurs catégories d'entendement ne permet pas aux enseignants de penser autrement leur pratique. Comment donc pourraient-ils fonder une « pédagogie rationnelle » (Bourdieu, Passeron, 1964) répondant à l'ambition toujours affirmée de réduire des inégalités scolaires ? Au contact de leurs élèves, les unes et les autres s'arrangent pourtant avec la norme : en remarquant que seuls les

élèves prédisposés savent s'aider des « référents » (extrait 3) ; en donnant « des billes » préalablement, comme faire apprendre les lettres et quelques relations graphophonétiques ou faire encoder des syllabes régulières en dictée (extrait 4) ; ou en désignant explicitement les objets alphabétiques à partir de leurs représentations graphiques (extrait 5). Mais dans l'engouement pour l'écriture inventée, ces pratiques ne sont pas constituées en ressources pour le métier, elles demeurent une cuisine personnelle sans grande valeur institutionnelle. Cette domination s'exerce en empêchant le développement du travail pédagogique des enseignants et finalement, en le niant en tant que travail de conception.

Dans les classes de grande section à l'école de la vallée, ces « situations d'écriture » sont des consignes de « production d'écrit ». En novembre dans la classe de Barbara Maillet, l'élève devait « dessiner un moment de ses vacances d'automne [et] légender son dessin en écrivant une phrase » et, par exemple, Clémence Fuzeau (mère infirmière hospitalière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, CAPET) a essayé d'écrire « Je suis allée à la montagne ». En janvier, avec la consigne « dessine ton cadeau préféré », Théodore Pottier (mère cadre supérieure en informatique, DESS ; père cadre supérieur en informatique, DESS, DEA) a essayé d'écrire « J'ai préféré ma voiture télécommandée ». En octobre, dans la classe de Joséphine Sabourin il fallait écrire « une phrase à propos de l'activité au stade » et Sacha Baillard (mère assistante maternelle, CAP, DEUG ; père ingénieur) a essayé d'écrire « Au stade, on fait de la course ». En janvier, Madeleine Morin (mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS) « rédige un message de vœux » en essayant d'écrire « Bonne année et bonne santé papi pour 2015 ». Les critères du savoir sont donc invisibles et le cadrage est faible, les contenus ne sont pas sélectionnés et ordonnés pour l'apprentissage. D'emblée, les enfants font face à toute la complexité du système graphophonétique de la langue française : ses graphèmes complexes (*e. g.* /ON/, /GN/, /OI/) ; ses élisions par l'apostrophe ; et l'agencement de plusieurs unités alphabétiques (lettres, mots, phrases).

En mars 2015, la séance observée montre 3 enfants aux connaissances alphabétiques inégales face à la consigne « Rédige une phrase qui commence par : dans la cour je joue… ». Les socialisations familiales d'Émy Guillon (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée) et de Siméon Bonneau (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ;

grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents) sont connues : la libre exploration et les lectures partagées y sont valorisées, mais pas les apprentissages alphabétiques précoces. De fait, l'un comme l'autre a moins de connaissances alphabétiques que nombre de leurs pairs, mais la socialisation de genre fait aussi une différence : Emy a des pratiques lectorales et graphiques dans les univers fictionnels féminins qui l'amènent à s'intéresser à l'écrit alphabétique et à réaliser quelques apprentissages. Par exemple, elle reconnaît et sait écrire un grand nombre de lettres et connaît quelques valeurs sonores. Siméon, en revanche, construit des dispositions langagières du registre oral et pratique avec ses univers fictionnels et ses pairs masculins, peu propices à l'alphabétisation. La socialisation familiale de Tiphaine (mère téléconseillère d'assurance ; père responsable d'atelier en usinage de pièces automobiles) n'est pas connue. Mais, observée en moyenne et grande sections, elle montre de l'aisance scolaire et des savoirs alphabétiques bien développés. Par exemple, en fin de grande section, elle connaît le nom et le son de nombreuses lettres et encode phonétiquement de petits mots réguliers (/RU/ pour /rue/, /TAPI/ pour /tapis/ et /SIRO/ pour /sirop/). La séance observée confirme empiriquement les analyses précédentes : présupposant l'autonomie sans l'accompagner suffisamment, cette pratique profite aux enfants les plus avancés, mais elle ne permet pas aux autres d'apprendre, ce qui, justement, les ferait avancer. Dans une première phase, la maîtresse conduit un travail collectif d'encodage dans une forme proximale et explicite, non conforme à l'écriture inventée : elle attire l'attention des enfants sur les objets de savoir visés, les nomme et fait des monstrations. La dynamique de la séance profite alors à Tiphaine et à Émy, qui répondent vite en activant et développant des connaissances, mais bien moins à Siméon qui a peu de points d'appui pour faire des propositions et s'empêtre dans l'écriture des lettres. Dans un second temps, livrés à eux-mêmes pour inventer, Siméon et Émy ont bien du mal à avancer et produisent très peu d'écrit. À la fin, Siméon perçoit le caractère inabouti de sa production, ce qui le met dans l'inconfort. Mais aucun moyen ne lui est donné d'en faire un objet de connaissance, par exemple pour établir les critères indiquant qu'on a fini d'écrire un mot.

> **« Dans la cour je joue… » : la chercheuse, l'essayeuse et le naufragé**
>
> ***Tiphaine veut écrire « Dans la cour je joue au papa et la maman », Émy « Dans la cour je joue aux louveteaux » et Siméon « Dans la cour je joue au chasseur de* Pokémons *».***
>
> Les trois enfants sont installés sur des petites tables en îlots, un crayon et une feuille devant eux. Joséphine Sabourin accompagne le petit groupe pour écrire les premiers mots « Dans la cour je joue », en prenant les mots un par un pour les faire analyser et encoder petit à petit.

Tiphaine connaît beaucoup de choses et donne les réponses difficiles rapidement : elle isole /AN/ dans le mot /dans/, puis propose les lettres /A/ et /N/ pour l'écrire, de même pour le graphème /OU/ dans /cour/ ; elle sait écrire /la/ sans hésiter ; elle propose /K/ pour le début de /cour/ (accepté, car juste phonétiquement), de même que /R/ pour la fin ; elle sait quand il faut séparer les mots avant que la maîtresse ne le dise ; elle sait également que /J/ et /G/ font le même son et qu'il faut mettre un point à la fin d'une phrase.

Émy repère bien les attaques sonores des mots, propose /D/ pour écrire /dans/, /L/ pour le mot /la/, /G/ pour /je/ ; elle trouve que /LA/ c'est « comme /LA MOUFLE/ » et prétend qu'elle « allai[t] l'dire » quand Tiphaine propose /O/ pour écrire /OU/ ; mais elle ne parvient pas à isoler les autres phonèmes, propose aussi /L/ et /E/ pour écrire /OU/ ainsi que /E/ pour le /R/ à la fin de /cour/ et ne se rappelle plus comment on écrit /U/.

Siméon ne fait aucune proposition, ne sait plus comment on écrit certaines lettres, copie sur ses voisines, trace souvent les lettres à l'envers et gomme beaucoup. Son crayon tombe plusieurs fois par terre. Il dit qu'il n'entend « rien du tout » dans les mots. En revanche, quand la maîtresse demande plusieurs fois de relire l'ensemble en pointant les mots, il apprend quelque chose : il se trompe les premières fois puis, petit à petit, il parvient à faire correspondre l'écrit et l'oral en pointant justement. Mais dans la phase suivante, il semblera l'avoir oublié.

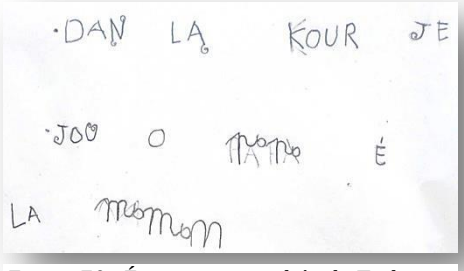


Figure 70 : Écriture approchée de Tiphaine.

Dans la phase autonome, chacun doit écrire « sa » phrase. Tiphaine le fait très rapidement puis fait soigneusement son dessin.

Émy et Siméon écrivent /O/ et s'engagent très vite dans un échange pratique qui les fait rire en détournant leurs crayons (qui s'agitent, se choquent, roulent, basculent, glissent, tombent par terre plusieurs fois, puis deviennent des épées). Ils cessent immédiatement quand la maîtresse revient. Elle aide tant bien que mal Émy qui écrit /OOUVOT/ pour /aux louveteaux/ puis Siméon qui écrit /O UO E/ pour /aux chasseurs de/. Elle lui demande de relire sa phrase, il se précipite et se trompe dans le pointage.

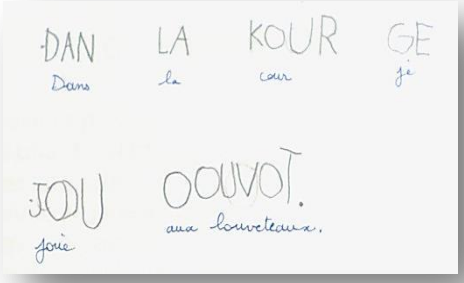


Figure 71 : Écriture approchée d'Émy.

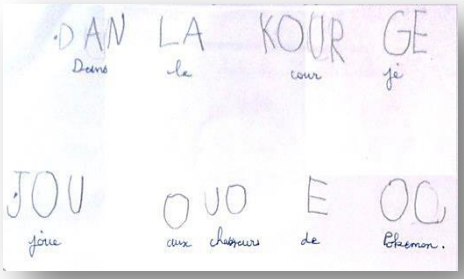


Figure 72 : Écriture approchée de Siméon.

Joséphine : tu m'as dit, regarde (s'arrêtant en montrant /O/ écrit pour /au/) : /OOOO/ !

Siméon : /chasseur de *Pokémons*/ !

Joséphine (patiemment, pointant le /E/ écrit pour /de/) : /DEEEE/

Siméon (sans regarder ce qui est écrit) : de *Pokémons* !

Joséphine (le ramenant sur le /E/ écrit pour /de/) : /DE/, il est fini, le petit mot /DE/ ?

Siméon : ouich !

Joséphine : oui... alors maintenant, il faut écrire /POKÉMONS/

Siméon : /O/. Je fais un espace ?

> **Joséphine** : alors, si le petit mot est fini, oui, il faut laisser un petit espace pour le nouveau mot /POKÉMONS/
>
> Il écrit /O/. Puis pour écrire /KÉ/ il propose « /C/ peut-être ? » que la maîtresse valide.
>
> **Siméon** : c'est comment un/C/ ?
>
> **Joséphine** : c'est quoi le /C/ ?
>
> Siméon écrit un C à l'envers et dit « en fait, moi, j'aime bien jouer à ça » en parlant des *Pokémons.*
>
> **Joséphine** : ouais, mais le C, il est dans le mauvais sens. Mets-le dans le bon sens. [...] /POKÉMMMMON »/ Qu'est-ce que tu entends ?
>
> **Siméon** : eeeuh... j'entends plus rien.
>
> **Joséphine** (embêtée) : t'entends plus rien. Ban ! Bon, alors si tu n'entends plus rien, si tu ne sais plus comment ça s'écrit, si tu as fini, tu mets un petit point au bout pour dire que c'est fini.
>
> **Siméon** : euh, non j'ai pas fini ! [...]
>
> **Tiphaine** (regardant ce qu'il a écrit d'un air incrédule) : le /E/ c'est /chasseur/ ?
>
> **Joséphine** : (à Tiphaine) écoute, il a écrit... c'est /DE/, il a voulu écrire le petit mot /DE/. (à Siméon) Donc tu te dessines en train de jouer au chasseur de *Pokémons*. D'accord ?
>
> **Siméon** : mais j'ai pas fini !
>
> **Joséphine** : ta phrase ? ben si tu... est-ce que tu sais comment ça s'écrit, la suite ?
>
> **Siméon** : euh... non.
>
> **Joséphine** : non ? alors tu arrêtes, là, Siméon. Hein ? Voilà. Tu fais le dessin.
>
> **Siméon** : je pourrai l'dessin' (se reprenant) je pourrai le continuer une autre fois, ça ?
>
> **Joséphine** : d'écrire tu veux dire, ou de dessiner ?
>
> **Siméon** : d'écrire...
>
> **Joséphine** : oui, ben pour l'instant tu te dessines.
>
> Observation, mars 2015. Classe de grande section de Joséphine Sabourin, école de la vallée. Tiphaine, 6 ans, 1 mois : (mère téléconseillère d'assurance ; père responsable d'atelier en usinage de pièces automobiles). Émy, 5 ans 8 mois (mère au foyer, Bac S, ex-sous-officier monitrice sportive de l'armée ; père lieutenant de l'armée, bac S puis concours de l'armée). Siméon, 6 ans 1 mois : (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents). Relevé de données : observation avec prise de notes *in situ*, enregistrement sonore, photographies.

Présupposer l'autonomie enfantine conduit à valoriser des formes de socialisation distales et des régulations de l'activité peu explicites très différenciatrices. Cette forme de domination perpétue la reproduction des inégalités sociales devant l'école qu'elle prétend réduire. Pourtant, des pratiques socialisatrices égalisatrices existent aussi, sous forme d'arrangements avec la norme peu objectivés. Elles prennent place dans une tout autre logique socialisatrice : un travail auprès des enfants, s'appuyant sur leurs ressources réelles et non pas idéalisées, centré sur leurs apprentissages, ancré dans la matérialité des instruments, supports et objets de la culture écrite, une matérialité indissociablement matérielle et symbolique. La section suivante s'arrêtera sur deux d'entre elles : une pratique d'enseignante spécialisée, construite auprès de jeunes enfants ayant du mal à réaliser les apprentissages alphabétiques ; la socialisation gra-

phique des Atsem expérimentées qui accompagnent progressivement les jeunes enfants à l'autonomie scolaire, en s'ajustant à ce qu'elles perçoivent de leurs possibilités.

VI. 3. DES LOGIQUES PÉDAGOGIQUES ÉGALISATRICES EMPÊCHÉES

À première vue, il peut être surprenant de rapprocher autour d'une même logique les pratiques pédagogiques de deux catégories d'agents très différents. D'un côté des Atsem, détentrices de petits capitaux scolaires, ayant conquis leur place dans l'école et les classes, mais pas encore la reconnaissance de leurs compétences pédagogiques qui restent l'attribution légitime des enseignants. De l'autre, une enseignante spécialisée disposant d'une certification supplémentaire. Ses collègues non spécialisés considèrent qu'elle est plus compétente qu'eux pour s'occuper de la difficulté scolaire et ont de l'estime pour elle et pour son travail. Leur premier point commun est d'intervenir pédagogiquement auprès de petits groupes d'enfants : les unes parce qu'elles ne sont pas autorisées à être en responsabilité d'enfants sur le temps scolaire, l'animation d'ateliers étant un arrangement avec les textes ; l'autre parce qu'elle travaille avec des enfants pendant leur temps de classe, mais hors de leur classe ordinaire. Ces contextes permettent le développement de pratiques proximales, que les enseignants ordinaires ont bien du mal à réaliser dans les tensions et les désordres du régime de l'activité contenue. Leur deuxième point commun est de partager une définition « modeste » du jeune enfant langagier : un enfant qui peut apprendre beaucoup de choses par l'accompagnement corporel, la monstration et l'explication verbale d'un adulte. Elle est solidaire d'une valorisation des apprentissages techniques et d'un discours instructeur qui, en situation, nomme les objets d'apprentissage et rend visible les procédures pour les acquérir.

VI. 3. 1. UNE ALPHABÉTISATION PROXIMALE ET EXPLICITE QUI NE DIT PAS SON NOM

Ariane Merceron est en fin de carrière, « maîtresse E » depuis de nombreuses années sur l'école de la vallée. Elle est spécialisée dans l'aide pédagogique aux enfants en difficulté. Elle s'est déclarée disponible pour l'enquête dès la première année. Mais il n'a pas été possible d'accorder les emplois du temps pour l'observation des séances, ce qu'elle dit avoir regretté autant que l'enquêtrice. Sa pratique est donc appréhendée à travers plusieurs entretiens informels dans l'école, d'un entretien approfondi à la toute fin de l'enquête et des nombreux

documents (protocole, matériel pédagogique, documents institutionnels, évaluations des enfants) mis à disposition de l'enquêtrice, toujours dans une perspective de triangulation avec les autres matériaux collectés. Cette enseignante spécialisée se présente bien plus comme une praticienne que comme une experte, encore moins une savante : « je connais pas beaucoup la maternelle », « moi, alors, je suis très autodidacte (...) (rire) je veux dire, d'abord, j'ai pas fait de formation professionnelle, j'ai passé mon CAPASH [certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap], c'était la première fois que j'écrivais un mémoire ». Elle déclare faire les choses « de manière un peu intuitive » et à propos de ses trouvailles pédagogiques, dit, par exemple, « ça m'est venu progressivement ce truc-là ».

Elle intervient dans le cadre d'un dispositif départemental « prévention illettrisme » qui a promu l'écriture inventée dans son volet école maternelle. Aussi, Ariane Merceron dit-elle faire de « l'écriture approchée », en « prévention », pour les enfants « repérés » en fin de grande section. Mais sa pratique n'a rien à voir avec une injonction à l'écriture autonome : elle a progressivement mis au point un accompagnement proximal et explicite à l'alphabétisation, bien loin des normes prescrites, alors même qu'elle recourt souvent à la rhétorique qui les justifie. Mais quand elle affirme qu'il faut « mettre du sens sur les apprentissages », il ne s'agit pas dans son esprit de proposer des situations d'écriture complexes et faiblement cadrées à des enfants qui ne savent pas écrire, si chères à l'inspectrice.

> **Ariane** : je suis de plus en plus dans le… « tu sais pas, tu me le dis que tu sais pas, et moi, je te montre ». Parce que je me rends compte que ça permet à certains enfants de se lancer et que si ils ne savent pas, ils ne peuvent pas non plus trouver tout seuls.
>
> **Ariane** : si tu regardes le protocole c'est pas forcément dit, mais quand je fais passer l'évaluation, quand ils ont essayé d'écrire /MOTO/, le premier mot, j'interviens, puis je lui dis « ben tu vois, ce que t'as écrit, y'a des lettres qui sont justes » ou « tu sais pas encore faire, je vais te montrer comment on peut faire » et quelquefois, ça suffit pour lancer sur le deuxième mot pour certains [...] ils ont besoin d'être guidés dans ce sens-là.
>
> Entretien, juillet 2015. Ariane Merceron, enseignante spécialisée E, école de la vallée.

Elle reçoit les enfants par groupe de 3 pendant 40 minutes, dans une salle à sa disposition à l'école élémentaire. Elle met en place les conditions de la *skholè* avant même l'entrée dans la salle : « au départ je cadre sur tout. Sur le déplacement quand on va dans la salle, sur la façon de s'adresser à moi », « on se déplace, on marche, on peut discuter, mais on n'est pas dans une galopade ». Elle travaille dans une salle de l'école élémentaire et apprécie, dans ce contexte, la

structuration spatiale dans la forme scolaire, qui tient les corps et oriente les esprits : « je trouvais ça intéressant (...), voir qu'on était dans une disposition de travail là aussi, avec des tables face à un tableau, parce que je mettais mon affichage au tableau ». Elle dit aussi instaurer les conditions d'un échange non concurrentiel : « je vois, si y'en a un qui répond jamais, je dis [aux autres] "on va attendre de lui laisser un petit peu plus de temps pour qu'il puisse réfléchir" ». Elle prépare chaque exercice « systématique » par de premiers essais tous ensemble « il faut leur laisser le temps, pareil, de rentrer dans l'activité », « et puis après je passe dans le systématique, un par un ». Les séances sont organisées en trois temps, composés de nombreux exercices qui s'enchaînent d'un bout à l'autre. Il y a un travail sur les lettres, qu'elle fait apprendre à partir de jeux de mémorisation sur des séries de 3 à l'aide de cartes. Elle propose également un travail « phonologique », mixant du matériel d'éditeur et « des outils que j'ai construits », qui s'avère être de la graphophonologie, s'écartant des prescriptions les plus courantes recommandant un travail purement oral : « au départ, je travaillais tout le temps la phonologie que dans l'oral », « mais pourquoi on fait de la phonologie ? C'est bien pour passer à l'écrit hein quand même ! » En plus de l'écrit qu'elle présente simultanément aux enfants dans le travail d'analyse sonore, elle leur donne d'autres points d'appui : un code couleur pour les voyelles (qui n'apparaît dans les mots que lorsqu'elles produisent leur son principal), le codage gestuel de la méthode Borel-Maisonny (à chaque son, un graphème et un geste, « le signe », qui soutient la mémoire sonore). « Y'a certains enfants, mais c'est incroyable ce que ça les aide (...) ils ont le mot, ils ont le signe, ils ont la couleur pour les sons voyelles (...) ils prennent pas tous les mêmes points d'appui, pourvu qu'ils en aient un ». Ce « lien avec l'écrit », est instauré dans l'activité sur les supports et la verbalisation en situation : « et on vérifie, on retourne et on voit le mot écrit », « "j'écris un /A/ parce que j'entends /A/", voilà », « mon code il est jaune pour le /A/, "beh tu vois, le /A/, il est jaune, et il peut y avoir quelquefois un /A/, mais qui est pas en jaune dans le mot" ». Enfin, il y a une phase d'encodage de mots, qu'elle considère comme de l'écriture approchée. Mais c'est tout autre chose : le savoir est sélectionné et sa présentation est aménagée progressivement ; la complexité du système de la langue est dépouillée de ses nombreuses variations et irrégularités, pour centrer l'attention des enfants sur le principe d'encodage régulier des lettres les plus courantes. Ce corpus comprend toutes les voyelles avec le /E/ accentué, /É/, et les 6 consonnes les plus fréquentes. En début d'exercice, ces lettres sont d'abord révisées, et leurs valeurs phonologiques sont introduites : « je les fais identifier à

chaque fois, pour rappel "ça, c'est le /A/", elles sont dans le désordre sur le haut de la grille et ils me les donnent. Et au fur et à mesure, quand ils les connaissent bien, je leur fais énoncer "ça, c'est le /R/, et tu peux me dire ce qu'il fait comme bruit le /R/ ?" », etc. De même, elle a sélectionné un corpus de mots pouvant être intégralement encodés phonétiquement avec ces seules lettres (rue, tapis, puma, pomme, radis, lama, etc.). Elle s'est également rendu compte que certains enfants ont du mal à écrire en même temps qu'ils cherchent à encoder les sons. Aussi, fractionne-t-elle l'activité : d'abord les enfants encodent avec des lettres mobiles présélectionnées, puis ils refont le même travail en l'écrivant, sans le modèle. Chaque enfant encode un mot différent, prononcé par l'enseignante et fixé par une image.

> **Ariane** : et là, je suis dans l'assistance, dans l'aide, dans le... « alors on va chercher ensemble, tu sais, il faut chercher d'abord /TA/ » [...] et je leur fais aussi verbaliser, parce qu'il y en a qui sont pas... qui articulent pas... le /TA/. Y'en a certains, ils ont compris que en le faisant, ils entendent... mais ils sont là, bon. Et on cherche « /T'/, /T'/ tu te souviens pas ? Regarde, recherche dans les mots au tableau, le /T'/, c'était le /T'/ de /tortue/, ça y est ? Tu vois ? C'est cette lettre-là, bon... » S'ils en ont besoin... Donc on encode /TAPI/ sur la grille, bon, et après, cette petite étiquette, moi, je la colle dans un petit cahier... et à la fin de la séance, je leur redemande d'écrire /TAPI/ [sans modèle].
>
> Entretien, juillet 2015. Ariane Merceron, enseignante spécialisée E, école de la vallée.

Sur les 17 enfants pris en charge dans le dispositif cette année-là, se trouvaient, logiquement, les enfants peu alphabétisés observés dans l'enquête. Leurs origines sociales, connues pour 16 d'entre eux, sont diversifiées. Les enfants de milieux populaires y sont représentés à proportion de leur poids dans l'effectif de l'école (5/16 pour environ 1/3 dans la population totale), ceux des catégories supérieures sont sous-représentés (3/16 pour environ 1/3) et ceux des catégories intermédiaires sont surreprésentés (8/16 pour environ 1/3). Parmi les 6 enfants repérés comme les moins avancés, 3 sont d'origine populaire, 1 des catégories intermédiaires et 2 des catégories supérieures. Ces données suggèrent que, sur cet aspect du *curriculum*, les enfants des milieux populaires ne sont pas les plus désavantagés. Pour autant, ceux d'entre eux qui sont peu alphabétisés cumulent les désavantages et constituent le gros des disqualifiés du langage scolaire. Parmi eux, Oriane Lorieux (mère agent d'entretien ; père profession inconnue ; parents séparés ; beau-père profession inconnue) n'a pas pu bénéficier de tout le dispositif, parce qu'elle a été malade pendant une partie des séances. Mais pour celles et ceux ayant été présents à l'ensemble des 5 séances réalisées parmi les 8 prévues (3 n'ont pu être placées dans les emplois du temps), tous les enfants ont beaucoup progressé et certains semblent avoir dé-

couvert ce qui était resté pour eux un mystère : le « principe alphabétique ». Séléna, dont l'origine sociale n'est pas connue, est arrivée en cours d'enquête en grande section dans la classe de Joséphine Sabourin. Sa maîtresse la considère comme une élève très en difficulté : incapable de travailler seule en atelier, toujours à vouloir aller jouer dans les coins de jeu, ayant très peu d'acquis. Les descriptions d'Ariane Merceron et les données de l'évaluation réalisée avant la prise en charge et répliquée à la fin montrent qu'au fil de ces seules 5 séances de 40 minutes, elle a compris comment faire fonctionner le code alphabétique, et son attitude indique une modification de son rapport au savoir et à l'apprentissage, désormais centré sur les objets de savoir, en tout cas sur ceux-là (Tableau 20, ci-dessous).

Exercice	Évaluation initiale	Évaluation finale
Retrouver /PI/ (oral) parmi : /MA/, /RO/, /PI/, /SU/ (écrites)	RO	PI
Retrouver /RA/ (oral) parmi : /RI/, /RA/, /RU/, /RO/ (écrites)	RA	RU
Retrouver /TO/ (oral) parmi : /FO/, /O/, /TO/, /BO/ (écrites)	BO	TO
Retrouver /LU/ (oral) parmi : /U/, /TU/, /RU/, /LU/ (écrites)	U	LU
Encoder MOTO (énoncé à l'oral plusieurs fois + une image)	PRAIL	OTO
Encoder SALU(T) (énoncé à l'oral plusieurs fois + une image)	CR	SAU
Encoder PIRAT(E) (énoncé à l'oral plusieurs fois + une image)	OMILU	PIA

Tableau 20 : Évaluations de Séléna (profession des parents non renseignée) prise en charge par Ariane Merceron maîtresse spécialisée pour la « prévention illettrisme » portant sur la connaissance du code alphabétique. En grisé : les réponses justes.

> **Ariane** : une petite fille que je trouvais très inquiétante. Pas du tout intéressée [...] Elle était tout le temps dans le jeu, mais pas du tout élève, pas du tout à s'impliquer, à essayer de faire. Très souriante, très... mais alors une évaluation très basse au début... les syllabes, elle avait pas du tout fait de... de lien... et voilà où elle en était dans l'écriture approchée [elle parle des exercices d'encodage]... au 13 mai [...] moi je pense qu'elle avait baissé les bras, cette gamine.
>
> **Ariane** : et ça, c'est la fin c'était dans la semaine, là [fin juin] [...] /PI/, elle me dit « oui, parce que ça commence par un /P »/ ça fait /PE/ » alors /RA/, elle s'était trompée, mais elle avait entendu le /RR »/, /TO/ elle a entendu le /T'/, elle m'a dit « on entend le /T'/ » Et encodage : /MOTO/, elle fait ça (OTO), /SALUT/, elle fait ça (SAU), /PIRATE/, elle fait ça (PIA) [...] déjà, moi, ça me montre qu'elle a compris le principe alphabétique. [...] Elle a changé, elle a évolué au fur et à mesure des séances où elle venait. Elle a changé de comportement... et elle était avec nous, envie de faire, envie de répondre juste, envie de... elle a pris son rôle d'élève, elle s'est investie.
>
> Entretien, juillet 2015. Ariane Merceron, enseignante spécialisée E, école de la vallée. Séléna, 5 ans 11 mois au début de la prise en charge.

Félicien Dupré (mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité) a connu une évolution analogue. Ce petit garçon issu des catégories supérieures a peu d'acquis alphabétiques. Il a pourtant été incessamment sollicité par sa maîtresse pour faire, en public, ce qu'il ne sait pas faire, sans apprendre à le faire (se repérer dans

le calendrier, écrire la date, lire des prénoms, nommer des lettres, etc.). Il a subi une grande violence symbolique dans ces situations dégradantes, devant ses copains maîtres du langage. Barbara Maillet le perçoit très négativement comme un enfant trop gâté et considère qu'il manifeste sa « toute-puissance » en refusant de s'engager dans les apprentissages, ce qui justifie qu'elle ne le ménage pas. La perception d'Ariane Merceron sur cet enfant et sur le déroulement de la prise en charge dresse un tout autre tableau : « j'ai eu l'impression de le rattraper, de le sécuriser, il était dans une panique, dans les premières séances quand il était avec moi (...) une espèce de colère ! Il a fallu (...) que je montre qu'il faisait ce qu'il fallait et c'est venu, mais c'est ah ! j'ai eu l'impression de le voir s'ouvrir ». En même temps, il commençait à acquérir pour la première fois des savoirs alphabétiques qui lui ont permis, par exemple, d'écrire /MO/ pour /MOTO/, /ASU/ pour /SALU(T)/ et /PIRAT/ pour /PIRAT(E)/ à la fin de la prise en charge. Tout porte à croire, comme pour Séléna, que ce changement psychologique est solidaire d'un (r)accrochage aux apprentissages scolaires (voir aussi : Garcia, Oller, 2015).

Se pose alors la question de la place d'une telle pratique dans l'économie générale de la socialisation institutionnelle. Le dispositif dans lequel elle prend place est l'un des seuls moyens pour mettre en œuvre ces pratiques intensives et structurées, au calme et en tout petit groupe. Mais paradoxalement, la logique de dispositif contraint cette pratique, sans réunir les conditions pour qu'elle se déploie, avec ses effets égalisateurs, dans l'institution. Dans ce cas précis, la prise en charge arrive trop tard pour la plupart des enfants bénéficiaires qui ont passé tant de temps à ne pas comprendre ce qu'on attendait d'eux, à ne pas parvenir à apprendre ce qu'il fallait pour le comprendre et à subir au quotidien d'innombrables situations de violence symbolique les ayant convaincus de leur indignité scolaire. De plus, le choix des enfants bénéficiaires pose question quand on voit que Siméon Bonneau (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grands-parents maternels infirmiers à la retraite très présents) n'a pas été retenu, alors qu'il est toujours à la peine dans les activités alphabétiques et que sa mère dit qu'il a très peur de la lecture au CP. Et si Ariane Merceron travaille souvent en équipe de maîtres spécialisés, elle a très peu d'échanges avec les collègues de maternelle sur ses pratiques et sa manière de guider les enfants. Elle dit avoir souvent promu quelques principes, parmi lesquels « l'écriture approchée » et « donner du sens aux apprentissages », mais elle n'a jamais eu l'occasion d'expliquer concrètement comment elle parvient à faire entrer dans le principe alphabétique des enfants qui y sont peu prédisposés. La logique

des dispositifs marque, selon A. Barrère (2013), un « nouvel âge de l'organisation scolaire ». « Ils infléchissent tous la forme scolaire d'une manière ou d'une autre, en faisant rupture soit dans le temps habituel de l'école, soit dans sa localisation, soit dans l'organisation de la classe » (Barrère, 2017, p. 7). Ils ont la « fonction stratégique » de « résoudre des problèmes qui sont considérés comme non ou insuffisamment résolus par le fonctionnement ordinaire de l'institution » (*ibid.*, p. 7-8). Le cas analysé montre que le dispositif ne donne pas aux enseignants ordinaires la main sur l'organisation du travail et donc sur la manière de conduire les activités pédagogiques. La logique des dispositifs tend en même temps à confiner la difficulté scolaire dans ces espaces à part, ici l'enseignement spécialisé, comme si elle n'était plus l'affaire des enseignants ordinaires. Anne Caillaud à l'école Louise Michel y est aussi confrontée, submergée de dispositifs censés l'aider dans son travail, qui viennent, repartent, s'empilent puis disparaissent, avec leur lot de lourdeurs administratives. Leurs temporalités s'imposent à elle, alors qu'elles ne sont pas celles de la progression des enseignements et des apprentissages qu'elle a pensés et qu'elles désorganisent tout son travail. Les intervenants se succèdent et il est rare qu'elle ait un moment pour parler des enfants et de leurs apprentissages, encore moins pour échanger sur la manière la plus appropriée de les conduire. La logique des dispositifs relaie structurellement l'imposition des normes en entravant le travail et l'innovation pédagogiques. La domination pédagogique se manifeste ici par une logique institutionnelle qui empêche l'institutionnalisation de pratiques pédagogiques égalisatrices en savoirs de métier.

Dans une autre fraction de l'espace social de l'école maternelle, les Atsem déploient aussi une socialisation proximale aux effets égalisateurs. Portant sur d'autres objets, les activités graphiques, leurs pratiques accompagnent progressivement les enfants dans leur autonomie motrice et, indissociablement, cognitive, dans la logique de la raison graphique.

VI. 3. 2. La socialisation proximale des Atsem : l'incarnation d'une culture scolaire dominée

L'analyse de l'acculturation scolaire a documenté la part qu'y prennent les Atsem, en particulier dans la construction de dispositions chronotopiques et graphiques : elles mettent continuellement en ordre les objets et les corps dans la logique de la raison graphique ; elles accompagnent corporellement et verbalement les enfants dans leurs premiers contacts avec les objets scolaires et leurs premiers gestes graphiques ; elles valorisent explicitement la monstration et la

verbalisation en situation des objets travaillés et des procédures possibles ; elles sont attentives aux consignes et aux mots qui désignent les objets de savoir. Cette dernière section prolonge l'analyse : cette logique socialisatrice est constitutive de compétences pédagogiques fondatrices de ce groupe professionnel dominé. Plus largement encore, au regard de l'enquête dans les familles, elle incarne une culture scolaire portée par des femmes populaires, qui se déploie sur des objets du *curriculum* réel de l'école maternelle. Elle est rendue possible par la diffusion généralisée d'objets graphiques et alphabétiques pour les jeunes enfants et s'entretient dans les mondes de la petite enfance. Elle est solidaire d'une définition modeste du jeune enfant langagier qui privilégie l'accompagnement proximal et explicite. Elle n'est pourtant pas dénuée d'ambition et valorise également les apprentissages précoces. Mais elle travaille bien différemment l'autonomie enfantine.

L'enquête montre que les Atsem sont capables de mettre en œuvre des séances structurées, qu'elles organisent et conduisent de bout en bout, et qu'elles savent apprécier, au moins dans les domaines où elles ont l'expérience et les savoirs requis, le niveau d'autonomie des enfants pour s'y ajuster. Une séance de peinture de fleurs conduite par Micheline Guérineau (Atsem titulaire, plus de 30 ans d'expérience, sans diplôme ; époux ouvrier peintre en bâtiment), en grande section à l'école de la vallée en est une illustration : elle implique 4 enfants aux dispositions chronotopiques et aux savoir-faire graphiques très inégaux. Le groupe comprend Tina Jolivet (5 ans 11 mois ; mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP) qui montre ici ses dispositions à l'autocontrainte scolaire et son aisance graphique. Il y a également Ludovic (5 ans 6 mois ; mère accompagnatrice sociale ; père technicien dans l'industrie laitière) et Raphaël (5 ans 3 mois ; mère cadre technique et père animateur de groupe dans une grande entreprise du tertiaire), relativement à l'aise techniquement, mais plus prompts à basculer dans le registre pratique, ce qui compromet leur autonomie dans la tâche. Enfin, la quatrième élève est Colombe (5 ans 5 mois, parents cadres supérieurs du tertiaire), petite fille ayant une reconnaissance de handicap sans AVS ce jour-là. Le début de séance est ritualisé. L'Atsem installe les enfants en commençant par la mise du tablier, elle leur fait écrire leur prénom, puis elle rappelle la consigne sommairement « vous allez dessiner des fleurs », et fait remonter les manches. À partir de là, au fur et à mesure de l'avancée des enfants, elle ajuste son accompagnement en fonction de son appréciation de l'autonomie de chacun. Micheline Guérineau ne s'approche presque

jamais de Tina, mais surveille toutefois son activité en jetant un œil. Par exemple, au début, elle voit que Tina entreprend de tracer un rectangle : « tu fais quoi ? » Tina répond que c'est « le pot pour mettre les fleurs ». Micheline prend acte et l'encourage à poursuivre : « ah tu fais le pot de fleurs, toi, d'abord ! Bon d'accord. C'est bien. » Ensuite, elle n'intervient plus sauf à la fin pour un conseil de finition, lui suggérant de colorer une surface qu'elle avait laissée sans peinture, conseil que Tina s'empresse de suivre. Durant la séance, les garçons ne cessent de blaguer, rire et détourner les objets, ce qui suspend la réalisation et met du désordre. Elle les rappelle à l'ordre, les interpelle, et les questionne sur leur travail, les y ramenant continuellement. Par exemple, quand Raphaël ne démarre pas : « Ben Raphaël, tu sais pas dessiner des fleurs ? Allez on dessine des fleurs ! » Et Raphaël entreprend son dessin. L'une des nombreuses fois où Ludovic éclate de rire, elle intervient ainsi : « Ludovic, tu arrêtes ! D'accord ? je veux plus t'entendre ! » Mais dans la foulée, elle le questionne aussi sur les intentions : « alors qu'est-ce que tu fais dedans ? tu veux faire des petits points ? Qu'est-ce que tu veux faire autour là ? C'est la jonquille que t'as dessinée peut-être ? Ou la narcisse (elle se reprend) le narcisse ? ». L'accompagnement proximal qu'elle met en œuvre pour Colombe est très caractéristique de l'aide aux enfants qui ont très peu d'autonomie dans l'activité et dont les savoir-faire moteurs et cognitifs sont peu développés. L'Atsem engage son corps, très présent, enveloppant, qui fait et montre, et elle parle en même temps. Par exemple, elle lui fait écrire son prénom en se plaçant derrière elle, en tenant sa main pour tracer les lettres avec elle, tout en les nommant et en décrivant leurs composants graphiques (« un rond », « un bâton », « un bâton couché », « refais le même », « place-toi au milieu »). Ensuite, quand il faut commencer de peindre, elle lui laisse l'initiative en s'éloignant un peu. Mais Colombe demande de l'aide très vite et l'Atsem se rapproche à nouveau puis la guide. À certains moments, son langage est horizontal : un langage pour faire, chargé de déictiques. Mais plus souvent, il est vertical : un langage pour apprendre, qui explicite en situation les gestes requis et les concepts graphiques travaillés (Bernstein, 2007b, p. 297-298). Dans l'extrait qui suit on est tout au début de l'activité.

> **Micheline** : on va faire une fleur, d'accord ? Regarde, tu vas faire un... (détachant le mot) rond ! Fais un rond. Fais un rooond... voilà ! Dans ton rond tu vas mettre le rouge. Alors... colorie en rouge... Prends de la peinture... Vas-y, voilàààà, très bien ! Maintenant, écoute-moi : tu vas (détachant le mot) changer de couleur. Tu vas changer de couleur [inaudible]. Tu vas faire des traits, comme ça (elle trace fictivement des traits qui rayonnent, représentant des pétales autour du rond central qui figure le cœur). D'accord ? Tu... Allez, prends la couleur que tu veux (Colombe tend la main vers le bleu) t'as du bleu là. Vas-y, fais des (détachant le mot) traits ! Autour, tout autour... voilàààà... allez, fais des traits, vas-y couche (elle parle de l'orientation du

> pinceau)... voilà... encore, tout autour (elle montre). Encore... encore... Appuie sur ton pinceau, appuie bien sur le pinceau... tu appuies sur le pinceau... (Elle accompagne le geste) coooomme ça ! Faut bien qu'il y ait' tu reprends du bleu. Reprends le bleu, reprends encore du bleu. Tu peux en reprendre, du bleu. (indiquant un espace vide autour du cœur) tu fais un trait là... Voilà ! (montrant un autre espace) Là aussi tu peux faire un trait. Voilà ! Appuie sur ton', avec ton pinceau, appuie bien. Attend, je la tourne (elle tourne la feuille), voilàààà... allez...
>
> Observation, avril 2015. Micheline Guérineau, Atsem, classe de grande section, école de la vallée. Tina Jolivet : 5 ans 11 mois ; mère employée de commerce dans la grande distribution, bac techno STI ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP. Ludovic : 5 ans 6 mois ; mère accompagnatrice sociale ; père technicien dans l'industrie laitière. Raphaël : 5 ans 3 mois ; mère cadre technique et père animateur de groupe dans une grande entreprise du tertiaire. Colombe : 5 ans 5 mois, parents cadres supérieurs du tertiaire.

En même temps que les enfants incorporent les gestes moteurs et mentaux, la parole les objective, ce qui est une manière de les faire apprendre à la fois « par le corps » et « dans la parole ». S. Faure l'a objectivée dans l'apprentissage des techniques de danse (Faure, 1999 ; 2000 ; 2002). Elle est caractéristique de la logique socialisatrice proximale et explicite qui fonde cette culture scolaire et cette définition du jeune enfant langagier. Elle n'est pas spécifique aux Atsem dans la mesure où elle s'observe également chez des enseignants. Mais chez les Atsem, elle prédomine et prend un caractère systématique : elle est structurante de leur culture scolaire. Ces pratiques pédagogiques sont potentiellement égalisatrices : elles ne reposent pas sur des présavoirs, elles ne prennent pas place dans un espace concurrentiel, elles ne favorisent pas les enfants déjà prédisposés. Elles constituent donc une ressource de l'école maternelle dans la perspective d'une réduction des inégalités sociales devant l'école.

L'analyse de matériaux diversifiés (surtout des textes réglementaires, législatifs et prescriptifs) retrace cette conquête pédagogique dominée (Montmasson-Michel, 2017). Les « femmes de service » ont été assignées tout au long du XIXe siècle aux travaux d'entretien et à diverses tâches annexes. Mais petit à petit, elles se sont rapprochées des enfants : pour pallier les absences plus ou moins ponctuelles de la directrice ou des enseignantes, en se voyant confier l'hygiène des corps enfantins, en prenant en charge la garde des enfants sur les temps périscolaires et, plus récemment, en animant des activités périscolaires dans le cadre de la « réforme des rythmes scolaires »[259]. Elles se sont donc rapprochées des activités pédagogiques : d'une part parce que les classes se sont remplies d'objets qu'elles ont dû entretenir et ranger ; d'autre part parce le classement et le rangement des travaux d'enfants, de plus en plus nombreux et de

[259] Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles.

plus en plus graphiques, leur a été attribué ; enfin parce qu'elles font vivre les traditions de la petite enfance scolaire quand elles animent des activités (activités manuelles, jeux éducatifs, livres pour enfant). À la fin du XXe siècle, au moment où les enseignantes et les enseignants ont dû faire travailler le langage des jeunes enfants en petits groupes, les Atsem sont entrées dans les classes pour conduire des activités, le plus souvent graphiques. Les enseignantes et enseignants se sont consacrés aux activités plus prestigieuses et plus conceptuelles, prescrites par le champ d'intervention professionnelle : le travail avec les albums complexes, les exercices phonologiques, les ateliers de langage. Les activités graphiques sont devenues leur « sale boulot » (Hughes, 1996, p. 61-95). Les Atsem l'ont récupéré, entrant ainsi par la petite porte dans le travail pédagogique. Dans le même temps, elles ont été progressivement déchargées d'une partie du travail ménager, dans le cadre d'une division du travail au sein du groupe populaire : le ménage est devenu leur sale boulot. Au moment où s'achève cette enquête, divers événements mettent les Atsem sur le devant de la scène et prennent tout leur sens à la lumière de cette recherche. Un Collectif des Atsem de France se crée en 2016[260]. Une grève nationale très relayée dans les médias a lieu en décembre 2017 sur la base d'une plateforme revendicative dont le premier point est l'affectation d'une Atsem par classe. Elles demandent également la clarification de leur double tutelle hiérarchique (collectivité locale, Éducation nationale), l'amélioration de leurs conditions de travail particulièrement mises à mal avec la réforme des rythmes, la titularisation des précaires, une meilleure évolution de carrière et des revalorisations salariales. Dans la même année paraissent deux importants rapports sur les Atsem : l'un du Conseil supérieur de la fonction publique territoriale (De Carlos, 2017), l'autre des inspections générales de l'Éducation nationale et de l'administration (Carotti et al., 2017). En mars 2018 est publié un décret qui actualise celui de 1992 sur leurs missions et leurs carrières[261]. Quelques évolutions de carrière sont proposées, mais surtout, pour la première fois, le terme « pédagogique » est employé pour qualifier une partie de leur travail, prenant acte dans le droit de leur conquête pédagogique : elles « peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers ». Mais le collectif reste sur sa faim : aucune clarification de leur double tutelle n'est apportée, les conditions de travail sont totalement ignorées, d'autant qu'on ne leur retire pas le travail de ménage et qu'on leur rajoute en revanche

[260] Son blog [consulté le 1/07/2018]. Disponible à : http://atsemdefrance.over-blog.com/

[261] Décret n° 2018-152 du 1er mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

officiellement les missions d'animation des jeunes enfants sur le temps périscolaire dont elles ne veulent pas. Les entretiens le montrent bien : elles s'identifient comme des professionnelles de l'école. « Moi, c'était vraiment travailler dans les écoles », explique ainsi Maïté Cholet (Atsem titulaire, 15 ans d'expérience, BEP administratif et CAP petite enfance ; époux informaticien responsable d'un centre d'appel pour les pharmacies, DEUG). Et elle ajoute : « centre de loisirs, c'est pas mon truc quoi, tout ce qui est animation voilà : j'ai pas passé mon BAFA (…) mon but (…) c'était pas de travailler dans les centre de loisirs, c'était vraiment dans les écoles maternelles ». Ce groupe professionnel incarne bien subjectivement une « culture scolaire », mais les textes étendent leurs tâches sans reconnaître pleinement leurs compétences.

Un passage du rapport des inspections générales sur l'école maternelle de 2011 éclaire le point de vue légitime sur les Atsem dans l'état actuel des rapports sociaux au sein de l'institution. Usant d'un masculin générique qui les efface en tant que groupe féminin, véhiculant les habituels commentaires misérabilistes à leur endroit, il laisse toutefois percer, çà et là, quelques appréciations positives. Ainsi, n'ayant souvent « pas [une] expertise à la hauteur », elles pourraient néanmoins s'occuper d'activités « dans lesquelles l'enjeu d'apprentissage n'est pas jugé primordial » (Bouysse et al., 2011, p. 104). Mais elles auraient trop souvent un langage de qualité douteuse, voire même « carenc[é] » (*ibid.*). Elles seraient également trop directives et auraient une « obsession » du résultat, ce qui les amènerait parfois à un « excès d'aide apportée » et à « induire ou apporter la réponse ou la solution » ce qui « bride(rait) les initiatives » enfantines (*ibid.*). Bref, «[s]elon une inspectrice, "[l'Atsem] évite aux élèves de chercher pour trouver" » (*ibid.*). Ce genre de commentaires est fréquent sur le terrain, surtout de la part des inspecteurs et inspectrices, qui jugent souvent d'un mauvais œil la présence de plus en plus visible des Atsem dans les classes. L'inspectrice qui faisait la promotion de l'écriture inventée, par exemple, dit se méfier beaucoup des Atsem, exige dans ses inspections que l'enseignante la surveille quand elle anime un atelier, et ne supporte pas de voir une Atsem toucher un enfant lors d'une activité. Mais les inspecteurs généraux ont aussi vu que « la collaboration de l'Atsem dans le temps d'atelier est très appréciée des enseignants ». Et ils ajoutent également qu'« il serait injuste de ne pas signaler des interactions langagières entre Atsem et enfants très bien conduites et dans un bon registre de langue » (*ibid.*). Finalement, elles sont remises à leur place dans les rapports sociaux : « ces professionnels veulent souvent trop bien faire » et le rapport suggère « un guidage adapté par l'enseignant » pour cadrer leur travail (*ibid.*).

Le développement de leur métier est dès lors contraint par la division sociale du travail pédagogique dans l'école. De fait, le régime de l'activité contenue et l'augmentation des exigences cognitives du *curriculum* les ont rendues indispensables dans l'économie générale du fonctionnement des classes. Et si toutes les classes n'en sont pas dotées[262], le binôme enseignant-Atsem, asymétrique, mais collaboratif, est généralisé dans les écoles enquêtées et tous les agents scolaires pensent l'organisation du travail ainsi. Cela dit, « rester à sa place » est l'expression récurrente à la fois des discours des Atsem et de ceux de nombreux enseignants et enseignantes : elle définit les limites du territoire imposées dans ce rapport social. Les Atsem investissent donc professionnellement bien moins d'objets du *curriculum* réel que ne le font les mères de milieux populaires quand elles accompagnent l'acculturation scolaire de leurs jeunes enfants. Pourtant, qu'il s'agisse de la mère d'Alizé Guérin, Atsem, ou des 9 Atsem interrogées en entretien sur leurs pratiques éducatives familiales, leurs compétences pédagogiques vont au-delà de la seule socialisation graphique et elles les mobilisent auprès de leurs propres enfants avec une efficacité scolaire attestée par divers indicateurs[263]. Aussi, une Atsem comme Annette Poupard (faisant fonction non titulaire, 15 ans d'expérience, CAP couture, CAP petite enfance ; époux représentant en farines boulangères, ancien artisan boulanger), qui a travaillé dans une école où on lui donnait plus d'autonomie professionnelle, en parle ainsi : « la confiance, c'est quand on me confie quelque chose et qu'on ne regarde pas derrière… À Saint-Antoine, on me disait : "voilà, on a un carnaval, ou une fête des Mères, je te laisse libre de trouver quelque chose à faire" (...) C'était pas grand-chose, mais ça nous valorisait un petit peu. On était contentes de le faire ». Elle ne retrouve pas cette autonomie dans le travail à l'école de la vallée et même si Jacques Lebeau est « adorable », « ça m'a manqué », dit-elle, « au début, quand je suis arrivée ici, je l'ai trouvé dur ! »

[262] À titre indicatif, l'inspection générale a observé des Atsem au travail dans les ¾ des 97 classes visitées.

[263] Elles disent toutes avoir réaménagé leur emploi à la naissance de leurs enfants, puis avoir pratiqué un intense accompagnement au travail scolaire, y compris, pour certaines, les formes d'alphabétisation précoce décrites dans le volet familial de l'enquête. La scolarité de leurs enfants se passe le plus souvent très bien, parfois même excellemment, surtout chez les filles. Le seul cas de scolarité difficile dès la maternelle, le fils de Sabine Poirier (Atsem titulaire, 6 ans d'expérience, BEP carrières sanitaires et sociales, CAP petite enfance ; époux cuisinier en collectivité, brevet de maîtrise), a tous les traits des garçons de milieux populaires de l'enquête à l'acculturation scolaire difficile. Tous leurs enfants adultes sont bacheliers, souvent titulaires de BTS ou de DUT et sont en emploi. Deux réussites dans l'enseignement supérieur sont remarquables (il s'agit des deux seules Atsem bachelières de l'enquête) : le fils aîné de Florence Berger (Atsem titulaire, 15 ans d'expérience, Bac A5, CAP petite enfance ; époux technicien d'intervention sur engins de BTP, CAP et BEP), titulaire d'un master, prépare le diplôme d'expert-comptable ; le fils de Béatrice Fortin (Atsem titulaire, 12 ans d'expérience, Bac F8, CAP petite enfance ; époux agent immobilier salarié, CAP), passé par les CPGE, a intégré l'école de chimie de Montpellier et part poursuivre ses études dans une grande université américaine.

Aussi aimerait-elle se voir confier autre chose que les seules activités graphiques, « j'ai dit plusieurs fois à Jacques que si y'avait autre chose, j'aimerais bien, quoi. Mais c'est lui qui décide. » À l'école Louise Michel, dans sa classe de toute petite section, Francine Gallais s'est en partie affranchie de ces limites territoriales. En particulier, elle a mis en place des « ateliers de découverte des albums », animés par les Atsem, où là encore, on les voit intervenir auprès des enfants en s'ajustant à ce qu'elles perçoivent de leur « demande », mais aussi de leurs possibilités. Les livres sont disposés sur une table, les enfants sont assis autour et les consultent avec l'Atsem qui, tout en leur laissant de l'initiative, nomme les éléments du livre (la couverture, la page), oriente le sens de la lecture, rappelle et montre comment on tient le livre, lit des passages en montrant le texte, commente son contenu, questionne les enfants, suggère un autre livre, etc. Leur goût pour ces activités est unanime et Francine Gallais en est très satisfaite. Et effectivement, dans cette école, on voit les enfants, dès la petite et la moyenne section, fréquenter le coin bibliothèque assidûment et consulter longuement des albums sans les détourner en les feuilletant avec un visible intérêt : leur goût pour ces objets et leur contenu symbolique s'est constitué en même temps que leur savoir-faire pour les manipuler. Cette situation est rare : avec des enfants si jeunes, et plus encore en milieux populaires, la fréquentation non cadrée du coin bibliothèque est bien plus souvent l'apprentissage joyeux du détournement des livres.

Ainsi, les Atsem ont des ressources pédagogiques profitables à tous les enfants et égalisatrices, mais ignorées des agents du contrôle symbolique. Leur travail pédagogique est relégué comme « sale boulot » et n'a pas la dignité d'un objet du recherche pour la littératie précoce. Et pourtant, il a une importante utilité sociale.

CONCLUSION DU SIXIÈME CHAPITRE

L'invention du jeune enfant langagier a produit des savoirs sur la petite enfance qui ont révélé une vie symbolique précoce, dès les premiers moments de vie. Mais, historiquement, ces savoirs ont été monopolisés par des groupes sociaux très cultivés, à dominante féminine, qui ont forgé des orientations pédagogiques idéalisant à la fois un enfant génial qui apprend tout seul, et une enseignante dont le travail concret est impensé : cultivée, observatrice, sachant stimuler sans l'entraver la construction de son intelligence. De nos jours, la nébuleuse du champ d'intervention professionnelle s'exprime, agit et intervient sur le travail des agents scolaires à

différents niveaux. Des chercheurs et chercheuses prolongent les perspectives ethnocentriques des « sciences de l'enfant » en conduisant des recherches aveugles au social et adhérant à la définition élitiste du jeune enfant langagier. Des inspecteurs et inspectrices généraux interprètent les difficultés de l'école maternelle à réduire les inégalités sociales comme un excès d'école et d'écrit et une insuffisance d'oral, qui serait une « primarisation ». Des associations pédagogiques et des syndicats d'enseignants relaient la critique en réactivant l'idéal de la libre exploration et le concept mou de « jeu pour apprendre », tout en vantant l'apprentissage par les situations-problèmes. Des inspecteurs et inspectrices de l'Éducation nationale durcissent les normes, interdisent aux enseignants de penser autrement leur pratique et à celle des Atsem d'exister. Un nouveau programme est édifié en 2015 contre la primarisation. Loué pour son caractère émancipateur, il évacue pourtant des prescriptions égalisatrices du précédent. Il augmente le niveau de ses exigences tout en invisibilisant la pédagogie et en minorant l'apprentissage des techniques scolaires : cette déprimarisation est une secondarisation cognitive, institutionnelle, distinctive. Les idéologies ethnocentriques de cette pensée pensante contraignent le travail enseignant et ignorent le travail des Atsem. Des pratiques égalisatrices existent pourtant chez ces travailleurs et travailleuses du jeune enfant langagier. Dans l'organisation structurelle et normative de l'institution, elles se construisent en position dominée, sans pouvoir se déployer. Et finalement, cette domination s'exerce sur les enfants peu prédisposés à l'école, au nom desquels les normes prétendent s'ériger : le plus souvent des enfants des milieux populaires, mais aussi quelques autres. Ces effets reproduisent la domination scolaire d'un point de vue objectif (des enfants qui ne parviennent pas à s'acculturer *versus* des enfants qui entrent dans le langage secondarisé), mais également d'un point de vue subjectif (des enfants qui se pensent inférieurs *versus* des enfants qui se pensent supérieurs).

Il y a donc une domination pédagogique à détente multiple : la construction institutionnelle d'une « première expérience de la domination scolaire » (Millet, Croizet, 2016b), à travers la domination symbolique qui s'exerce sur les travailleurs et les travailleuses du jeune enfant langagier.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

L'école maternelle s'est secondarisée sur un mode distinctif : en érigeant des normes reposant sur l'enfant idéalisé des couches cultivées qui se convertit en idéal scolaire d'autonomie politique et cognitive. Cet idéal détermine et structure les normes, les dispositifs et les pratiques pédagogiques. Or l'autonomie scolaire présupposée et ses manifestations valorisées dans l'école maternelle sont une fabrique familiale. Dès lors, le client idéal est un enfant prédisposé, ce qui en fait un idéal de classe, profondément inégalitaire. De fait, le modèle expressif et la libre exploration ne donnent leur meilleur rendement que dans les familles dotées en ressources matérielles et symboliques : du temps éducatif, de l'espace, du matériel, des objets culturels, des savoirs légitimes, un langage qui les ordonne symboliquement et qui les met en lien. Dans l'école, la libre exploration est prise dans les rets de la forme scolaire (le groupe classe, l'espace classe, le faible encadrement, la logistique collective) et prend place dans une école massifiée hautement concurrentielle, orientée vers la scolarité longue. Les conditions du rendement scolaire de la libre exploration observée dans les familles n'y sont pas réunies : les moments d'exploration sont rares et relativement courts, les installations ne peuvent presque jamais rester en place longtemps pour qu'on y revienne, l'accès et le maintien dans l'espace d'exploration sont très concurrentiels, les enfants ne sont pas accompagnés en situation par une mise en ordre symbolique. Aussi, la libre exploration scolaire et le modèle expressif dans lequel elle s'inscrit sont bien moins un dispositif pour apprendre les savoirs de l'école qu'un espace concurrentiel bénéficiant aux enfants prédisposés et disqualifiant les autres. Les premiers y consolident leurs dispositions et leur sentiment de supériorité, les autres sont empêchés d'apprendre et assignés à l'indignité scolaire. À l'image de l'écriture inventée, idéal-typique, c'est une idéologie de classe pour une pédagogie de classe.

Mais une autre définition sociale du jeune enfant langagier existe également dans cet espace social et est au principe de pratiques éducatives d'accompagnement dans l'activité : chez certains enseignants ; sur des objets circonscrits, chez les Atsem ; et aussi chez certaines familles populaires, capables d'investir des contenus du *curriculum* réel, malgré de petits capitaux scolaires. Ces pratiques accompagnent l'enfant corporellement, verbalement, avec patience et modestie, et le font pénétrer dans l'univers complexe de la langue écrite. Mais elles

sont ignorées, au mieux tolérées dans les marges, par la *doxa* pédagogique. L'enquête saisit ce modèle dans les pratiques concrètes auprès d'enfants réels, observées ou décrites par les protagonistes (enseignants, Atsem), bien plus que dans des discours savants du champ d'intervention professionnelle. Si ces objets symboliques (des définitions sociales, des modèles éducatifs) n'existent pas dans les discours des fractions dominantes qui pensent l'école maternelle, c'est qu'elles leur dénient le droit de constituer des problématiques professionnelles pour les praticiens et encore moins des objets de réflexion ou de recherche.

Les savoirs sur la petite enfance, l'école maternelle et sa pédagogie ont été historiquement accaparés par un groupe social dont la reproduction repose sur la transmission du capital culturel et sur la distinction sociale. La rhétorique de la « primarisation » souligne l'affinité de cette critique avec celle des corps professionnels du secondaire et leurs alliés objectifs contre les avancées démocratiques de l'école (montée de l'enseignement primaire supérieur au tournant des XIXe et XXe siècles, première explosion scolaire du milieu du XXe siècle, seconde explosion scolaire à partir des années 1980). C'est en effet un groupe social très dominant culturellement, cumulant les ressources sociales, qui surplombe le groupe enseignant et plus encore les travailleuses populaires de l'école maternelle que sont les Atsem. Cette domination dépossède les enseignants et les Atsem du contrôle symbolique sur les principes et les gestes de leur métier. Elle empêche le travail pédagogique, son objectivation et son développement, ce qui redouble la domination scolaire. En se retournant sur l'histoire sociale de la maternelle, cet accaparement apparaît bien comme une prise de pouvoir exercée par une catégorie d'agents du contrôle symbolique (les cadres de l'institution, les savants de la recherche pédagogique) qui s'est cristallisée à l'arrivée de la IIIe République et s'est incarnée dans la figure et l'œuvre de Pauline Kergormard. Mais au terme de cette recherche, le travail et l'œuvre d'une autre actrice historique de l'école maternelle font écho à la définition sociale modeste bien qu'intellectuellement ambitieuse du jeune enfant langagier, et des pratiques pédagogiques plus égalisatrices qui en sont issues. Marie Pape-Carpantier déclarait ainsi : « L'éducation et l'instruction, quoique distinctes, sont (...) intimement liées. Ne les séparons pas ; faisons-les marcher ensemble, puisqu'elles tendent vers le même but. (...) Cherchons un moyen de rendre l'instruction claire, facile, agréable. Donnons-la sous des formes qui plaisent aux enfants, qui soient naïves et simples comme eux, afin de leur faire comprendre d'abord ce que nous voulons leur faire aimer. » (Pape-Carpantier, 1887a/1846, p. 158-159).

Cette définition sociale et cet idéal pédagogique pour la petite enfance se sont pensés dans les interstices non disciplinaires de la salle d'asile tant décriée par les républicains. Dans l'exercice réflexif de la pratique pédagogique, au contact d'enfants réels et non prédisposés au langage écrit, en postulant que la culture écrite est émancipatrice du peuple, Marie Pape-Carpantier a pensé que tous les enfants pouvaient apprendre, pour peu qu'on expérimente une pédagogie aux formes « naïves et simples, comme eux ». L'histoire sociale retracée dans cette recherche montre que ce modèle émancipateur pour la petite enfance scolaire, pensée dans les catégories intermédiaires pour les enfants du peuple au cœur du lointain XIXe siècle, ne l'a pas emporté socialement et politiquement. Mais, à côté du modèle dominant impulsé par Pauline Kergomard au temps de la République bourgeoise triomphante, ce modèle dominé perdure et se reconfigure dans le *curriculum* réel de l'école maternelle contemporaine : des histoires et des livres, des lettres et des mots, des outils pour écrire, des activités manuelles, des jeux éducatifs, et une socialisation proximale et explicite pour faire acquérir progressivement l'autonomie scolaire.

Conclusion

Cette conclusion revient sur les principaux fils qui ont guidé l'élaboration et l'interprétation des résultats de cette thèse et trace quelques perspectives. Pour commencer, elle revient sur le lien indissociable du langage et du corps à partir duquel la thèse a été construite : à la fois pour comprendre la genèse des normes contemporaines, mais également pour saisir les langages en situation. L'approche a permis de retracer l'histoire institutionnelle qui a construit le jeune enfant langagier dans la société et dans l'école maternelle, comme enfant autonome, capable de se tenir et d'apprendre par ses propres ressources. Une telle histoire institutionnelle s'articule à l'autre entrée structurant cette recherche : la différenciation sociale de l'enfance. La recherche ethnographique montre en effet que la petite enfance scolaire est prise dans la structure sociale et la reproduit. Ces interprétations amènent à revenir sur la question des inégalités sociales et du projet démocratique : en déconstruisant le discours critique sur la scolarisation et la primarisation de l'école maternelle qui masque une secondarisation au principe de la reproduction des inégalités scolaires. L'analyse permet ainsi de dessiner quelques principes susceptibles de nourrir un projet démocratique pour l'école maternelle. Enfin, parmi les perspectives de recherches ouvertes par ces résultats, on retiendra celles qui permettraient d'explorer l'école maternelle, ses groupes professionnels et les mondes de la petite enfance au prisme des rapports sociaux de sexe et de classe.

1. Le corps dans le langage et le langage dans le corps

Étudier les primes socialisations langagières, c'est indissociablement appréhender les corps des enfants. L'histoire sociale du langage du jeune enfant est aussi celle de son corps. Ce texte commence par là : l'attention au corps enfantin, l'entreprise sociale de son maintien en vie, l'augmentation de la sensibilité sociale à ses maladies et à sa mort, ont petit à petit reconfiguré le regard porté sur lui. Elles ont créé les conditions d'une attention à ses productions symboliques et à son langage et ont forgé le tabou de la contrainte. Or depuis les prémices de la psychologie de l'enfant au XIXe siècle, le jeune enfant a été étudié et pensé à l'aune de celui des catégories sociales dominantes culturellement. Cet investissement social a produit les définitions sociales de l'enfance contemporaine qui forgent les normes légitimes s'imposant à toute une tranche d'âge. Ainsi, en même temps que la contrainte légitime sur les enfants s'est métamorphosée, le jeune enfant est devenu un sujet, objet culturel et être de langage. Cette tension constitutive de l'éducation contemporaine (Elias, 2010b/1980) présuppose une plus forte autocontrainte. C'est pourquoi, à l'école maternelle, il faudrait contraindre les enfants à acquérir le

langage scolaire sans les contraindre directement. Mais le corps enfantin est également une composante à part entière des pratiques langagières, phénomène qu'une définition extensive du langage permet de saisir. Le langage est dans le corps et le corps est dans le langage : sans que l'un et l'autre soient confondus, ils gagnent à être appréhendés simultanément, dans les pratiques langagières (Faure, 1999 ; 2000 ; 2002a ; 2002b). Cela se manifeste tout particulièrement chez les jeunes individus observés dans l'enquête ethnographique, qui construisent en même temps leur *hexis* et leurs dispositions langagières et qui n'ont pas intériorisé toutes les normes du monde social et de l'école : dès qu'on y prête attention, les corps langagiers des jeunes enfants sautent aux yeux, de même que leur fréquente indocilité scolaire. Travailler le langage des enfants, c'est travailler leurs corps : l'école y contribue continuellement, tout en se soumettant au tabou de la contrainte par une rationalisation dans ses catégories légitimes. Or le langage scolaire, parce qu'il est inscrit dans la culture écrite, est un langage décontextualisé et désincorporé : il abstrait les corps du contexte de l'interlocution et il les efface des significations produites. C'est un langage où la parole doit se suffire à elle-même, un langage verbalement explicite, un langage qui s'objective dans des symboles que l'on peut tenir devant (et donc hors de) soi. S'affranchir des catégories scolaires, c'est déconstruire l'effacement scolaire des corps et se défaire du tabou de la contrainte sur l'enfant qui gêne son objectivation.

Rehaussant l'enfant jusqu'à le sacraliser, érigeant un dispositif normatif interdisant de le contraindre, l'invention du jeune enfant langagier débouche sur la figure d'un « client idéal » de l'école maternelle (Becker, 1997/1952). Il s'agit d'un jeune enfant autocontraint, qui s'applique à lui-même la règle scolaire (Lahire, 2007a/2005 ; Durler, 2015). Il sait opportunément adopter le registre scolaire, son *hexis* contrôlée et sa parole façonnée par l'écrit et, dans le système scolaire massifié, il est introduit aux procédés réflexifs, au métalangage de l'écrit et à la secondarisation des objets du monde (Goigoux, Bautier, 2004) : c'est la culture écrite généralisée et définie par la scolarisation longue, la littératie étendue (Bautier, 2010). Aussi, la pédagogie de l'école maternelle présuppose un enfant qui sait s'orienter à partir de ses propres ressources pour tout apprendre, dans des classes remplies à profusion d'objets de toutes sortes, allant du jouet familier aux albums complexes (Bonnéry, 2015b), en passant par l'aquarium des têtards, les ustensiles et les ingrédients du gâteau, jusqu'aux listes de mots, à la peinture ou aux instruments graphiques ; un enfant qui serait « chercheur », « artiste », « écrivain », « interprète ». En saisis-

sant ensemble les normes sur le corps et sur le langage, on objective ainsi une définition élitiste du jeune enfant langagier qui constitue le cadre normatif des primes socialisations langagières.

2. Une histoire institutionnelle

L'histoire de l'institution est reconstruite autour de ce fil : comment s'est-elle saisie des corps enfantins et de leurs productions symboliques, pour, finalement, être proclamée école du langage à la fin du XXe siècle en présupposant un jeune enfant autonome et réflexif ?

L'école maternelle française a deux siècles, dans lesquels on distingue trois époques. On peut dater sa naissance, en 1826, quand la première salle d'asile est créée à Paris. Des dames patronnesses de la haute société et quelques hommes philanthropes des mêmes milieux réunissent des enfants pauvres avant l'âge de raison pour les sauver de la misère et les préparer à une honnête existence. Le jeune enfant y est appréhendé à partir de sa double appartenance sociale. Par son appartenance de classe, il doit être discipliné et moralisé en étant mis à l'abri de la rue pour recevoir une instruction rudimentaire et se préparer à la mise au travail productif (Castel, 1999). Mais il est également considéré pour son appartenance d'âge, révélée dans les éducations domestiques des classes dominantes (Luc, 1997). Le jeune enfant est devenu digne d'une éducation intellectuelle et morale. Il est justiciable d'une pédagogie adaptée à la fragilité et à l'inconstance de son âge, qui doit être prévenante pour son corps et donc non violente. La salle accueille des dizaines d'enfants, souvent quelques centaines et, pour répondre aux perspectives éducatives des fondateurs, une logistique disciplinaire s'invente : elle synchronise les corps dans des déambulations réglées et des paroles récitées par cœur, entrecoupées de sas récréatifs dans la cour. Mais en même temps, dans ses interstices non disciplinaires (la récréation ou encore les conversations aux « gradins » autour de « leçons de choses »), une pédagogie de la petite enfance plus attentive aux individualités et aux apprentissages culturels s'élabore. Marie Pape-Carpantier (1815-1878), praticienne, formatrice, devenue inspectrice générale des salles d'asile à la fin de sa vie, en a été une actrice célèbre. Elle est porteuse d'une définition sociale ambitieuse, mais modeste, du jeune enfant langagier. Sa base sociale se situe dans les catégories intermédiaires instruites de la société de cette époque, qui croient dans l'émancipation du peuple par l'instruction : un enfant du peuple qui peut accéder à un patrimoine de savoirs communs ; un enfant qui est capable de nombreux apprentissages à condition qu'on élabore une pédagogie « simple et naïve » comme lui ; un enfant qui apprend par

l'explication, la monstration et du matériel pédagogique pensé pour lui ; un enfant à qui on enseigne, par la conversation, les mots qui désignent les choses, les actions, les idées.

Mais c'est dans une fraction supérieure des classes cultivées que va se forger la définition sociale contemporaine, élitiste, du jeune enfant langagier, qui s'est cristallisée dans l'école maternelle. Dans la deuxième partie du XIXe siècle, la bourgeoisie républicaine l'emporte sur la noblesse monarchique. Avec les lois scolaires de 1881-1887, le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry (1832-1893) crée l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire et institue l'école maternelle comme composante à part entière, non obligatoire, de l'institution primaire. L'inspectrice générale Pauline Kergomard (1838-1925), issue de la bourgeoisie protestante cultivée et proche des plus hauts dirigeants de cette jeune République triomphante, élabore une doctrine pédagogique qui s'imprime durablement dans les textes législatifs et dans les conceptions dominantes. L'enfant, conformément au projet républicain, devient un petit d'homme intelligent et sérieux, capable d'apprendre les connaissances et le comportement du futur citoyen responsable. Dans le sillage de son ami et allié, le directeur de l'enseignement primaire Ferdinand Buisson (1841-1932), Pauline Kergomard pense une discipline libérale pour la petite enfance scolaire. Dans sa perspective ethnocentrique, elle la conçoit à partir des pratiques éducatives de son milieu, celles de la « mère intelligente et dévouée », autrement dit, de la mère bourgeoise, instruite et disponible. Dans cette doctrine, le jeune enfant doit s'orienter sans les entraves de la « discipline-dressage » de la salle d'asile, qui brident l'initiative et empêchent le développement de l'intelligence. Il faudrait au contraire la faire éclore progressivement, sans faire de leçons, à travers des conversations cultivées. Un nouveau régime de la contrainte s'élabore : c'est le régime de l'activité contenue. Les enfants sont contenus par leur mise en activité sur du matériel pédagogique censé orienter leurs actions et leurs pensées. On prescrit toute une culture matérielle de la petite enfance scolaire qui doit entrer dans les classes : petites tables, petites chaises, matériel à manipuler, matériel graphique, images, livres et même jeux et jouets. Le régime disciplinaire perdure, mais il est euphémisé et rationalisé dans des catégories légitimes et morales : les habitudes du rangement, l'éducation physique, le chant, etc. La discipline sévère de la salle d'asile laisse place au mouvement, à la parole vivante, mais cela présuppose plus d'autocontrainte pour le maintien de l'ordre scolaire. Or ces prescriptions restent abstraites, car elles ne trouvent pas tout de suite les conditions pour leur déploiement. Les effectifs de classe comportent toujours plusieurs dizaines d'enfants et souvent plus de 50, les collectivités sont peu

enclines à fournir aux enfants du peuple un matériel onéreux. La transposition dans l'école des principes de la mère « intelligente et dévouée », attentive aux individualités, reste à l'état d'idéal. Mais elle façonne durablement les conceptions légitimes.

En 1947, le Plan Langevin-Wallon traduit l'optimisme d'un nouveau projet politique : le projet méritocratique. Il propose à tous les enfants le même enseignement, jusqu'ici réservé à l'élite du secondaire : tous y auront accès ; les meilleurs iront le plus loin ; la société aura tout à y gagner ; et les inégalités sociales seront gommées. Mais il est aveugle aux conditions sociales de la transmission du capital culturel. Très vite, les sociologues mettent au jour la reproduction des inégalités sociales devant l'école (Bourdieu, Passeron, 1964 ; 1970) tandis que la massification construit le problème social de l'« échec scolaire » autour de la lecture scolaire (Isambert-Jamati, 1985b ; Chartier, 2007). L'école maternelle se massifie aussi : elle accueille petit à petit les enfants de toutes conditions sociales ; elle voit ses effectifs par classe baisser ; et le matériel pédagogique pénètre massivement dans ces classes. Le régime de l'activité contenue se déploie. Mais il génère des difficultés de mise en œuvre : la relative libération du corps enfantin, et son indocilité scolaire récalcitrante, génèrent du désordre et compromettent l'acculturation scolaire. Le modèle expressif se forge dans le corps professionnel tenu par les inspectrices des écoles maternelles (Plaisance, 1986) : il idéalise un enfant prodigieux qui apprend dans la libre exploration et une enseignante observatrice, psychologue, créative (Chamboredon, Prévot, 1973) dont les conditions de travail sont impensées. Il donne de la valeur à l'expression orale et met à distance certains contenus jugés trop scolaires et, surtout, leurs techniques (notamment celles de l'écrit). Mais, tout en s'installant durablement comme un modèle identitaire de l'école maternelle, il est rattrapé par le modèle linguistique avec lequel il doit coexister. Selon la linguiste Laurence Lentin (1920-2013), figure initiatrice, il faut conduire l'enfant à l'apprentissage du « parler-penser » de l'écrit, en présupposant une continuité oral-écrit pourtant socialement située : une continuité qui va de soi pour les enfants prédisposés à l'oral de l'école, mais qui n'a rien d'évident pour des enfants peu familiers de ces usages scolaires et littératiés de l'oral. La doctrine kergomardienne des conversations cultivées se rationalise dans une didactique armée par la linguistique de l'acquisition, prenant toujours modèle sur l'interaction mère-enfant des milieux cultivés. Dans la classe remuante du régime de l'activité contenue, il faut désormais mettre en place des conversations en petits groupes, en interagissant opportunément pour modeler le langage de chaque enfant : les « ateliers de langage ». Et bientôt, à la fin des années 1990, s'ajoute la

« phonologie », c'est-à-dire l'analyse sonore de la langue dans les catégories alphabétiques sans support écrit, activité hautement abstraite. C'est alors que les femmes de service, devenues Atsem avec les lois de décentralisation, vont entrer dans les classes pour travailler avec les enseignants et construire, petit à petit, des compétences pédagogiques. Ce processus met en lumière la conquête pédagogique de ces femmes de l'ombre, quasiment absentes des grandes études historiques de l'institution, alors qu'elles sont présentes depuis le début des salles d'asile (Dajez, 1994 ; Luc, 1997). On leur confie l'animation d'activités manuelles et graphiques, elles se rendent indispensables dans l'organisation du travail des classes et l'enquête montre qu'elles jouent désormais un rôle décisif dans l'acculturation scolaire : mise en ordre des corps et des objets dans la logique de la raison graphique (Goody, 1979/1977) ; apprentissage des techniques graphiques et des savoir-faire chronotopiques (Laparra, Margolinas, 2016). Dans le même temps, au nom du « lire c'est comprendre » qui anime le champ de la didactique de la lecture (Garcia, 2013), les apprentissages alphabétiques sont discrédités : trop techniques, pas assez expressifs, souvent même accusés de n'être pas cognitifs. Un champ d'intervention professionnelle de la littératie précoce se constitue autour de l'idée que l'enfant est capable de « lecture avant que de savoir lire » (Sève, Cèbe, 2014), en se partageant des territoires contigus (travail oral de la langue, littérature, « découverte du principe alphabétique », etc.). Cette perspective est élitiste, en affinité avec les dispositions des familles très dotées scolairement : l'enfant doit apprendre un usage secondarisé du langage, supposant la maîtrise de procédés réflexifs et, dans l'idéal de la libre exploration, il doit réaliser ses apprentissages langagiers à partir de ses propres ressources, en s'orientant parmi une offre abondante et composite de supports pédagogiques. Ces normes s'impriment également dans le *curriculum* formel à travers une série de textes programmatiques de 1977 à 2015, qui deviennent à la fin du XXe siècle l'instrument de contrôle normatif du travail enseignant : un discours de scolarisation qui prédomine, mais diminue au fur et à mesure que le processus se normalise ; un discours de l'expressivité qui, d'un programme à l'autre, avance ou recule, ce qui souligne l'existence de forces sociales contradictoires pour le minorer ou le rehausser ; un discours didactique, très majoritairement langagier, qui s'amplifie avec le temps et comprend le travail oral sur la langue (lexique, syntaxe, phonologie), les histoires (récits de fictions, introductions aux notions littéraires de personnage, etc.) et l'écriture (écriture graphique et « production d'écrits »). Le *curriculum* formel ne reflète pas seulement les normes les plus légitimes du champ d'intervention professionnelle, mais il leur

donne beaucoup de place. Cela dit, il consacre aussi une partie de son discours à des aspects plus proches du *curriculum* réel, actif dans les classes et relayé par de nombreuses familles jusque dans les milieux populaires, en particulier : se familiariser avec les livres et (écouter) lire des histoires ; apprendre des techniques graphiques et alphabétiques ; apprendre à reconnaitre et à nommer les lettres de l'alphabet. Dans la dernière séquence institutionnelle analysée dans cette recherche, une croisade contre la « primarisation » de l'école maternelle a débouché sur une poussée de la secondarisation dans le *curriculum*. Elle s'entend au triple sens du terme : une secondarisation cognitive, privilégiant les procédés réflexifs au point de les présupposer ; une secondarisation institutionnelle, qui inscrit les primes socialisations dans la perspective des études longues ; une secondarisation distinctive, qui met à distance l'esprit « primaire », en privilégiant une pédagogie invisible et en minorant les techniques scolaires.

Pourtant, l'enquête montre que d'autres logiques, plus égalisatrices, existent : elles reposent sur une socialisation proximale et explicite où les enfants apprennent dans l'accompagnement corporel et verbal. Elles actualisent une définition modeste du jeune enfant langagier. Elles sont constitutives d'une culture scolaire incarnée par les Atsem et elles les déploient dans la socialisation graphique. On les observe aussi, bien plus rarement, chez certains enseignants. Mais la logique institutionnelle et le cadre normatif qui pèse sur les pratiques empêchent leur déploiement. C'est la manifestation d'une domination pédagogique.

3. La différenciation sociale de l'enfance

Par construction, cette recherche appréhende l'enfance à partir de sa différenciation sociale et l'inscrit dans la conflictualité de la structure sociale (Lareau, 2003 ; Lignier et al., 2012 ; Pagis, 2014 ; Lignier, Pagis, 2017 ; Court, 2017). Elle prend ainsi ses distances avec d'autres manières d'appréhender l'enfance en sciences sociales, tendant à lui attribuer un statut de groupe social en soi et une autonomie vis-à-vis des adultes et de la socialisation scolaire (Corsaro, 1988 ; 2011 ; Sirota, 2006 ; Delalande, 2001 ; Arleo, Delalande, 2011). Penser la différenciation sociale de l'enfance donne une place centrale aux institutions et aux rapports sociaux dans la construction de l'objet et dans la conception de l'enquête. Et la recherche montre justement que le groupe enfantin est profondément travaillé par l'acculturation scolaire, quand bien même il y résiste de bien des manières. Elle documente aussi la manière dont il est traversé par des rapports sociaux de classe et de sexe entrecroisés, qui réfractent la structure sociale.

Pour autant, les recherches sur les groupes de pairs et la « culture de l'enfance » sont une contribution importante à la sociologie de l'enfance, sur laquelle la recherche s'est appuyée. Elles ont révélé l'intense activité sociale des enfants entre eux. Et si la recherche accorde une place centrale à l'école, elle l'appréhende en se focalisant sur les enfants en tant qu'acteurs sociaux, destinataires autant qu'acteurs d'une socialisation plurielle. Aussi les travaux sur les groupes de pairs enfantins ont été des ressources précieuses pour pénétrer l'entre-soi des jeunes enfants, le comprendre et y enquêter (Danic et al., 2006). Et bien des descriptions de l'enquête font écho à des résultats empiriques présentés dans ces recherches et les confortent (Corsaro, 1988 ; Delalande, 2001). De même, les recherches sur la culture ludique et fictionnelle de l'enfance, qui l'analysent pourtant en l'autonomisant de la socialisation scolaire, ont avantageusement nourri des réflexions de cette recherche (Brougère, 1999 ; 2002 ; 2003a ; 2008 ; 2012 ; 2014 ; Rayna, Brougère, 2010 ; Garnier, 2012a ; Dauphragne, 2011 ; Manson, Renonciat, 2012 ; Dauphragne, 2012 ; Roucous, Dauphragne, 2015 ; Brougère, Dauphragne, 2017). Effectivement, l'entre-soi enfantin produit une culture et un langage entre pairs. Cette culture a sa propre logique, mais son existence et sa forme sont des produits de l'institution scolaire. De fait, elle lui accorde une place au nom de l'idéal de l'enfant contemporain doté de ses espaces d'autonomie. Mais elle ne reconnait pas le langage entre pairs en tant que tel et elle impose avec force son langage, légitime.

Les réflexions de J.-C. Passeron et C. Grignon (1989) sur les rapports entre les cultures légitimes et les cultures dominées ont été très utiles pour penser cette coexistence : en les analysant l'une et l'autre dans leurs logiques propres, mais sans ignorer les effets de domination et de résistance mutuelles. Dans les travaux privilégiant l'autonomie du groupe de pairs, le concept d'*agency* enfantine est souvent mobilisé comme « capacité individuelle d'agir de façon autonome, qui vaut en général, et, pour les enfants, ne se limite pas à la sphère des cultures des pairs. » (Garnier, 2015, p. 162). Critiqué pour sa proximité avec la définition sociale de l'enfance bourgeoise (Lancy, 2012), le concept a néanmoins d'autres acceptions, qui peuvent intégrer les dimensions collectives, les rapports avec les adultes et même les rapports sociaux (Garnier, 2015). L'une d'entre elles, mobilisée dans les recherches sur le genre pour décrire la résistance féminine à la domination masculine (Achin, Naudier, 2013), conviendrait bien pour décrire l'intense activité sociale que les enfants déploient pour agir, interagir, et résister à l'imposition scolaire. Mais le concept reste insuffisant : il ne rend pas compte des différences entre enfants, de leurs rapports sociaux

(de classe, de sexe) et donc de la hiérarchisation de ce groupe d'âge. Or ils structurent la société où ils grandissent et ils s'impriment sur eux par l'entremise d'une double socialisation dans l'école : l'acculturation scolaire et le langage entre pairs.

Aussi, l'enquête montre que l'école maternelle s'appuie sur la fabrique familiale des dispositions langagières à partir desquelles elle différencie l'enfance et accroit les inégalités, tout en ménageant un espace de démocratisation pour une partie des milieux populaires. L'école maternelle construit une enfance dominante qui se recrute parmi les héritiers et les héritières, issus des catégories intermédiaires et supérieures, initiés du langage scolaire dans toutes ses dimensions : ayant intériorisé un *habitus* graphique et ses savoir-faire chronotopiques ; déployant un oral expressif et imaginatif, mais contenu dans les normes de l'écrit ; capables d'analyser la chaîne sonore dans les catégories de l'écrit sans s'appuyer sur de l'écrit (la phonologie) ; faisant valoir des connaissances alphabétiques incorporées ; sachant appréhender les histoires dans une posture participative comme dans une posture analytique (Renard, 2011) ; exposant des récits personnels où ils affichent leur « culture libre » (Bourdieu, Passeron, 1964). A l'inverse, elle disqualifie les enfants qui arrivent à l'école peu prédisposés ou dotés de ressources antagonistes (façons de parler, façons de jouer, façons d'obéir) : ceux-là vivent une relégation qui peut se redoubler dans l'entre-soi enfantin, car le prestige et les savoirs scolaires y ont de l'influence. Ils se recrutent principalement chez les garçons de milieux populaires et chez les filles et les garçons des fractions précarisées des milieux populaires. Mais, par ailleurs, l'enquête montre que l'école maternelle permet aussi à des enfants initiés à certaines dimensions de l'acculturation scolaire dans des familles moins dotées en ressources légitimes de s'acculturer à l'école et de trouver également dans le groupe de pairs des gratifications et un espace de développement culturel. Cette réussite scolaire est féminine car la construction des dispositions sociales masculines en milieux populaires contrarie les logiques scolaires dès le plus jeune âge. Des familles populaires ont donc des pratiques d'acculturation scolairement efficaces : activités manuelles, lectures d'albums, activités graphiques et alphabétisation. Lorsqu'elles s'articulent à la socialisation de genre au féminin, avec un rapport à la règle qui fait apprendre le sens des limites intangibles, elles peuvent être très efficaces scolairement. On voit ainsi des petites filles, plutôt désajustées à l'entrée à l'école maternelle, devenir des élèves appréciées et heureuses sur les deux scènes sociales des pairs et de l'école, même si leurs copines héritières gardent toujours un avantage.

Parce que l'école maternelle présuppose le contrôle corporel et valorise l'expression verbale, les filles y sont plus prédisposées. L'immobilisation des femmes, constitutive de leur domination (Guillaumin, 2016/1992 ; Tabet, 1998) constitue, dans l'école maternelle contemporaine, un bénéfice scolaire très différenciateur. De fait, les filles développent un langage entre pairs qui construit des ressources convertibles sur la scène scolaire : *hexis* contrôlée ; goût pour les activités graphiques, alphabétiques et lectorales ; propension à la parole continue ; « code élaboré personnel » centré sur les relations entre personnes (Bernstein, 1975) ; mémorisation de textes longs. Bien au contraire, la forme masculine du langage entre pairs qui a le plus souvent été observée est très hétérodoxe : agonistique, mouvementé, sonore, engagé et incorporé, il développe des ressources langagières antagonistes au langage scolaire. Aussi le passage du langage entre pairs au langage scolaire est un glissement pour les filles, véhiculant des ressources convertissables, alors que chez les garçons, c'est une bascule oscillant entre deux registres antagonistes. C'est pourquoi le langage entre pairs au masculin trouble toujours l'ordre scolaire. Mais il gêne surtout l'acculturation des garçons d'origine populaire moins autocontrôlés, moins enclins à se distancier du langage pris dans leurs corps, et moins disposés à la parole scolaire. Et l'enquête révèle que, contrairement à eux, leurs pairs initiés savent passer d'un registre à l'autre à partir de leurs propres ressources. Ils construisent ainsi leurs langages et en tirent des bénéfices sociaux sur les deux scènes. Aussi, l'ordre du genre se manifeste différemment selon les classes sociales. En milieux populaires, il s'inverse, car les filles ont un net avantage scolaire sur leurs homologues masculins. Mais dans la fraction de l'enfance dominante, il perdure. Les héritiers travaillent pour le souci et l'entreprise d'eux-mêmes dans un système scolaire concurrentiel (Millet, Croizet, 2016a). Mais ils construisent en même temps des dispositions agonistiques et apprennent à se distancier de l'ordre et de la règle scolaires, ressources qui construisent l'excellence scolaire au masculin, toujours dominante dans les fractions élitistes de l'enseignement supérieur (Blanchard et al., 2016). Les héritières travaillent également pour elles, mais pas seulement. Car une partie de leur socialisation est tournée vers les autres et contribue au maintien de l'ordre scolaire. De fait, leur socialisation plurielle leur inculque des impératifs normatifs difficiles à concilier, qu'elles doivent pourtant tenir ensemble. C'est le prix à payer pour l'émancipation des filles par l'école : travailleuses parfaites, car il faut être conforme ; entrepreneuses d'elles-mêmes, car la docilité n'est plus de mise ; entrepreneuses du *care*, car le souci des autres (Paperman, Laugier, 2011) reste une composante identitaire de la

féminité ; et, toujours, objets du désir masculin. Elles partagent avec leurs copines scolairement performantes issues des milieux populaires cette domination de genre exercée par les héritiers dans l'enceinte scolaire. Mais pour celles-ci, le coût de cette domination s'ajoute à celui, moral et cognitif, qu'elles doivent payer pour leur acculturation scolaire plus tardive : leur conquête scolaire reste une conquête dominée.

De fait, l'autonomie scolaire est une fabrique familiale. La libre exploration, supposée impulsée par la « demande » enfantine, est une conception qui se retrouve dans les familles de toutes conditions sociales enquêtées. Mais elle ne donne son meilleur rendement scolaire que dans les familles dotées de ressources matérielles et cognitives : par un façonnage de cette demande et l'établissement de ses limites ; par l'offre surabondante d'objets culturels explorables dans un vaste espace ; par leur mise en ordre matérielle et symbolique (par des pratiques langagières) ; par l'habitude construite d'objectiver les savoirs du monde dans l'expérience qu'ils en font et de les faire circuler d'un support ou d'un registre sémiotique à l'autre (parole, dessin, jeux symboliques, programmes de télévision, films d'animation, espaces culturels, albums, écrit alphabétique, etc.). Ces pratiques, dans lesquelles les savoirs objectivés (scolaires, savants) ont une place décisive, préparent les enfants à scolariser et secondariser les objets du monde. Cette dimension la plus différenciatrice du *curriculum* reste ainsi l'apanage des héritiers et des héritières. Mais la construction de l'autonomie scolaire passe aussi par de nombreuses activités partagées qui sont l'occasion d'un guidage parental explicite. Les formes qu'il prend et les objets sur lesquels il porte sont socialement différenciés. En milieux populaires, l'investissement éducatif des pères est loin d'être négligeable et leur place est très souvent instituée par un travail maternel : ils sont attentifs à l'éducation langagière des enfants, ils ont statutairement un rôle dans l'éducation morale, mais ils interviennent de manière ponctuelle dans les primes socialisations langagières. Et surtout, auprès de leurs garçons, ils entretiennent souvent des dispositions antagonistes (oralité, pratiques agonistiques). Les mères, en revanche, s'approprient les catégories formalistes, moralistes et même expressives de la parole avec lesquelles les enseignants la perçoivent et la travaillent (*e. g.* « faire des phrases », « avoir un vocabulaire riche » et un « langage structuré » ; ne pas dire de « gros mots » ; s'exprimer et être écouté). Mais, au contraire des catégories intermédiaires et supérieures, leur maîtrise des catégories formelles de l'écrit est incomplète et souvent imprécise, et leur rapport au langage est peu propice à son examen distancié et à son analyse rigoureuse. Dans toutes les familles, il y a

également des livres pour enfants. Les familles des catégories intermédiaires et supérieures pratiquent toutes des lectures partagées, très précocement (souvent avant un an), et les enfants disposent de collections abondantes et diversifiées. Les enfants sont préparés aux lectures partagées « cultivées-élaboratives » (Bonnéry, 2015a) par l'explicitation des implicites et des détournements dont sont coutumiers les albums complexes de la littérature consacrée. Elles mettent également en lien les lectures avec les autres objets culturels de l'enfance, les inscrivant dans la libre exploration ordonnée qui leur confère tout leur rendement scolaire. En milieux populaires, les pratiques lectorales saisies par l'enquête sont plus variées. Par exemple, certaines appropriations hétérodoxes privilégient le livre comme objet matériel, indifférencié des cahiers, livrets ou fiches que les enfants crayonnent ou découpent. Mais dans certaines familles, souvent à partir de savoir-faire lectoraux maternels, les collections disponibles peuvent être étendues et les lectures abondantes. Ces pratiques donnent aux enfants des savoir-faire et un goût des livres qui les rend disponibles à la socialisation lectorale scolaire. Enfin, les familles populaires investissent beaucoup deux autres types d'activités partagées en affinité avec le *curriculum* réel de l'école : les activités manuelles et la constellation des traditions de la petite enfance scolaire (fabrication d'objets décoratifs, jeux graphiques, jeux éducatifs, fêtes rituelles) ; et l'alphabétisation précoce. Les familles proches du pôle culturel des familles intermédiaires et supérieures dénigrent ces activités, mais les familles plus proches du pôle économique leur accordent de la valeur, à partir de ressources plus légitimes. L'enquête atteste de l'efficacité scolaire de ces pratiques. Pour certains enfants de milieux populaires relativement désajustés à l'entrée en maternelle, surtout des filles, elles ont été un point d'appui déterminant pour leur acculturation : en les reconnaissant comme activités familières, à partir des savoir-faire qu'elles y ont construits, elles ont aimé aller à l'école, elles ont commencé à la comprendre et, finalement, elle s'y sont ajustées progressivement. L'école maternelle externalise son *curriculum* jusqu'en milieux populaires et elle ne le voit pas. On comprend dès lors comment les enfants qui arrivent à l'école maternelle sans aucune de ces prédispositions scolaires figurent, d'emblée, et souvent irrémédiablement, comme « des incapables » (Millet, Croizet, 2016a).

4. Les inégalités scolaires et le projet démocratique

La forme scolaire s'est distendue : s'assouplissant au sein de l'école, elle s'est en même temps diffusée de manière hégémonique dans toute l'éducation (Vincent et al., 1994). C'est pourquoi, en même temps qu'il est discrédité dans de nombreux discours, le « scolaire » est partout, si

bien qu'il devient une catégorie « molle » pour l'analyse des réalités sociales : il s'applique à tout et à propos de tout. Ainsi, il s'est beaucoup dit que l'école maternelle serait devenue trop scolaire et que cela expliquerait la persistance des inégalités sociales. Mais, à la lumière de cette recherche, une telle affirmation ne rend pas raison de ce qui se passe effectivement. Par exemple, l'école maternelle serait scolaire quand elle discipline les enfants en les faisant marcher en rang, quand elle les assoit tous ensemble pour écouter le maître ou la maîtresse, quand elle les installe sur des tables avec des consignes de travail ou quand elle leur fait apprendre des contenus alphabétiques. Elle le serait moins en les laissant jouer dans la classe, en misant sur leurs capacités expressives et réflexives ou en privilégiant l'oral sur l'écrit. Pourtant, rien dans l'enquête n'accrédite que les premières pratiques aggraveraient en soi les inégalités sociales tandis que les secondes les réduiraient forcément, bien au contraire. Il s'agit bien plus de comprendre comment cette institution travaille indissociablement le corps et le langage de toute une tranche d'âge socialement différenciée, à partir de présupposés de classe. Pour autant, cette recherche confirme un processus de scolarisation de l'école maternelle concomitant à la persistance des inégalités scolaires. Elle montre par surcroît que la croisade pour le langage à l'école maternelle s'est articulée au processus de scolarisation, mais n'a pas abouti aux résultats égalisateurs qu'elle promettait. Mais les résultats qui en ressortent révèlent que ce processus inégalitaire résulte d'une secondarisation cognitive, institutionnelle et distinctive de l'école maternelle. C'est effectivement un processus scolaire, mais pas celui dont il est question dans les discours critiques sur la scolarisation de l'école maternelle.

De fait, la critique de la scolarisation de l'école maternelle s'est cristallisée dans celle de sa « primarisation ». Celle-ci dénigre certains contenus du *curriculum* réel (*e. g.* les exercices graphiques, l'écriture et l'alphabétisation) et des logiques d'apprentissages plus proches de l'esprit « primaire », qui privilégient les techniques et des apprentissages répétitifs. Elles se fondent sur une socialisation proximale et explicite plus égalitaire, et ont montré leur bénéfice scolaire dans l'enquête. Elles sont donc des ressources de l'institution qui ouvrent un espace de démocratisation. Il se dessine dans une fraction féminine des milieux populaires : des mères et leurs petites filles qui investissent l'école ensemble ; un corps professionnel, les Atsem, qui construit des compétences pédagogiques et, probablement aussi, des assistantes maternelles ou d'autres professionnelles de la petite enfance. On retrouve aussi ces logiques chez des agents socialisateurs aux ressources plus légitimes : dans des familles des catégories intermédiaires et supé-

rieures du pôle privé, et, sous certaines conditions, chez des enseignants. Mais, dans l'école, les pratiques relevant de ces logiques sont empêchées : par l'organisation spatio-temporelle (les groupes classes, l'encadrement relativement faible, la coexistence du jeu et des activités scolaires dans les mêmes espaces, etc.) ; par les logiques institutionnelles (la compétition scolaire, la réponse aux difficultés par les dispositifs, la division sociale du travail pédagogique) ; et par l'appareil normatif (le tabou de la contrainte, la hiérarchisation sociale des contenus et des manières d'apprendre). Globalement, ces empêchements mettent à mal le travail des agents scolaires : on ne leur donne ni le droit ni la possibilité d'avoir la maîtrise symbolique sur leur métier (éduquer, faire apprendre) ; les dispositifs, censés les aider, leur retirent la maîtrise du temps pédagogique et désorganisent leur travail tout en l'alourdissant ; les Atsem, subordonnées aux enseignants, sont contenues dans les limites de ce que la division du travail leur concède (en l'état actuel : les activités manuelles et graphiques).

Aussi, si des forces sociales ambitionnent toujours un projet démocratique pour l'école, cette recherche pourrait en dessiner certains axes pour l'école maternelle : une pédagogie pensée à l'aune d'un enfant réel, ni génial ni incapable, mais parfois initié, parfois tard-venu et parfois pas du tout préparé ; la reconnaissance du travail éducatif parental, c'est à dire lui donner de la valeur sans préjugés de classe, mais aussi ne pas présupposer ses effets chez ceux qui n'en ont pas bénéficié ; une réflexion sur l'organisation spatio-temporelle de l'espace éducatif et l'encadrement éducatif que cela présuppose, avec une plus forte classification des diverses activités et de leurs supports matériels (distinguant, par exemple, des espaces isolés et calmes pour les apprentissages qui le nécessitent ; des espaces de jeux non concurrentiels et mixtes ; des espaces d'exploration prolongée où les enfants sont accompagnés pour la mise en ordre matérielle et symbolique, etc.) ; une plus grande autonomie professionnelle des agents scolaires pour une innovation pédagogique indépendante de la *doxa*[264]; une transformation et une revalorisation du métier d'Atsem à partir de leurs revendications en tant qu'éducatrices de l'école maternelle, et l'augmentation de leur nombre auprès des enseignants ; le développement d'une culture professionnelle permettant aux enseignants d'accéder (directement) aux savoirs scientifiques sur l'école, la prime éducation, la pédagogie, dans une posture critique et réflexive.

[264] « Innovation pédagogique » appartient au discours de la *doxa* : pour l'institution, elle est souvent envisagée comme la mise en pratique et en scène des normes prescrites. On pourrait la (re)définir comme : recherche, par la pratique collective et réflexive du métier, d'autres manières de faire apprendre (*e. g.* plus égalitaires).

5. Des espaces sociaux, des groupes professionnels, des mondes sociaux à explorer

L'enquête met au jour l'école maternelle comme un espace social féminin, hiérarchisé, qui gagne à être analysé au croisement des rapports sociaux de classe et de sexe. Des femmes savantes, très dotées en ressources culturelles et linguistiques, mais dominées en tant que femmes dans l'espace savant, économique et politique, dans lesquelles elles n'entreront vraiment qu'au XXe siècle, ont investi la petite enfance dès le XIXe siècle. Cet espace leur a été concédé, à partir de leurs compétences maternelles naturalisées qu'elles ont hautement revendiquées dans le premier moment de l'histoire institutionnelle, ce qui en fait toute l'ambivalence. Elles ont fondé et pensé une « science de l'enfant » féminine-domestique, en s'appuyant sur les observations de leurs enfants. Au cœur du XIXe siècle, des femmes des catégories dominantes et intermédiaires de la société ont trouvé dans la petite enfance un espace de développement intellectuel et professionnel (Luc, 1996 ; 1997) alors qu'elles n'avaient pas de droits civiques et se soumettaient à la tutelle masculine dans le mariage : de hauts fonctionnaires, inspectrices générales, proches des cercles de pouvoir et surplombant l'institution ; des visiteuses de salles, déléguées et inspectrices, sortant de leur espace domestique pour intervenir dans l'espace public et y prendre des responsabilités ; des directrices et surveillantes de salles, souvent obligées de travailler (car célibataires ou veuves), qui trouvent un revenu et, là encore, une ouverture vers d'autres horizons. Elles deviendront les institutrices, directrices, inspectrices départementales et inspectrices générales des écoles maternelles de la République. Les femmes du XIXe siècle ont mené une lutte acharnée pour imposer leur monopole sur la petite enfance scolaire alors qu'elles étaient contraintes de composer avec de multiples pouvoirs masculins pour assurer le développement de leur « entreprise collective » (Hughes, 1996, p. 139-153 ; Luc, 1997). Elles ont obtenu en contrepartie un quasi-monopole sur l'institution pendant plus d'un siècle : entre 1855 où les hommes sont interdits de diriger les salles et 1977 où l'interdiction est levée, à une époque où, simultanément, les inspections maternelles disparaissent pour se fondre dans l'inspection primaire. Et c'est au sein de cet espace social féminin que se sont inventées les normes de la pédagogie maternelle. La condition paradoxale des femmes savantes qui les ont forgées, dominées en tant que femmes, mais dominantes par leur appartenance de classe, explique, au moins en partie, le caractère si élitiste de ces conceptions de l'enfant et de cette pédagogie.

Mais l'école maternelle est également un espace de développement professionnel pour des femmes de milieux populaires, ce dont l'invisibilité historique des femmes de service ne rend

pas compte, mais que l'enquête donne à voir. L'étude de ce groupe professionnel émergent, dont l'actualité sociale et réglementaire est dense au moment où s'achève cette enquête, est certainement une piste de recherche intéressante, à la fois pour la sociologie de l'école et des pratiques pédagogiques, pour la sociologie du genre et pour celle des classes populaires contemporaines. Une telle étude serait également à même de montrer les variations au sein du groupe dont l'enquête ne rend pas compte. Plus généralement, l'étude de l'espace social hiérarchisé de l'école maternelle, qui reste très féminisé, dans une perspective croisant les rapports sociaux de sexe et de classe, est également une piste intéressante pour éclairer les rapports sociaux entre femmes prises dans des rapports de dominations multiples (Bessière, 2003). Enfin, les « mondes de la petite enfance » pourraient être appréhendés à partir de la notion forgée par H. S. Becker (2010/1982) : comme un travail collectif (de production de la petite enfance), mobilisant divers acteurs et actrices (éducateurs et éducatrices, cadres et responsables des institutions, médecins et paramédicaux, fabricants de matériel, industries culturelles, entrepreneurs et entrepreneuses de normes), et traversés par des institutions plus ou moins légitimes (PMI et leurs personnels ; assistantes maternelles et leurs réseaux ; établissements d'accueil du jeune enfant avec leurs auxiliaires de puériculture, puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants ; écoles avec leurs enseignantes ; enseignants et Atsem). L'enquête permet de faire l'hypothèse qu'en son sein, se développent, circulent et s'entretiennent des savoirs et des pratiques nourrissant une culture de la petite enfance fondée sur les traditions de la petite enfance scolaire, peut-être aussi l'alphabétisation précoce, peut-être même dans ses espaces se pensant non scolaires. Les femmes de milieux populaires dotées de ressources secondaires scolairement rentables en seraient les actrices, et les Atsem une incarnation professionnalisée. Mais on s'interroge aussi sur la place de cette culture dans les normes qui traversent ces mondes multiples de la petite enfance contemporaine. Car, par exemple, des acteurs légitimes prônent la littérature consacrée pour les bébés (Bonnafé, 2001/1993) et, plus récemment, un rapport très écouté sur la toute petite enfance (Giampino, 2016) déplore les pratiques apparentées à la culture de la petite enfance scolaire, leur préférant la culture pédagogique des éducatrices de jeunes enfants, en affinité avec l'idéal de la libre exploration (Verba, 2006/1993). Il serait donc intéressant d'y rechercher les déclinaisons des définitions sociales du jeune enfant langagier mises au jour par l'enquête (élitiste *versus* modeste), dont la première l'a historiquement emporté dans les cercles légitimes qui pensent l'école maternelle depuis son institution par les lois scolaires de Jules Ferry.

BIBLIOGRAPHIE

ABBADIE, Madeleine, 1972. L'éducation intellectuelle. Dans : DELAUNAY, Alice, *Les orientations de l'école maternelle française contemporaine*. Paris : Nathan. p. 20-33.

ACHIN, Catherine et NAUDIER, Delphine, 2013. L'*agency* en contexte : réflexion sur les processus d'émancipation des femmes dans la décennie 1970 en France. *Les cahiers du Genre*. 2013. Vol. 55, n° 2, p. 109-130.

ADAM, Jean-Michel, 1996. *Le récit*. 5e édition. 1984 pour la première édition. Paris : PUF.

ADAMS, Marilyn Jager, 2001. *Beginning to read: thinking and learning about print*. 14e édition. 1994 pour la première édition. Cambridge, Mass. : MIT Press.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle, 1991. Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*. 1991. Vol. 50, n° 1, p. 39-63.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle, LETT, Didier et RICHÉ, Pierre, 1997. *Les enfants au Moyen âge, Ve-XVe siècles*. Paris : Hachette.

ALVAREZ, Céline, 2016. *Les lois naturelles de l'enfant. La révolution de l'éducation. À l'école et pour les parents.* Paris : Les Arènes.

ALWIN, Duane F., 1988. From Obedience to Autonomy: Changes in Traits Desired in Children, 1924-1978. *The Public Opinion Quarterly*. 1 avril 1988. Vol. 52, n° 1, p. 33-52.

AMIGUES, René et ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, 2009. *Comment l'enfant devient élève les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

ANONYME, 1930. Congrès internationaux. *L'année psychologique*. 1930. n° XXXI, p. 69.

ARBORIO, Anne-Marie, 1995. Quand le « sale boulot » fait le métier : les aides-soignantes dans le monde professionnalisé de l'hôpital. *Sciences sociales et santé*. 1995. Vol. 13, n° 3, p. 93-126.

ARIÈS, Philippe, 1948. *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle*. Paris : Self.

ARIÈS, Philippe, 1949. Attitudes devant la vie et devant la mort du XVIIe au XIXe siècle: Quelques aspects de leurs variations. *Population*. juillet 1949. Vol. 4, n° 3, p. 463-470.

ARIÈS, Philippe, 1953. Sur les origines de la contraception en France. *Population*. juillet 1953. Vol. 8, n° 3, p. 465.

ARIÈS, Philippe, 1973. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. 2e édition. 1960 pour l'édition originale chez Plon. Paris : Seuil.

ARLEO, Andy et DELALANDE, Julie, 2011. *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. Rennes : PUR.

ASDIH, Carole, 2017. Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*. 2017. Vol. 153, n° 1, p. 31-36.

ASSOCIATION GERMAINE TORTEL, 2003. *Se construire par les langages dès l'école maternelle: pédagogie d'initiation Germaine Tortel.* Paris : INRP : Association Germaine Tortel.

BADINTER, Elisabeth, 1980. *L'amour en plus : histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*. Paris : Flammarion.

BAKHTINE, Mikhail, 1982. *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Nouvelle édition. Traduit du russe. 1970 pour la première traduction française. Paris : Gallimard

BAKHTINE, Mikhaïl, 1984. *Esthétique de la création verbale*. Textes de 1952-1953, parus en 1979. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, Mikhail, 1987. *Esthétique et théorie du roman*. 2e édition. 1978 pour la première traduction française. 1975 pour l'édition originale en russe. Paris : Gallimard.

BALDY, René, 2009. « Dessine-moi un bonhomme ». Universaux et variantes culturelles. *Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts*. 2 septembre 2009. N° 9, p. 132-151.

BARA, Florence et GENTAZ, Edouard, 2010. Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie Française*. juin 2010. Vol. 55, n° 2, p. 129-144.

BARA, Florence, GENTAZ, Edouard, COLÉ, Pascale et SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, 2004. The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive Development*. juillet 2004. Vol. 19, n° 3, p. 433-449.

BARBIER-LE DÉROFF, Marie-Armelle, 2007. Des grands dans l'espace des petits. *Ethnologie française*. 12 octobre 2007. Vol. Vol. 37, n° 4, p. 655-662.

BARDET, Jean-Pierre et FARON, Olivier, 2004. Des enfants sans enfance. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. p. 157-238.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (dir.), 1996. *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck, INRP.

BARRÈRE, Anne, 2013. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*. 20 novembre 2013. n° 36, p. 95-116.

BARRÈRE, Anne, 2017. Entretien avec Anne Barrère. Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux. *Diversité*. 2017. n° 190, p. 7-10.

BARTON, David et HAMILTON, Mary, 2010. La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*. 20 septembre 2010. Vol. 133, n° 3, p. 45-62.

BATTEGAY, Alain, 1979. De la salle d'asile à l'éducation maternelle à l'école : la construction d'un regard scientifique sur l'enfance. Dans : GROUPE DE RECHERCHES SUR LE PROCÈS DE SOCIALISATION, *Études sur la socialisation scolaire*. Lyon : CNRS, centre régional de publication. p. 75-110.

BAUDELOT, Olga et HARDY, Marianne, 1974. *Étude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle*. Paris : CRESAS-INRP. Les cahiers du CRESAS n°11. Numéro spécial.

BAUDELOT, Olga et RAYNA, Sylvie (dir.), 1999. *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER, Elisabeth, 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER, Elisabeth, 2002. Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*. juin 2002. n° 113/114, p. 41-54.

BAUTIER, Elisabeth, 2008. Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? Résumé. *De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états*. Poitiers : IUFM Poitou-Charentes. 11 novembre 2008.

BAUTIER, Elisabeth, 2009. Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*. 15 décembre 2009. n° 143-144, p. 11-26.

BAUTIER, Elisabeth, 2010. Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Dans : BEN AYED, Choukri, *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin. p. 83-93.

BAUTIER, Élisabeth, 2017. Le langage pour apprendre. Evolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école. *Didactiques en pratique*. 2017. n° 3.

BAUTIER, Elisabeth, BONNÉRY, Stéphane et KAKPO, Séverine, 2015. D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège. Dans : BONNÉRY, Stéphane, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute. p. 83-108.

BAUTIER, Elisabeth, CHARLOT, Bernard et ROCHEX, Jean-Yves, 1992. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

BAUTIER, Elisabeth, CRINON, Jacques, DELARUE-BRETON, Catherine et MARIN, Brigitte, 2012. Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 15 juin 2012. n° 45, p. 63-79.

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

BAUTIER, Elisabeth et RAYOU, Patrick, 2009. *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, 2004. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons éducatives*. 1 janvier 2004. p. 197-220.

BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, 2007. Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans : DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. p. 227-241.

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, 2008. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

BECCHI, Egle, 2004a. Le XIXe siècle. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. p. 157-238.

BECCHI, Egle, 2004b. Le XXe siècle. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. p. 377-456.

BECKER, Howard S., 1986. Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1986. Vol. 62, n° 1, p. 105-110.

BECKER, Howard S., 1997. Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. Dans : FORQUIN, Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. 1952 pour l'édition originale en anglais "Social-Class Variations in the Teacher-Pupils Relationship", Journal of Educational Sociology. Bruxelles : De Boeck, INRP. p. 257-270.

BECKER, Howard S., 1985. *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. 1963 pour la première édition en anglais. Outsiders : studies in the sociology of deviance. Paris : Métailié.

BECKER, Howard S., 2010. *Les mondes de l'art*. Nouvelle édition. 1982 pour la première édition en anglais. Worlds Art. Paris : Flammarion.

BÉGIN, Caroline, SAINT-LAURENT, Lise et GIASSON, Jocelyne, 2005. La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*. 2005. Vol. 8, n° 2, p. 147-166.

BELLAMY, Vanessa et BEAUMEL, Catherine, 2016. Bilan démographique 2015 - Le nombre de décès au plus haut depuis l'après-guerre. *Insee première* [en ligne]. janvier 2016. n° 1581. [Consulté le 17 juillet 2016]. Disponible à : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1581#inter4.

BELOTTI, Elena Gianini, 1974. *Du côté des petites filles : essai*. 2e édition. 1973 pour la première édition 1973. Paris : Éditions des femmes.

BEN AYED, Choukri, BROCCOLICHI, Sylvain et TRANCART, Danièle (dir.), 2010. *École : les pièges de la concurrence*. Paris : La Découverte.

BENEDETTO, Pierre et CLERC, Paul, 1969. Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'age scolaire. *Population*. novembre 1969. Vol. 24, n° 6, p. 1123.

BENTOLILA, Alain, 2007. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales. Rapport commandé par Xavier Darcos Ministre de l'Education Nationale*. S.l. : s.n.

BENVENISTE, Émile, 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, Émile, 1974. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BERBAUM, Jean, ADAM, Charles et ROUSSEL, Marie-Odile, 1983. La conduite des activités d'éveil. *Revue française de pédagogie*. 1983. Vol. 64, n° 1, p. 21-34.

BERGER, Ida, 1959. *Les maternelles*. Paris : CNRS.

BERGER, Ida, 1979. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

BERGER, Peter L et LUCKMANN, Thomas, 2010. *La construction sociale de la réalité*. 2e édition. 2006 pour la première édition. 1966 pour l'édition originale en anglais The Social Construction of Reality. Paris : Armand Colin.

BERGER TANCEREL, Joss, 2010. École maternelle : état des lieux et cri d'alarme ! *Spirale*. 29 mars 2010. n° 53, p. 17-32.

BERNSTEIN, Basil, 1975. *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.

BERNSTEIN, Basil, 2007a. Classes et pédagogies : visibles et invisibles. CERI 1975. Dans : DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. p. 85-112.

BERNSTEIN, Basil, 2007b. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

BERRENDONNER, Alain, 2002. Les deux syntaxes. *Verbum : revue de linguistique*. 2002. Vol. XXIV, n° 2002, p. 23-36.

BESSE, Jean-Marie, 1990. L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*. 1990. Vol. 90, n° 1, p. 17-22.

BESSE, Jean-Marie, 1993. De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite. Dans : CHAUVEAU, Gérard, RÉMOND, Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane et CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE (dir.), *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*. Paris : L'Harmattan : INRP. p. 43-72.

BESSE, Jean-Marie, 2001. L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. Dans : CHAUVEAU, Gérard (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz. p. 130-158.

BESSE, Jean-Marie, GAULMYN, Marie-Madeleine et GINET, Dominique, 1988. Introduction. Dans : FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

BESSIÈRE, Céline, 2003. Race/classe/genre. Parcours dans l'historiographie américaine des femmes du Sud autour de la guerre de Sécession. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. 1 avril 2003. n° 17, p. 231-258.

BEZES, Philippe, 2005. Le renouveau du contrôle des bureaucraties. *Informations sociales*. 2005. n° 126, p. 26-37.

BIANCO, Maryse, 2014. Développement précoce du language et acquisition de la lecture/comprehension. *Italian Journal of Educational Research*. 24 octobre 2014. Vol. IV, n° 6, p. 11-27.

BIANCO, Maryse, CODA, Maryse, GOURGUE-GIOLITTO, Dominique et FAYOL, Michel, 2006. *Compréhension, MS*. Grenoble : La Cigale.

BIANCO, Maryse, PELLENQ, Catherine et CODA, Maryse, 2004. Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le Langage et l'Homme*. 2004. Vol. 39, n° 2, p. 69- 86.

BIDOU, Catherine, 1984. *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*. Paris : PUF.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine, 2000. À propos de la "service class": Les classes moyennes dans la sociologie britannique. *Revue française de sociologie*. 2000. Vol. 41, n° 4, p. 777-796.

BINA, Dominique, 2011. *La syllabe dans l'écriture inventée en français* [en ligne]. Thèse en Sciences de l'éducation. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. [Consulté le 8 mai 2015]. Disponible à : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00695612/document.

BINET, Alfred et SIMON, Théodore, 1951. *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. 7e édition. 1911 pour la première édition. Paris : Bourrelier.

BIOT-CHEVRIER, Catherine, 2007. *Le développement de la connaissance des lettres dans la littéracie émergente. Thèse de psychologie* [en ligne]. Thèse de Psychologie. Lyon : Université Lyon 2. [Consulté le 24 janvier 2015]. Disponible à : http://www.theses.fr/2007LYO20024.

BISSEX, Glenda L., 1980a. *Gnys at wrk: a child learns to write and read*. Cambridge, Mass. : Harvard U.P.

BISSEX, Glenda L., 1980b. Patterns of Development in Writing: A Case Study. *Theory Into Practice*. 1980. Vol. 19, n° 3, p. 197.

BISSEX, Glenda L., 1984. The Child as a Teacher. Dans : GOELMAN Hillel, OBERG Antoinette et SMITH Frank (dir.), *Awakening to literacy*. Exeter, London : Heinemann Educational Books. p. 87-109.

BLANCHARD, Lucie, 2016. L'enfance au Moyen Âge. Article complet. Dans : COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/146/2016/01/Lucie-Blanchard-Enfance-au-Moyen-Age_article.pdf.

BLANCHARD, Marianne, ORANGE, Sophie et PIERREL, Arnaud, 2016. *Filles + sciences = une équation insoluble? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : ENS Rue d'Ulm.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2010. *Approches de la langue parlée en français*. Nouvelle édition réactualisée. 1977 pour la première édition. Paris : Ophrys.

BNF, CNLJ, n.d. La Joie par les livres - notre histoire. *lajoieparleslivres.bnf.fr* [en ligne]. n.d. [Consulté le 18 août 2016]. Disponible à : http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/07_nous_connaitre/071_joie_par_les_livres/jpl_histoire.htm.

BÖHM, Winfried, 2002. Maria Montessori. Dans : HOUSSAYE, Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas pédagogie. p. 149-166.

BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 15 décembre 2010. n° 42, p. 105-126.

BOIRON, Véronique, 2012. La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*. 1 décembre 2012. Vol. 179, n° 4, p. 67-84.

BOIRON, Véronique, 2014. Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 31 décembre 2014. n° 50, p. 83-104.

BOIRON, Véronique et KERVYN, Bernadette, 2012. École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 15 décembre 2012. n° 46, p. 131-148.

BOIS, Géraldine, 2013. L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans. *Revue française de pédagogie*. décembre 2013. n° 185, p. 59-68.

BOLTANSKI, Luc, 1984. *Prime éducation et morale de classe*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

BONNAFÉ, Marie, 2001. *Les livres, c'est bon pour les bébés*. 2e édition revue et enrichie. 1993 pour la première édition. Paris : Calmann-Lévy.

BONNÉRY, Stéphane, 2007. *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute. L'enjeu scolaire.

BONNÉRY, Stéphane, 2009. Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie.* 1 juin 2009. n° 167, p. 13-23.

BONNÉRY, Stéphane, 2010a. « Loup y es-tu ? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... » Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse. *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* [en ligne]. S.l. : s.n. 13 septembre 2010. [Consulté le 28 avril 2014]. Disponible à : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677852.

BONNÉRY, Stéphane, 2010b. « L'enfant lecteur » du livre et le modèle social implicite dans le livre de "l'enfant lecteur" et de l'activité cognitive de lecture. *Actes en ligne du colloque du LabÉCD « L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre : tensions à l'œuvre »* [en ligne]. S.l. : s.n. 22 janvier 2010. p. 1-15. [Consulté le 28 avril 2014]. Disponible à : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677847.

BONNÉRY, Stéphane, 2010c. Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans). *30 ans après La Distinction* [en ligne]. S.l. : s.n. 4 novembre 2010. [Consulté le 28 avril 2014]. Disponible à : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00676631.

BONNÉRY, Stéphane, 2011. D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/agir*. 2011. n° 17, p. 11-20.

BONNÉRY, Stéphane, 2014a. *De l'étude des inégalités scolaires à celle de la domination scolaire. Pertinence de la dimension méso-sociologique en sociologie de l'école.* Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Saint-Denis : Université Paris 8.

BONNÉRY, Stéphane, 2014b. Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. *Le français aujourd'hui*. 7 juillet 2014. Vol. n° 185, n° 2, p. 47-57.

BONNÉRY, Stéphane, 2015a. Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture. Dans : RAYOU, Patrick, *Aux frontières de l'école: institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. p. 193-214.

BONNÉRY, Stéphane, 2015b. Les albums de littérature de jeunesse. Dans : BONNÉRY Stéphane (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute. p. 25-58.

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

BOSSE-PLATIÈRE, Suzon, 1997. La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants. *Migrants-Formation*. septembre 1997. N° 110, p. 128-144.

BOURDIEU, Pierre, 1966. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 1966. Vol. 7, n° 3, p. 325-347.

BOURDIEU, Pierre, 1971. Disposition esthétique et compétence artistique. *Les Temps Modernes*. février 1971. n° 295, p. 1345-1378.

BOURDIEU, Pierre, 1979a. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1979b. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1979. Vol. 30, n° 1, p. 3-6.

BOURDIEU, Pierre, 1980. *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1982a. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

BOURDIEU, Pierre, 1982b. Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1982. Vol. 43, n° 1, p. 58-63.

BOURDIEU, Pierre, 1986. Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1986. Vol. 64, n° 1, p. 40-44.

BOURDIEU, Pierre, 1989. *La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 2000. L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2000. Vol. 135, n° 1, p. 3-5.

BOURDIEU, Pierre, 2003. *Méditations pascaliennes*. édition revue et corrigée. 1997 pour la première édition. Paris : Seuil.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude et SAINT MARTIN (DE), Monique, 1965. *Rapport pédagogique et communication.* Paris, La Haye : Mouton.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1964. *Les héritiers les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

BOUVE, Catherine, 2010. *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle un pari sur l'enfant pauvre : essai socio-historique*. Bern : Peter Lang.

BOUVERESSE, Jacques, 1987. *Le mythe de l'intériorité : expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Minuit.

BOUVIER, Nadine et PLATONE, Françoise, 1976. *Études sur le développement du langage de l'enfant*. Paris : CRESAS-INRP. Les cahiers du CRESAS n°16 A.

BOUYSSE, Viviane, 2006a. L'école maternelle française de l'assurance au doute. *Observatoire de l'enfance. Premiers entretiens petite enfance* [en ligne]. 2006. Cassis : Observatoire de l'enfance [Consulté le 25 janvier 2015]. Disponible à : http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Anne-Marie_Chartier-4.pdf.

BOUYSSE, Viviane, 2006b. L'école maternelle, un modèle quasi mythique ? *La revue de l'inspection générale*. 2006. n° 3, p. 18-25.

BOUYSSE, Viviane, CLAUS, Philippe et SZYMANKIEWICZ, Christine, 2011. 2011-108 : *L'école maternelle : rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative* [en ligne]. Paris. IGEN & IGAENR. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf.

BRÉMAND, Nathalie, 2016. Enfance et socialisme au XIXe siècle. Dans : COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe/enfance-et-socialisme-au-xixe-siecle-nbremand/

BRÈS, Henriette-Suzanne, 1911. *Jardins d'enfants* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : s.n. [Consulté le 17 juillet 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954.

BRIGAUDIOT, Mireille, 1998. Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1998. Vol. 18, n° 1, p. 7-27.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2004. Eviter de perdre les enfants avec les activités systématiques sur le code en début de CP. *Bien(!)lire* [en ligne]. 2004. [Consulté le 10 décembre 2016]. Disponible à : http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1121&id=1313.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2006a. *Accompagner les activités langagières des jeunes enfants : spécificités et alertes (discours retranscrit)* [en ligne]. 2006. S.l. : IUFM Créteil. Journées départementales du Val-de-Marne. [Consulté le 22/12/2016]. Disponible à : http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/journees-de-lecole-maternelle-du-val-de-marne/maternelles-94-2006/

BRIGAUDIOT, Mireille, 2006b. Deux modes d'interaction adulte/enfant, deux manières d'apprendre dans la petite enfance. *Observatoire de l'enfance. Premiers entretiens petite enfance* [en ligne]. 2006. Cassis : Observatoire de l'enfance [Consulté le 25 janvier 2015]. Disponible à : http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Anne-Marie_Chartier-4.pdf.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2007. La notion d'exploit dans la petite enfance. *Observatoire de l'enfance Seconds entretiens petite enfance* [en ligne]. 2007. Cassis : Observatoire de l'enfance [Consulté le 25 janvier 2015]. Disponible à : http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No6-4.pdf.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2008. Ce que font les 2-4 ans du langage. *Observatoire de l'enfance. Compte rendu de séminaire*. 13 février 2008. p. 1-24.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2010. Désir des adultes, besoins des enfants dans les échanges verbaux avec les 2-4 ans. *Observatoire de l'enfance. Cinquièmes entretiens petite enfance*. 2010. Cassis : Observatoire de l'enfance p. 11-28.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2011. Les fabuleuses capacités des enfants de 5-6 ans. *Observatoire de l'enfance. Sixièmes entretiens petite enfance* [en ligne]. 2011. Cassis : Observatoire de l'enfance [Consulté le 21 décembre 2016]. Disponible à : http://www.ducotedesenfants.fr/images/documents/entretiens2011/Brigaudiot_Cassis_2011.pdf.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2012a. Construction du premier vocabulaire chez l'enfant. Juliette apprend à dire « chien ». *Observatoire de l'enfance. Septièmes entretiens petite enfance* [en ligne]. 2012. Cassis : Observatoire de l'enfance Disponible à : http://www.ducotedesenfants.fr/images/documents/entretiens2012/MBRIGAUDIOT.pdf.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2012b. L'abstraction précède le code. *snuipp.fr* [en ligne]. 3 avril 2012. [Consulté le 16 janvier 2016]. Disponible à : http://www.snuipp.fr/L-abstraction-precede-le-code.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2013a. Ce qui se joue dans le « Bravo ! » adressé à l'enfant. *Observatoire de l'enfance. Huitièmes entretiens petite enfance*. 2013. Cassis : Observatoire de l'enfance.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2013b. Tous les enfants sont des V.I.P. : traitez leurs comportements comme des traces, importantes pour eux, intéressantes pour vous. *Grandir et se construire : l'enjeu des traces à l'école maternelle*. S.l. : AGEEM. 2013.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2015. *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

BRIGAUDIOT, Mireille, [sans date]. P comme... Principe Alphabétique. *progmaternelle* [en ligne]. [Consulté le 25 janvier 2015]. Disponible à : http://progmaternelle.free.fr/prog/principe.htm.

BRIGAUDIOT, Mireille et GENTAZ, Edouard, 2013. *Accompagner les activités langagières des jeunes enfants : spécificités et alertes (discours retranscrit)* [en ligne]. 27 avril 2013. S.l. : France Culture. Emission Rue des écoles. [Consulté le 25 janvier 2015]. Disponible à : http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-apprendre-a-ecrire-2013-04-27.

BRIQUET-DUHAZE, Sophie, 2015. Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherches en éducation*. septembre 2015. n° 8 Hors-série, p. 27-38.

BRISSET, Christine et BARBERIS, Lucile, 2011. Lucile Barberis présidente de l'AGEEM. *Carrefours de l'éducation*. 10 janvier 2011. Vol. n° 30, n° 2, p. 123-131.

BROCCOLICHI, Sylvain, 1998. Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les dossiers d'éducation et formation*. 1998. n° 101, p. 103-123.

BRONCKART, Jean-Paul, 1977. *Théories du langage : une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.

BROSSARD, Michel, 1994. Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1994. Vol. 9, n° 1, p. 29-36.

BROUARD, Eugène, 1911. *Pape Carpantier (Mme)* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : Ifé. [Consulté le 6 mars 2014]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3325.

BROUGÈRE, Gilles, 1995. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

BROUGÈRE, Gilles, 1999. Les expériences ludiques des filles et des garçons. Dans : LEMEL, Yannick et ROUDET, Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan. p. 199-222.

BROUGÈRE, Gilles, 2002. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*. 1 septembre 2002. Vol. no 10, n° 2, p. 5-20.

BROUGÈRE, Gilles, 2003a. *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.

BROUGÈRE, Gilles, 2003b. Le jeu entre éducation et divertissement. *Médiation et information*. 2003. n° 18, p. 43-52.

BROUGÈRE, Gilles, 2005. *Jouer/apprendre*. Paris : Economica, Anthropos.

BROUGÈRE, Gilles, 2008. *La ronde des jeux et des jouets : Harry, Pikachu, Superman et les autres*. Paris : Autrement.

BROUGÈRE, Gilles, 2010. Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu. Dans : BROUGÈRE, Gilles et RAYNA, Sylvie, *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique. p. 15-33.

BROUGÈRE, Gilles, 2012. La culture matérielle enfantine entre le cute et le cool. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 20 novembre 2012. n° 4. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/776.

BROUGÈRE, Gilles, 2013. Les jouets et la rhétorique de l'éducation. *Le sociographe*. 1 mars 2013. Vol. n° 41, n° 1, p. 81-90.

BROUGÈRE, Gilles, 2014. Design et adresse à l'enfant : une chambre protégée de la culture populaire. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 1 juin 2014. n° 7. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/1210.

BROUGÈRE, Gilles et DAUPHRAGNE, Antoine, 2017. *Les biens de l'enfant : du monde marchand à l'espace familial*. Paris : Nouveau monde.

BRUGEILLES, Carole et SEBILLE, Pascal, 2013. Le partage des tâches parentales : les pères, acteurs secondaires. *Informations sociales*. 30 mai 2013. n° 176, p. 24-30.

BRUGÈRE, Fabienne, 2009. Pour une théorie générale du « care ». À propos de : J. Tronto, Un monde vulnérable, pour une politique du care, La Découverte. [en ligne]. 8 mai 2009. [Consulté le 20 février 2017]. Disponible à : http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care.html.

BRUNER, Jerome S, 1983. *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. 1re édition française. Textes de 1970 à 1976 rassemblés et traduits par Michel Deleau. Paris : PUF.

BRUNER, Jerome S., 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. 1re édition française. 1990 pour l'édition originale en anglais Act of Meaning. Paris : Eshel.

BRUNER, Jerome S., 1997. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. 1re édition française. 1996 pour l'édition originale en anglais The Culture of Education. Paris : Retz.

BRUNER, Jerome S., 2002. *Comment les enfants apprennent à parler*. 2e édition française. 1987 pour la première édition française. 1983 pour l'édition originale en anglais Child's talk, learning to use language. Paris : Retz.

BRUNER, Jerome S., 2008. *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres.* 2e édition française. 2000 pour la première édition française. 1986 pour l'édition originale en anglais Actual Minds, Possible Words. Paris : Retz.

BRUNET, Odette et LÉZINE, Irène, 1951. *Le développement psychologique de la première enfance: présentation d'une échelle française pour examen des tout petits*. Paris : PUF.

BUCKINGHAM, David, 2011. *The material child: growing up in consumer culture*. Cambridge : Polity Press.

BUISSON, Ferdinand (dir.), 1911a. *Certificat d'Études Primaires élémentaires* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : Ifé. [Consulté le 17 juillet 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2288.

BUISSON, Ferdinand, 1911b. *Discipline* [en ligne]. Édition électronique. S.l. : Institut Français de l'éducation. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2568.

BURGER, Olivier, 2008. Chapitre 8 : Scolarisation du monde et réajustement. Dans : BAUTIER, Elisabeth et ESCOL, *Apprendre à l'école apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. p. 179-208.

BUS, Adriana G. et VAN IJZENDOORN, Marinus H., 1999. Phonological Awareness and Early Reading : A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91, n° 3, p. 403-414.

CABANEL, Patrick, 2011. Le certificat d'études et le génie de l'école républicaine. Dans : MILLET, Mathias et MOREAU, Gilles, *La société des diplômes*. Paris : La Dispute. Etats des lieux. p. 99-110.

CABREJO-PARRA, Evelio, 2008. *Le livre dans le développement du tout-petit - Evelio CABREJO-PARRA* [en ligne]. Diffusion culturelle, BnF. 2008. [Consulté le 12 août 2016]. Disponible à : https://www.youtube.com/watch?v=O-YkStaWEcw.

CACOUAULT, Marlaine, 2007. *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*. Paris : La Découverte.

CAILLE, Jean-Paul et ROSENWALD, Fabienne, 2006. Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. Dans : INSEE, *France, portrait social, édition 2006*. Paris : Insee. p. 115-137.

CALLEJA, Brigitte, CLOIX, Chantal et RILLIARD, Jacques, 1998. Essayer d'écrire dès l'école maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1998. Vol. 18, n° 1, p. 29-40.

CALVET, Jean-Louis, 2017. *Double articulation* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 19 juin 2017]. Disponible à : http://www.universalis.fr/encyclopedie/double-articulation/

CANUT, Emmanuelle, 2010. Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action Coup de Pouce LANGAGE. *Actes du sixième Colloque scientifique de l'Afpéé, 2009 ENS*. S.l. : Afpéé. 2010. p. 35-54.

CANUT, Emmanuelle et GAUTHIER, Florence, 2009. De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*. 2009. Vol. 17, p. 45-72.

CANUT, Emmanuelle et LECLAIRE-HALTÉ, Anne, 2009. L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? *Dyptique*. 2009. Vol. 17, p. 5-10.

CANUT, Emmanuelle et VERTALIER, Martine (dir.), 2008. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts pas ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan.

CAPLAT, Guy, 1997. *L'Inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris : INRP, Economica.

CAROTTI, Sabine, BOUYSSE, Viviane, DEBROSSE, Philippe, FALAIZE, Benoît, WELTZER, Michèle et REBERRY, Damien, 2017. 2017-068 : *Les missions des agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)* [en ligne]. Paris. IGEN & IGAS. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf.

CARTIER, Marie, 2005. Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold. *Le Mouvement Social*. 2005. Vol. no 211, n° 2, p. 37-49.

CARTIER, Marie, COLLET, Anaïs, CZERNY, Estelle, GILBERT, Pierre, LECHIEN, Marie-Hélène et MONCHATRE, Sylvie, 2017. Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels. *Revue française des affaires sociales*. 18 juillet 2017. n° 2, p. 247-264.

CARTIER, Marie, COUTANT, Isabelle, MASCLET, Olivier et SIBLOT, Yasmine (dir.), 2008. *La France des « petits-moyens »: enquête sur la banlieue pavillonnaire*. Paris : La Découverte.

CARTIER, Marie et LECHIEN, Marie-Hélène, 2017. Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles. *Revue française des affaires sociales*. 18 juillet 2017. n° 2, p. 265-281.

CASTEL, Robert, 1999. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Gallimard.

CASTEL, Robert et LE CERF, Jean-François, 1980. Le phénomène « psy » et la société française. *Le Débat*. 1980. n° 1, p. 32-45.

CÈBE, Sylvie, 1998. Une intervention à visée cognitive en Grande section de Maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'École élémentaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1998. Vol. 18, n° 1, p. 97-112.

CÈBE, Sylvie, 2010. *La compréhension de texte n'est pas un jeu d'enfants* [en ligne]. 2010. S.l. : AGEEM. [Consulté le 12 août 2017]. Disponible à : http://ageem.fr/wcms/ftp//a/ageem.fr/uploads/cebe-2010.pdf.

CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, 2005. Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves. Dans : TALBOT, Laurent, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : Erès. p. 221-232.

CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, 2013. Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*. 15 janvier 2013. n° 179, p. 21-36.

CÈBE, Sylvie, PAOUR, Jean-Louis et GOIGOUX, Roland, 2004. *Catégo : apprendre à catégoriser, comprendre comment on catégorise. Maternelle toutes sections*. Paris : Hatier.

CHALIÈS, Sébastien, AMATHIEU, Jérôme et BERTONE, Stefano, 2014. Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*. 15 janvier 2014. Vol. 76, n° 4, p. 309-334.

CHALMEL, Loïc, 1996. Jean-Frédéric Oberlin, pédagogue révolutionnaire? *Revue française de pédagogie*. 1996. Vol. 116, n° 1, p. 105-118.

CHALMEL, Loïc, 2000. *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle francaise*. 2e édition revue et corrigée. 1996 pour la première édition. Bern : Peter Lang.

CHAMBOREDON, Jean-Claude, 1988. La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. Étude critique Plaisance Eric - L'enfant, la maternelle, la société - Paris, Puf, 1986 ; Lautrey Jean - Classe sociale, milieu familial, intelligence - Paris, Puf, 1986. *Revue française de pédagogie*. 1988. Vol. 83, n° 1, p. 83-96.

CHAMBOREDON, Jean-Claude et PRÉVOT, Jean, 1973. Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*. 1973. Vol. 14, n° 3, p. 295-335.

CHAPOULIE, Jean-Michel, 2010. *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*. Rennes : PUR.

CHARLES, Dorothée, 2011. *Des jouets et des hommes : album de l'exposition*. Paris : RMN-Grand Palais.

CHARPAK, Georges, 1998. *La main à la pâte. Histoire des sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.

CHARRIER, Charles et HERBINIÈRE-LEBERT, Suzanne, 1955. *La Pédagogie vécue à l'école des petits: cours complet et pratique*. Paris : Nathan.

CHARTIER, Anne-Marie, 2000. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique. *Recherche et formation*. 2000. n° 34, p. 41-56.

CHARTIER, Anne-Marie, 2005. L'enfant, l'école et la lecture. *Le Débat*. 1 mai 2005. Vol. n° 135, n° 3, p. 194-220.

CHARTIER, Anne-Marie, 2007. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

CHARTIER, Anne-Marie, 2008. Petite enfance, toujours une affaire de femmes. *Observatoire de l'enfance. Troisièmes entretiens petite enfance*. Cassis : Observatoire de l'enfance. p. 7-15.

CHARTIER, Anne-Marie, 2009. Comment est née l'idée des livres pour les tout-petits ? Eclairage historique sur les pratiques familiales, l'école, et les bibliothèques. *Lire avec les enfants. Compte rendu du séminaire du 28 janvier 2009 à Paris* [en ligne]. Paris : Observatoire de l'enfance. Disponible à : http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No14.pdf.

CHARTIER, Anne-Marie, 2010. *Comment notre regard sur les jeunes enfants a changé : les nouvelles psychologies du XXe siècle, Actes des 5e entretiens de la petite enfance, 24 et 25 mai 2010* [en ligne]. 2010. S.l. : Observatoire de l'enfance. [Consulté le 5 août 2016]. Disponible à : http://www.ducotedesenfants.fr/images/documents/entretiens2010/point_sur_17.pdf.

CHARTIER, Anne-Marie et GENEIX, Nicole, 2006. *Les pédagogies de la petite enfance : Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations : early childhood care and education* [en ligne]. 2006. S.l. : UNESCO. [Consulté le 3 mars 2014]. Disponible à : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147448f.pdf.

CHARTIER, Roger, JULIA, Dominique et COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1976. *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur.

CHATEL, Luc et MEN, 2010. Le plan de prévention de l'illettrisme. *education.gouv.fr* [en ligne]. 4 mai 2010. [Consulté le 6 janvier 2011]. Disponible à : http://www.education.gouv.fr/cid51054/plan-prevention-illettrisme.html1%20sur.

CHERVEL, André, 2008. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. 2e édition. 2006 pour la première édition. Paris : Retz.

CHOMSKY, Carol, 1970. Reading, Writing, and Phonology. *Harvard Educational Review*. 1 juillet 1970. Vol. 40, n° 2, p. 287-309.

CHOMSKY, Carol, 1971a. Invented Spelling in the Open Classroom. *WORD*. 1 janvier 1971. Vol. 27, n° 1-3, p. 499-518.

CHOMSKY, Carol, 1971b. Write First, Read Later. *Childhood Education*. 1 mars 1971. Vol. 47, n° 6, p. 296-299.

CHOMSKY, Carol, 1976. Approaching Reading through Invented Spelling. [en ligne]. mai 1976. [Consulté le 8 mai 2015]. Disponible à : http://eric.ed.gov/?id=ED155630.

CLAY, Marie M., 1975. *What did I write?* Londres : Heinemann Educational.

CLESSE, Christiane, 1977. Apprendre à lire en parlant. LENTIN, Laurence, *Du parler au lire: interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.

COCHIN, Jean Denis Marie, 1834. *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile* [en ligne]. Paris : Hachette. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k28792q.

COHEN, Marcel, 1962. *Études sur le langage de l'enfant*. Paris : Éditions du Scarabée.

COHEN, Suzy, 2003. *Sa vie, c'est le jeu*. Paris : PUF.

COLLECTIF, 1997. *La vie d'une pionnière 1896-1975. 1997 Les vingt ans de l'associations Germaine Tortel*. Paris : Association Germaine Tortel. Bulletin n°73-74.

COLLECTIF, CRIHAM, MAOUCHI, Pauline, BLANCHARD, Lucie, MOREL, Héloïse, VIGIER, Fabrice, DAUDE, Stéphanie, BERNARD, Maxime, TRAINEAU-DUROZOY, Anne-Sophie, QUEMENER, Floriane, GAUTHIER, Patricia, HOCHET, Yvan, BRÉMAND, Nathalie, PAINSARD, Sandrine, TRAINEAU, Benoit, BERTIN, Fabrice, GRÉVY, Jérôme et MARTIN, Pierre, 2016. *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. Poitiers : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/

COLLECTIF, 2016. *La maternelle. Roman* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 24 octobre 2016]. Disponible à : https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=La_Maternelle_(roman)&oldid=124703900.

COLLET, Isabelle et LE ROY, Véronique, 2014. Le mythe de l'enfant autonome et autodéterminé. Dans : HAUWELLE, Francine, RAYNA, Sylvie et RUBIO, Marie-Nicole (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : ERES. p. 145-166.

COLMANT, Marc, JEANTHEAU, Jean-Pierre et MURAT, Fabrice, 2002. *Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recrutés en 1997*. S.l. : Ministère de l'éducation nationale, DEPP. Les Dossiers de la DEPP n°132, 132.

COMITÉ FRANÇAIS POUR L'EDUCATION PRÉSCOLAIRE., 1975. *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. S.l. : OMEP.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, 1985. *Du collège au lycée (1500-1850): généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Gallimard, Julliard.

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE, 1933. *Congrès international de l'enfance : Paris, 1931*. Paris : Comité d'organisation du Congrès.

CONORD, Sylvaine, 2007. Usages et fonctions de la photographie. *Ethnologie française*. 1 mars 2007. Vol. Vol. 37, n° 1, p. 11-22.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, 2014. *Projet de programme et recommandations pour l'école maternelle*. S.l. : MEN.

COOK-GUMPERZ, Jenny, 1973. *Social control and socialization: a study of class differences in the language of maternal control*. Londres : Cambridge University Press.

CORSARO, William A., 1979. « We're Friends, Right? » Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*. 1 décembre 1979. Vol. 8, n° 3, p. 315-336.

CORSARO, William A., 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J : Ablex Pub. Corp.

CORSARO, William A., 1988. Peer Culture in the Preschool. *Theory into Practice*. 1 janvier 1988. Vol. 27, n° 1, p. 19-24.

CORSARO, William A., 1992. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*. 1 juin 1992. Vol. 55, n° 2, p. 160-177.

CORSARO, William A., 2011. *The sociology of childhood*. 3e édition. 1997 pour la première édition. Los Angeles : Sage/Pine Forge Press. Sociology for a new century.

CORSARO, William A. et EDER, Donna, 1990. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. 1 janvier 1990. Vol. 16, p. 197-220.

COSNIER, Colette, 2001. *Le silence des filles : de l'aiguille à la plume*. Paris : Fayard.

COSNIER, Colette, 2003. *Marie Pape-Carpantier. Fondatrice de l'école maternelle*. Paris : Fayard.

COSNIER, Colette, 2011. Pape-Carpantier, Marie (-Joséphine-Olinde) née Carpantier. *charlesfourier.fr* [en ligne]. 2011. [Consulté le 6 octobre 2016]. Disponible à : http://www.charlesfourier.fr/spip.php?article817#nh2.

COSNIER, Jacques (dir.), 1982. *Les Voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales*. Paris : Dunod.

COULMONT, Baptiste, 2014. *Sociologie des prénoms*. 2e édition. 2011 pour la première édition. Paris : La Découverte.

COURT, Martine, 2017. *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.

CRESAS, 1974. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ?* Paris : Institut National de la Recherche et de la Documentation pédagogique. Recherches pédagogiques.

CRESAS (dir.), 1978. *Le Handicap socio-culturel en question*. 2e édition. Paris : ESF.

CRESAS (dir.), 1991. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF, INRP.

CREUZET, Véronique et PASA, Laurence, 2009. L'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe. *SPIRALE Revue de recherches en éducation*. 2009. n° 44, p. 31-47.

CROMER, Sylvie, DAUPHIN, Sandrine et NAUDIER, Delphine, 2010. L'enfance, laboratoire du genre. *Cahiers du Genre*. 1 novembre 2010. Vol. 49, n° 2, p. 5-14.

CROOK, David, 1999. L'éducation collective des jeunes enfants en Grande-Bretagne : une perspective historique. *Histoire de l'éducation*. 1999. Vol. 82, n° 1, p. 23-42.

DAFFLON NOVELLE, Anne (dir.), 2006. *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.

DAFFLON NOVELLE, Anne, 2010. Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans : ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine et PRÊTEUR, Yves, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité* [en ligne]. Toulouse : Érès. p. 25-40. [Consulté le 24 avril 2017]. Disponible à : http://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937.htm.

DAJEZ, Frédéric, 1994. *Les origines de l'école maternelle*. Paris : PUF.

DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie et RAYOU, Patrick, 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.

DANNEPOND, Geneviève, 1979. Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1979. Vol. 30, n° 1, p. 31-45.

DANNEQUIN, Claudine, 1976. *Les enfants bâillonnés*. Paris : SUDEL, CEDIC.

DARMON, Muriel, 2001. La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*. 2001. Vol. 11, n° 1, p. 515-538.

DARMON, Muriel, 2010. *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

DARMON, Muriel, 2013. *Classes préparatoires*. Paris : La Découverte.

DAUPHRAGNE, Antoine, 2011. Le sens de la fiction ludique : jeu, récit et effet de monde. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 21 juin 2011. n° 2. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : https://strenae.revues.org/312.

DAUPHRAGNE, Antoine, 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* [en ligne]. 20 novembre 2012. n° 4. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : https://strenae.revues.org/751.

DAVID, Jacques et FRAQUET, Sandrine, 2011. L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*. 1 septembre 2011. Vol. 174, n° 3, p. 39-56.

DAVID, Jacques et FRAQUET, Sandrine, 2012. *Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ?* [en ligne]. 2012. S.l. : s.n. [Consulté le 26 juin 2018]. Disponible à : https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf.

DAVID, Jacques et MORIN, Marie-France, 2013. Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 30 juin 2013. n° 47, p. 7-17.

DE CARLOS, Jésus, 2017. *Les agent(e)s territoriaux spécialisé(e)s des écoles maternelles* [en ligne]. Paris : Conseil supérieur de la fonction publique territoriale. Ministère de l'Intérieur. Disponible à : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/174000116.pdf.

DE MAUSE, Lloyd, 1986. *Les fondations de la psychohistoire*. 1re édition française. 1982 pour l'édition originale en anglais. Foundations of Psychohistory. Paris : PUF.

DE SINGLY, François, 1988. Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire. *Revue de l'institut de sociologie*. 1988. n° 1-2, p. 115-126.

DE SINGLY, Francois, 2011. Jeunesse et pouvoir sur soi. *Agora débats/jeunesses*. 1 janvier 2011. n° 56, p. 25-33.

DEAUVIEAU, Jérôme, REICHSTADT, Janine et TERRAIL, Jean-Pierre, 2015. *Enseigner efficacement la lecture: Une enquête et ses implications*. Paris : Odile Jacob.

DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, 2007a. Les auteurs et leurs œuvres. Dans : DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. p. 243-349.

DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre (dir.), 2007b. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

DEBOUZY, Marianne, 1996. La poupée Barbie. *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [en ligne]. 1 novembre 1996. n° 4. [Consulté le 1 mai 2017]. Disponible à : http://clio.revues.org.ressources.univ-poitiers.fr/446.

DÉCHAUX, Jean-Hugues, 2014. Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine. *Revue française de sociologie*. 20 août 2014. Vol. 55, n° 3, p. 537-561.

DEHAENE, Stanislas, 2012. Le nourrisson : ce qu'il sait, ce qu'il apprend. Séminaire 2011-2012. *college-de-france.fr* [en ligne]. 2012. [Consulté le 6 octobre 2016]. Disponible à : http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/seminar-2011-2012.htm.

DELAISI DE PARSEVAL, Geneviève (dir.), 1987. *Objectif bébé. Une nouvelle science la bébologie*. Réédition de poche remaniée. France : Autrement.

DELAISI DE PARSEVAL, Geneviève, 2004. L'enfant depuis la psychanalyse. Dans : DE SINGLY, François, *Enfants-adultes: vers une égalité de statuts?* Paris : Universalis. p. 77-87.

DELAISI DE PARSEVAL, Geneviève et LALLEMAND, Suzanne, 1980. *L'Art d'accommoder les bébés : 100 ans de recettes françaises de puériculture*. 1re édition. Paris : Seuil.

DELALANDE, Julie, 2001. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

DELALANDE, Julie, 2002. Comment le groupe s'impose aux enfants. *Empan*. 2002. Vol. 48, n° 4, p. 27-31.

DELALANDE, Julie, 2003a. Culture enfantine et règles de vie. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*. 2003. n° 40, p. 99-114.

DELALANDE, Julie, 2003b. La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*. 1 décembre 2003. n° 4, p. 71-80.

DELALANDE, Julie (dir.), 2006. Le concept heuristique de culture enfantine. Dans : DELALANDE, Julie (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR. p. 267-274.

DELAUNAY, Alice (dir.), 1972. *Les orientations de l'école maternelle française contemporaine*. Paris : Nathan. Pédagogie préscolaire.

DELAY, Christophe, 2011. *Les classes populaires à l'école la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR.

DELBOS, Geneviève et JORION, Paul, 1990. *La transmission des savoirs*. 2e édition. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

DÉNERVAUD, Solange et GENTAZ, Edouard, 2015. L'impact de la « méthode Montessori » sur le développement émotionnel et cognitif des enfants : une synthèse des recherches scientifiques quantitatives. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. 2015. Vol. 27, n° 139.

DEPOILLY, Séverine, 2012. Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*. 7 décembre 2012. Vol. 179, n° 2, p. 17-28.

DEPOILLY, Séverine, 2013. Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et Société*. 10 juin 2013. Vol. Vol. 37, n° 2, p. 207-227.

DÈS, Laetitia, 1911. *La Femme de service à l'école maternelle : rôle, qualités, conflits, règlements.* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 23 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684258s.

DESGROPPES, Nicole, 1997. L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. *Revue française de pédagogie*. 1997. Vol. 119, n° 1, p. 27-38.

DÉTIENNE, Marcel et VERNANT, Jean-Pierre, 2008. *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.

DÉTREZ, Christine et RENARD, Fanny, 2008. « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*. 1 décembre 2008. Vol. n° 163, n° 4, p. 17-27.

DIATKINE, René, 1979. Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers. Dans : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES ÉCOLES, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. p. 209-214.

DIATKINE, René, 1990. Développement psychique et transmission culturelle. *Enfance*. 1990. Vol. 43, n° 1, p. 25-32.

DIATKINE, René, 2001. Préface à la première édition. Dans : BONNAFÉ, Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*. 2e édition revue et enrichie. 1993 pour la première édition. Paris : Calmann-Lévy. p. 13-19.

DIATKINE, René et BONNAFÉ, Marie, 1999. Lectures et développement psychique. Dans : BAUDELOT, Olga et RAYNA, Sylvie, *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan. Collection CRESAS, no 14. p. 235-250.

DOLTO, Françoise, 1977. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 1*. Paris : Seuil.

DOLTO, Françoise, 1978. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 2*. Paris : Seuil.

DOLTO, Françoise, 1979. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 3*. Paris : Seuil.

DOLTO, Françoise, 1985. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.

DOLTO, Françoise, 1995. *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

DONZELOT, Jacques, 1977. *La Police des familles*. Paris : Minuit.

DORTIER, Jean-François et JOURNET, Nicolas (dir.), 2015. *Les clés du langage: nature, origine, apprentissage*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.

DOYEN, Anne-Lise et LAMBERT, Eric, 2006. *Entraînement Phonoludos RASED MS/GS*. Grenoble : La Cigale.

DURAND, Albert et KERGOMARD, Pauline, 1911. *Maternelles (écoles)* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : s.n. [Consulté le 17 juillet 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142.

DURANTI, Alessandro (dir.), 2009. *A companion to linguistic anthropology*. 3e édition. 2004 pour la première édition. Malden (US), Oxford (UK), Victoria (AUS) : Blackwell.

DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., 2014. *The Handbook of Language Socialization*. Malden (US), Oxford (UK) & Chisester (UK) : Wiley-Blackwell.

DURKHEIM, Émile, 1999. *L' évolution pédagogique en France*. 2e édition. 1938 pour la première édition. Paris : PUF.

DURKHEIM, Émile, 2009. *Éducation et sociologie*. 9e édition collection Quadrige. 1922 pour la première édition 1922. Paris : PUF.

DURKIN, Dolores, 1966. *Children who read early: two longitudinal studies*. New York : Teachers College Press.

DURLER, Héloïse, 2014. Les pratiques de gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leur contradictions. Dossier L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? *Recherches en éducation*. octobre 2014. n° 20, p. 76-86.

DURLER, Héloïse, 2015. *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.

DURU-BELLAT, Marie, 2013. Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*. 2013. n° 64, p. 91-103.

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie, 2015. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

EHRI, Linnea C., NUNES, Simone R., WILLOWS, Dale M., SCHUSTER, Barbara Valeska, YAGHOUBZADEH, Zohreh et SHANAHAN, Timothy, 2001. Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*. 9 juillet 2001. Vol. 36, n° 3, p. 250-287.

ELIAS, Norbert, 1991. *The symbol theory*. 1re édition française. Textes de 1939 à 1987 pour les éditions originales. London : Sage.

ELIAS, Norbert, 1999. *Du temps*. Nouvelle édition. 1996 Pour la première traduction française. 1984 pour la première édition en allemand. Uber die Zeit. Paris : Pocket.

ELIAS, Norbert, 2003a. *La civilisation des moeurs*. Édition française du tome 1 Uber den prozess der zivilisation. 1939 pour la première édition en allemand. Paris : Pocket.

ELIAS, Norbert, 2003b. *La dynamique de l'Occident*. Édition française du tome 2 Uber den Prozess der Zivilisation. 1939 pour la première édition en allemand. Paris : Calman Lévy, Pocket.

ELIAS, Norbert, 2010a. *Au-delà de Freud : sociologie, psychologie, psychanalyse. Texte établi et présenté par Marc Joly*. Paris : La Découverte.

ELIAS, Norbert, 2010b. La civilisation des parents. Dans : JOLY, Marc (dir.), *Au-delà de Freud : sociologie, psychologie, psychanalyse. Texte établi et présenté par Marc Joly*. Édition française textes rassemblés par

Marc Joly. 1980 pour la première parution en allemand. Die Zivilisierung der Eltern. Paris : La Découverte.

ELIAS, Norbert, 2010c. *La société de cour*. Édition française. 1969 pour la première édition en allemand. Die Höfische Gesellschaft. Paris : Calmann-Lévy.

ELIAS, Norbert et DUNNING, Eric, 1994. *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*. 1er édition française. 1986 pour la première édition en anglais. Paris : Fayard.

ELIAS, Norbert et MUEL-DREYFUS, Francine, 1985. Remarques sur le commérage. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1985. Vol. 60, n° 1, p. 23-29.

ELYSÉE, 2018. *Transcription du discours du Président de la République aux Assises de la maternelle* [en ligne]. 27 mars 2018. S.l. : Elysée. [Consulté le 1 août 2018]. Disponible à : http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-aux-assises-de-l-ecole-maternelle/

ESTABLET, Roger, 2005. L'actualité de l'œuvre de Viviane Isambert-Jamati. Dans : RAMOGNINO, Nicole et VERGÈS, Pierrette (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. Langues et écritures. p. 11-17.

EZRATTY, Viviane et VALOTTEAU, Hélène, 2012. La création de l'Heure Joyeuse et la généralisation d'une belle utopie. *Bulletin des bibliothèques de France*. 1 janvier 2012. Vol. 57, n° 1, p. 45-49.

FABIANI, Jean-Louis, 1995. Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance. *La revue des livres pour enfants*. t 1995. n° 163-164, p. 66-72.

FABIANI, Jean-Louis et CHAMBOREDON, Jean-Claude, 1977a. Les albums pour enfants (le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance - 1). *Actes de la recherche en sciences sociales*. février 1977. Vol. 13, p. 60-79.

FABIANI, Jean-Louis et CHAMBOREDON, Jean-Claude, 1977b. Les albums pour enfants (le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance - 2). *Actes de la recherche en sciences sociales*. avril 1977. Vol. 14, p. 55-74.

FAURE, Sylvia, 1999. Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Éducation et Sociétés*. 1999. n° 4, p. 75-90.

FAURE, Sylvia, 2000. *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

FAURE, Sylvia, 2002a. Les cadres sociaux de l'incorporation. *Le Passant Ordinaire* [en ligne]. 2002. n° 42. [Consulté le 13 avril 2014]. Disponible à : http://www.passant-ordinaire.com/revue/42-504.asp.

FAURE, Sylvia, 2002b. Pratiques de danse et pratiques langagières. *Le Passant Ordinaire* [en ligne]. 2002. n° 42. [Consulté le 13 avril 2014]. Disponible à : http://www.passant-ordinaire.com/revue/42-503.asp.

FAYOL, Michel et JAFFRÉ, Jean-Pierre, 2014. Les orthographes inventées. *L'orthographe* [en ligne]. Paris : PUF. Que sais-je ? p. 32-54. [Consulté le 28 décembre 2015]. Disponible à : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_FAYOL_2014_01_0032.

FERREIRO, Emilia, 1977. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue Suisse de Psychologie*. 1977. Vol. 36, n° 2, p. 109-130.

FERREIRO, Emilia, 1979. La découverte du système de l'écriture par l'enfant. Dans : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES ÉCOLES, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. p. 215-220.

FERREIRO, Emilia, 1988. L'écriture avant la lettre. Dans : SINCLAIR, Hermine, *La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombres, rythmes et mélodies*. Paris : PUF. p. 17-70.

FERREIRO, Emilia, 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

FERREIRO, Emilia, 2001. *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.

FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita, 1988. *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

FERREIRO, Emilia et TEBEROSKY, Ana, 1979. *Los Sistemas de escritura en el desarollo del nino*. Mexico : Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia et TEBEROSKY, Ana, 1983. *Literacy before schooling*. Portsmouth; New Hampshire [etc.] : Heinemann Educational.

FIJALKOW, Jacques, 1989. Ferreiro (Emilia), Gomez Palacio (M.) et col. — ~~Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture~~. *Revue française de pédagogie*. 1989. Vol. 87, n° 1, p. 118-120.

FIJALKOW, Jacques, 2003. *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003* [en ligne]. 2003. S.l. : s.n. [Consulté le 26 juin 2003]. Disponible à : http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf.

FIJALKOW, Jacques, CUSSAC-POMEL, Jocelyne et HANNOUZ, Dominique, 2009. L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*. 1 octobre 2009. Vol. 3, n° 3, p. 63-97.

FIJALKOW, Jacques et FIJALKOW, Eliane, 1991. L'écriture inventée au cycle des apprentissages : étude génétique. *Les Dossiers de l'Éducation*. 1991. n° 18, p. 125-167.

FLANDRIN, Jean-Louis, 1973. L'attitude à l'égard du petit enfant et les conduites sexuelles dans la civilisation occidentale : structures anciennes et évolution. *Annales de démographie historique*. 1973. Vol. 1973, n° 1, p. 143-210.

FLORIN, Agnès, 1989. *Pratiques du langage à l'école maternelle : les conversations maîtresse- élèves*. Thèse d'État en Psychologie. Poitiers : Université de Poitiers.

FLORIN, Agnès, 1995. *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

FORQUIN, Jean-Claude, 1979. Note de synthèse [La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965] - II. *Revue française de pédagogie*. 1979. Vol. 49, n° 1, p. 87-99.

FORQUIN, Jean-Claude, 1982. Note de synthèse : L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale - II. *Revue française de pédagogie*. 1982. Vol. 60, n° 1, p. 51-70.

FOUCAULT, Michel, 1975. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

FOULIN, A., 2007. La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*. décembre 2007. Vol. 52, n° 4, p. 431-444.

FOURNIER, Martine et LÉCUYER, Roger (dir.), 2009. *L'intelligence de l'enfant* [en ligne]. Auxerre : Sciences humaines. [Consulté le 8 août 2016]. Disponible à : http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782361061715.

FRAENKEL, Béatrice et MBODJ, Aïssatou, 2010. Introduction. Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*. 20 septembre 2010. Vol. n° 133, n° 3, p. 7-24.

FRAPIÉ, Léon, 1972. *La maternelle*. Réédition en poche. 1959 pour la première édition dans ce format. 1904 pour l'édition originale. Paris : Le Livre de Poche.

FRAQUET, Sandrine et DAVID, Jacques, 2013. Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 30 juin 2013. n° 47, p. 19-40.

FUMEL, Sylvie, KESKPAIK, Saskia, SALLES, Franck et VERLET, Irène, 2016. *PISA 2015 : l'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Note d'information n°38*. décembre 2016. S.l. : Ministère de l'éducation nationale, DEPP.

FURET, François et OZOUF, Jacques (dir.), 1977. *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Minuit.

GACHET-DELABORDE, Mireille, 2009. *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle. Études de cas et enjeux didactiques*. Thèse en Sciences du langage mention Sciences de l'éducation. Metz : Université Paul Verlaine.

GARCIA, Sandrine, 2011. *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris : La Découverte.

GARCIA, Sandrine, 2013. *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.

GARCIA, Sandrine, 2014. S'affirmer comme un professionnel compétent ? *Sociétés contemporaines*. 28 novembre 2014. Vol. 95, n° 3, p. 55-80.

GARCIA, Sandrine et OLLER, Anne-Claudine, 2015. *Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Seuil.

GARCION-VAUTOR, Laurence, 2003. L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*. 1 mars 2003. Vol. Vol. 33, n° 1, p. 141-148.

GARNIER, Guillaume, 2012. Fonctions et enjeux du berceau dans la première moitié du XIXe siècle. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 20 novembre 2012. n° 4. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/771.

GARNIER, Pascale, 1995a. *Ce dont les enfants sont capables : marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*. Paris : Métailié.

GARNIER, Pascale, 1995b. Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat. Dans : GLAUMAUD-CARRÉ, Martine et MANUÉLIAN-RAVET, Marie, *Le bébé et les apprentissages : genèse et incidences*. Paris : Syros. p. 93-106.

GARNIER, Pascale, 2010. Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 1 mars 2010. Vol. 43, n° 1, p. 101‑119.

GARNIER, Pascale, 2012a. La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 20 novembre 2012. n° 4. [Consulté le 19 septembre 2014]. Disponible à : http://strenae.revues.org/761.

GARNIER, Pascale, 2012b. La maternelle et les inégalités sociales. Retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques. *Diversité*. 2012. n° 170, p. 67-73.

GARNIER, Pascale, 2015. L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Éducation et sociétés*. 22 décembre 2015. n° 36, p. 159-173.

GARNIER, Pascale, 2016. *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.

GARNIER, Pascale et BROUGÈRE, Gilles, 2017. Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*. 18 juillet 2017. n° 2, p. 83-102.

GASPARINI, Rachel, 2000. *Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset, Le Monde. Partage du savoir.

GASPARINI, Rachel, 2012. Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et les agents spécialisés des écoles maternelles. Dans : CARRA, Cécile, GALAND, Benoit et VERHOEVEN, Marie, *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF. p. 75-89.

GASPARINI, Rachel, 2013a. Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*. 26 juin 2013. Vol. 181, n° 4, p. 71-82.

GASPARINI, Rachel, 2013b. L'entrée en maternelle : le rituel du premier jour. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [en ligne]. 1 février 2013. n° 8. [Consulté le 10 août 2014]. Disponible à : http://socio-logos.revues.org/2763.

GAVARINI, Laurence, 2002. L'enfant abusé, nouvelle figure de l'enfance en danger. *Mouvements*. 1 septembre 2002. Vol. n°23, n° 4, p. 136-144.

GAVARINI, Laurence, 2003. L'enfant est-il un sujet ? Evolution des représentations et des savoirs. Dans : BASS, Denise, COLLOT, Denis, MIGNON, Pascale et PETITOT, Françoise, *Mais où est donc passé l'enfant ?* Paris : Érès. Les recherches du GRAPE. p. 51-63.

GAVARINI, Laurence, 2004. *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris : Hachette littératures.

GAVARINI, Laurence, 2006. Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative. *Le Télémaque*. 1 mars 2006. n° 29, p. 91-110.

GAYMARD, Hervé, 2009. *Situation du livre. Évaluation de la loi relative au prix et questions prospectives. Rapport à la Ministre de la Culture et de la Communication* [en ligne]. 2009. S.l. : Ministère de la Culture et de la Communication. [Consulté le 17 août 2016]. Disponible à : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/rapport_gaymard.pdf.

GEAY, Bertrand, 2014. Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. la transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politique sociales et familiales*. 2014. n° 118, p. 35-40.

GÉLIS, Jacques, LAGET, Mireille et MOREL, Marie-France, 1978. *Entrer dans la vie : naissances et enfances dans la France traditionnelle*. Paris : Gallimard, Julliard.

GENTAZ, Edouard, 2010. Apprendre à connaître les lettres : apports des sciences cognitives. *Psychologie Française*. juin 2010. Vol. 55, n° 2, p. 59-63.

GENTRY, J. Richard, 2000. A Retrospective on Invented Spelling and a Look Forward. *The Reading Teacher*. 2000. Vol. 54, n° 3, p. 318-332.

GIAMPINO, Sylviane, 2016. *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.* [en ligne]. S.l. : Ministère des familles des enfants et des droits des femmes. [Consulté le 13 mai 2016]. Disponible à : http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampino-vf.pdf.

GILLIGAN, Carol, 2008. *Une voix différente : Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.

GILLY, Michel, 1996. Psychologie et éducation dans l'œuvre de René Zazzo. *Enfance*. 1996. Vol. 49, n° 2, p. 191-210.

GILMORE, Perry, 1983. Spelling "Mississippi": Recontextualizing a Literacy-Related Speech Event. *Anthropology & Education Quarterly*. 1 décembre 1983. Vol. 14, n° 4, p. 235-255.

GILMORE, Perry, 1986. Sub-rosa literacy: peers, play, and ownership in literacy acquisition. Dans : SCHIEFFELIN, Bambi B. et GILMORE, Perry (dir.), *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Norwood (N.J.), Etats-Unis : Ablex.

GIRARD, Jeanne, 1911. *Jeux éducatifs recueillis et publiés sous la direction de Mme Jeanne Girard. Méthode française d'éducation*. 2e édition. Paris : Librairie Gedalge & Cie.

GLEVAREC, Hervé, 2010. Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*. 1 janvier 2010. Vol. 40, n° 1, p. 19-30.

GOBLOT, Edmond, 1967. *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. 2e édition. 1925 pour la première édition. Paris : PUF.

GOFFMAN, Erving, 1968. *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. 1961 pour l'édition originale en anglais. Asylums. Paris : Minuit.

GOFFMAN, Erving., 1974. *Les rites d'interaction*. 1967 pour l'édition originale en anglais. Interactional Ritual. Paris : Minuit.

GOFFMAN, Erving, 1977. La ritualisation de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1977. Vol. 14, n° 1, p. 34-50.

GOFFMAN, Erving, 1987. *Façons de parler*. 1981 pour l'édition originale en anglais. Forms of Talk. Paris : Minuit.

GOIGOUX, Roland, 2011. Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. janvier 2011. n° 52, p. 21-30.

GOIGOUX, Roland et BAUTIER, Elisabeth, 2004. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*. 2004. Vol. 148, n° 1, p. 89-100.

GOIGOUX, Roland, CÈBE, Sylvie et PAOUR, Jean-Louis, 2004. *Phono : développer les compétences phonologiques. Grande section maternelle et début du cours préparatoire*. Paris : Hatier.

GOIGOUX, Roland et IFÉ, 2015. *Lire et écrire. Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*. Lyon : Ifé, Université de Lyon, ENS Lyon.

GOJARD, Séverine, 2010. *Le métier de mère*. Paris : La Dispute.

GOLAY, Dominique, 2006. Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans : DAFFLON NOVELLE, Anne, *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG. p. 85-102.

GOLAY, Dominique, 2007. Le « jeu libre » en crèche : un expression des rapports sociaux de sexe ? Dans : COULON, Nathalie et CRESSON, Geneviève, *La petite enfance : entre familles et crèches entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan. p. 25-41.

GOLSE, Bernard, 2001. Préface. Dans : BONNAFÉ, Marie, *Les livres c'est bon pour les bébés*. Deuxième édition revue et enrichie. 1993 pour la première édition. Paris : Calmann-Lévy. p. 21-25.

GOMBERT, Jean-Émile, 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

GOMBERT, Philippe, 2008. Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques. *Revue française de pédagogie*. 1 mars 2008. Vol. 162, n° 1, p. 59-66.

GOMBERT, Philippe et ZANTEN (VAN), Agnès van, 2004. Le modèle éducatif du pôle « privé » des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Education et sociétés*. 2004. n° 14/2004/2, p. 67-83.

GOODMAN, Yetta, 1986. Children's coming to know literacy. Dans : TEALE, William H. et SULZBY, Elizabeth, *Emergent Literacy : Writing and Reading*. Norwood, N.J : Ablex Pub. Corp. p. 1-14.

GOODWIN, Marjorie H., 1990. *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Bloomington : Indiana University Press.

GOODWIN, Marjorie H. et KYRATZIS, Amy, 2014. Peer Language Socialization. Dans : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., *The Handbook of Language Socialization*. Malden (US), Oxford (UK) & Chisester (UK) : Wiley-Blackwell. p. 365-390.

GOODY, Jack, 1979. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Première édition française. 1977 pour l'édition originale en anglais. The domestication of the savage mind. Paris : Minuit.

GOODY, Jack, 1986. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York : Cambridge University Press.

GOODY, Jack, 1994. *Entre l'oralité et l'écriture*. 1re édition française. 1993 pour l'édition originale en anglais. The interface between the written and the oral. Paris : PUF.

GOODY, Jack, 2006. La technologie de l'intellect. Dans : LEJOSNE, Jean-Claude (trad.), *Pratiques*. décembre 2006. Vol. Première traduction française. 1968 pour l'article original. Literacy in Traditional Societies, n° 131-132, p. 7-30.

GOODY, Jack, 2007. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Première édition française. Texte de 1989 à 1998 rassemblés par Jean-Marie Privat. Paris : La Dispute.

GOODY, Jack, 2014. *Mythe, rite & oralité*. Première édition française. Textes de 1961 à 2007 et un à paraître rassemblés par Jean-Marie Privat. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

GOODY, Jack et DROUET, Maxime, 2005. Le magnétophone et l'anthropologue. *Médium*. 1 juin 2005. Vol. N°4, n° 3, p. 130-137.

GOODY, Jack et WATT, Ian, 2006. Les conséquences de la littératie. Dans : LEJOSNE, Jean-Claude (trad.), *Pratiques*. décembre 2006. Vol. Première traduction française. 1983 pour l'article original en anglais. The consequences of Literacy, n° 131-132, p. 31-68.

GOULD, Stephen Jay, 1997. *La Mal-mesure de l'homme*. Nouvelle édition française revue et augmentée. 1983 pour la première édition en anglais. The Mismeasure of Man. Paris : Odile Jacob.

GOUYON, Marie, 2006. Une chambre à soi : un atout dans la scolarité ? Dans : INSEE, *Données sociales. La société française*. Paris : INSEE. p. 163-167.

GRÉARD, Octave, 1911. *Mutuel (enseignement)* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : Ifé. [Consulté le 26 septembre 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3249.

GRIGNON, Claude et PASSERON, Jean Claude, 1989. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard, Seuil.

GROOTHUIS, Patricia, 2013. Les tâches de production écrite enseignées en 2e année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 30 juin 2013. n° 47, p. 131-147.

GROSSMANN, Francis, 1999. Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*. 1999. n° 19, p. 139-166.

GROSSMANN, Francis, 2000. *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang. Exploration Recherches en science de l'éducation.

GUAÏTELLA, Isabelle, 2013. *Le langage sans frontières : nouvelles approches pour l'étude de la communication*. Paris : L'Harmattan.

GUILLAUME, James, 1911. *Fröebel* [en ligne]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. édition électronique. S.l. : s.n. [Consulté le 17 juillet 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2771.

GUILLAUMIN, Colette, 2016. *Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature*. Nouvelle édition. 1992 pour la première édition aux éditions côté femmes. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe.

GUIMARD, Philippe, 1997. Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*. 1997. Vol. 50, n° 4, p. 469-482.

GUMPERZ, John J. (dir.), 1982. *Language and social identity*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York : Cambridge University Press.

GUMPERZ, John J., 1989. *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Édition de textes de 1971 à 1986 révisés et adaptés pour l'édition française par Isaac Joseph. Paris : Minuit.

GUMPERZ, John J. et HYMES, Dell H. (dir.), 1986. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford, UK ; New York, NY, USA : Basil Blackwell.

HANNOUZ, Dominique, 2013. Remédiations des difficultés d'apprentissage à partir d'orthographes approchées. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 30 juin 2013. n° 47, p. 59-82.

HARDY, Marianne, 1999. Pratiquer à l'école une pédagogie interactive. *Revue française de pédagogie*. 1999. Vol. 129, n° 1, p. 17-28.

HAVELOCK, Eric, 1963. *Preface to Plato*. Cambridge, Mass. : Belknap Press.

HAVELOCK, Eric A, 1981. *Aux origines de la civilisation écrite en Occident.* Paris : Maspero.

HEATH, Shirley B., 1982a. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-schifting Oral and Literate Traditions. Dans : TANNEN, Deborah (dir.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, New Jersey : ABLEX Publishing Corporation.

HEATH, Shirley B., 1982b. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. 1982. Vol. 11, n° 01, p. 49-76.

HEATH, Shirley B., 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

HÉBRARD, Jean, 1977. Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. Dans : LENTIN, Laurence, *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. 1re édition. Paris : Éditions E.S.F. Collection Science de l'éducation, 57. p. 57-90.

HÉBRARD, Jean, 2000. Préface. Dans : FERREIRO, Emilia, *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette. p. 5-9.

HEILAND, Helmut, 2002. Friedrich Fröbel. Dans : HOUSSAYE, Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas pédagogie. p. 51-69.

HELAL, Suha, 2012. *La connaissance des lettres à l'école maternelle et ses déterminants* [en ligne]. Thèse de Psychologie. Angers : Université d'Angers. [Consulté le 24 janvier 2015]. Disponible à : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00834201/document.

HENRI-PANABIÈRE, Gaële, 2010. *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute. L'enjeu scolaire.

HENRI-PANABIÈRE, Gaële, RENARD, Fanny et THIN, Daniel, 2014. Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*. 7 janvier 2014. Vol. 183, n° 2, p. 71-82.

HENRIPIN, Jacques, 2004. *Le coût de la croissance démographique. Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mardi 13 février 1968* [en ligne]. Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay. Édition originale : Les Presses de l'Université de Montréal. S.l. : UCAQ. Disponible à : http://classiques.uqac.ca/contemporains/henripin_jacques/couts_croissance_demogr/cout_croissance_demogr.pdf.

HERMAN-BREDEL, J., 1996. Avoir de l'ambition pour les enfants de l'école maternelle. *Administration et éducation*. 1996. n° 70, p. 99-113.

HILLAIRET DE BOISFERON, Anne, COLÉ, Pascale et GENTAZ, Edouard, 2010. Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle. *Psychologie Française*. juin 2010. Vol. 55, n° 2, p. 91-111.

HOGGART, Richard, 1970. *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minuit.

HOUDÉ, Olivier, 2013. *La psychologie de l'enfant*. 6e édition. 2004 pour la première édition. Paris : PUF.

HUGHES, Everett C., 1996. *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS.

HYMES, Dell H., 1991. *Vers la compétence de communication*. Édition française du chapitre 8 de l'essai Toward Linguistic Communication. 1973 pour la première édition. Paris : Didier, Crédif. Langues et apprentissage des langues.

IFÉ, [sans date]. Ecole (L') maternelle française. *www.inrp.fr* [en ligne]. [Consulté le 26 novembre 2016 a]. Disponible à : http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=2156&LIMIT_OUVR=2790.

IFÉ, [sans date]. Éducation (L') enfantine. *www.inrp.fr* [en ligne]. [Consulté le 12 décembre 2016 b]. Disponible à : http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=2275.

INRP et BRIGAUDIOT, Mireille, 2004. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle PROG*. Paris : Hachette éducation.

INSEE, [sans date]. Démographie - Taux de mortalité infantile pour 1000 enfants nés vivants - France métropolitaine. [en ligne]. [Consulté le 22 juillet 2016]. Disponible à : http://www.bdm.insee.fr/bdm2/affichageSeries?idbank=000067681&page=tableau&codeGroupe=1505&recherche=idbank.

IONESCU, Serban, 1996. René Zazzo et la psychologie clinique. *Enfance*. 1996. Vol. 49, n° 2, p. 216-224.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 1984. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 1985a. Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*. 1 octobre 1985. n° 73, p. 57-65.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 1985b. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. Dans : PLAISANCE, Eric, *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984*. Paris : CNRS. p. 155-163.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 1990. *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 2005. Approches sociologiques des contenus d'enseignements. Dans : RAMOGNINO, Nicole et VERGÈS, Pierrette (dir.), *Le français hier et aujourd'hui: politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. Langues et écritures. p. 19-36.

JACQUIER-ROUX, Monique, NGUYEN, Josette et ZORMAN, Michel, 2013. *Conscience phonologique: GS*. Grenoble : La Cigale.

JAFFRÉ, Jean-Pierre, BOUSQUET, Sylvie et MASSONET, Jacqueline, 1999. Retour sur les orthographes inventées. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 1999. Vol. 1, n° 1, p. 39-52.

JAKOBSON, Roman, 1969. *Langage enfantin et aphasie*. Paris : Minuit.

JAKOBSON, Roman, 2003. *Essais de linguistique générale*. 2e édition. 1963 pour la première édition française. Paris : Minuit.

JEANTHEAU, Jean-Pierre et MURAT, Fabrice, 1998. *Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». Note d'information n°98. 40*. 1998. S.l. : Ministère de l'Éducation nationale, DEP.

JOANNIN, Delphine et MENNESSON, Christine, 2014. Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*. 1 avril 2014. Vol. 56, n° 1, p. 161-184.

JOIGNEAUX, Christophe, 2009a. *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8.

JOIGNEAUX, Christophe, 2009b. La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie.* 2009. n° 169, p. 17-28.

JOIGNEAUX, Christophe, 2013. La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. décembre 2013. n° 185, p. 117-161.

JOIGNEAUX, Christophe, 2015. Les élèves de maternelle face aux fiches. Dans : BONNÉRY Stéphane (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute. p. 83-108.

JOIGNEAUX, Christophe et BURGER, Olivier, 2008. Chapitre 2 : Des textes aux représentations : l'école maternelle, un univers ambigu. Dans : BAUTIER, Elisabeth et ESCOL, *Apprendre à l'école apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. p. 33-81.

JOIGNEAUX, Christophe, LAPARRA, Marceline et MARGOLINAS, Claire, 2012. Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? *Colloque Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières, 13 et 14 septembre 2012* [en ligne]. Lausanne : s.n. 2012. [Consulté le 18 mars 2014]. Disponible à : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00738656.

JULIA, Dominique, 2004. L'enfance entre absolutisme et Lumières. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. p. 7-119.

KAHN, Pierre, 2002. *La leçon de choses : naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. S.l. : Presses Universitaires du Septentrion.

KARMILOFF-SMITH, Annette et KARMILOFF, Kyra, 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

KARMILOFF-SMITH, Annette et KARMILOFF, Kyra, 2009. Comment s'acquiert le langage ? Dans : LÉCUYER, Roger et FOURNIER, Martine, *L'intelligence de l'enfant*. Paris : Sciences humaines éditions. p. 135-143.

KELLERHALS, Jean. et MONTANDON, Cléopâtre., 1991. *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, 2000. *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane.

KERGOMARD, Pauline, 2000a. Rapport sur les écoles maternelles de Toulouse de Clermont et de Bordeaux du 16 décembre 1881. Dans : KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane. p. 331-356.

KERGOMARD, Pauline, 2000b. Rapport sur les salles d'asile des académies de Toulouse et de Grenoble du 30 septembre 1880. Dans : KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane. p. 297-329.

KERGOMARD, Pauline, 2009. *L'éducation maternelle dans l'école*. Nouvelle édition. 1885-1896 pour la première édition 1886-1895. Paris : Fabert.

KERGOMARD, Pauline et ANONYME, 1882. Compte rendu de la question à traiter : De la discipline dans les écoles maternelles. *L'ami de l'enfance*. 15 juillet 1882. Vol. 5 Série. 1re Année, n° 10, p. 132-137.

KERGOMARD, Pierre, 1975a. Souvenirs sur Pauline Kergomard par son petit fils Pierre Kergomard. Dans : COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. Discours prononcé à la Sorbonne le 23 avril 1959 à l'occasion de la journée de l'OMEP organisée par le Comité français pour l'éducation préscolaire. Paris : OMEP. p. 13-21.

KERGOMARD, Pierre, 1975b. Souvenirs sur Pauline Kergomard par son petit fils Pierre Kergomard. COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. Discours prononcé à Bordeaux le 23 avril 1960 à l'occasion de la Journée organisée par la section de la Gironde du Comité français pour l'éducation préscolaire. Paris : OMEP. p. 21-29.

KNIBIEHLER, Yvonne et FOUQUET, Catherine, 1980. *L'Histoire des mères : Du Moyen âge à nos jours*. Paris : Montalba.

KOHN, Melvin L., 1959. Social Class and the Exercise of Parental Authority. *American Sociological Review*. 1959. Vol. 24, n° 3, p. 352-366.

KULICK, Don et SCHIEFFELIN, Bambi B., 2009. Language socialization. Dans : DURANTI, Alessandro, *A companion to linguistic anthropology*. 3ème édition. 2004 pour la première édition. S.l. : Blackwell. Blackwell companions to anthropology, 1. p. 349-368.

LABOV, William, 1976. *Sociolinguistique*. 1re édition française. 1972 pour l'édition originale en anglais. Paris : Minuit.

LABOV, William, 1978. *Le parler ordinaire la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. 1re édition française. 1972 pour l'édition originale en anglais. Language in the Inner City. Paris : Minuit.

LABRELL, Florence, 2005. Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? *Revue française de pédagogie*. 2005. Vol. 151, n° 1, p. 17‑28.

LABRELL, Florence, MAINTIER, Christine et OLIVIER, Marie, 2007. Distanciation et mémorisation des noms à 5 ans : une recherche action en ZEP. In : *Revue française de pédagogie.* 1 septembre 2007. n° 160, p. 87‑101.

LACAN, Jacques, 1949. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Revue française de psychanalyse*. 1 octobre 1949. Vol. 13, n° 4, p. 449-455.

LAHIRE, Bernard, 1990. Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*. 1990. Vol. 20, n° 3, p. 262-273.

LAHIRE, Bernard, 1992. L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*. 1992. Vol. 11, n° 1, p. 167-187.

LAHIRE, Bernard, 1993a. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

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

LAHIRE, Bernard, 1994. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*. 1994. Vol. 9, n° 1, p. 15-27.

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

LAHIRE, Bernard, 1996a. Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Beaud. *Critiques Sociales*. 1996. n° 8-9, p. 108-114.

LAHIRE, Bernard, 1996b. Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête* [en ligne]. 1996. n° 3. [Consulté le 2 janvier 2017]. Disponible à : http://enquete.revues.org/document373.html.

LAHIRE, Bernard, 1999a. La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Éducation et Sociétés*. 1999. n° 4, p. 15-28.

LAHIRE, Bernard, 1999b. *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.

LAHIRE, Bernard, 2001a. Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. Dans : BLÖSS, Thierry, *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF. p. 9-25.

LAHIRE, Bernard, 2001b. La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. 2001. Vol. 135, n° 1, p. 151-161.

LAHIRE, Bernard, 2001c. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. 2e édition. 1998 pour la première édition. Paris : Nathan.

LAHIRE, Bernard, 2007a. Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires. *L'esprit sociologique*. 2e édition. 2005 pour la première édition. Paris : La Découverte.

LAHIRE, Bernard, 2007b. La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*. 1 avril 2007. Vol. 1, n° 1, p. 73-81.

LAHIRE, Bernard, 2007c. *L'esprit sociologique*. 2ème édition. 2005 pour la première édition en 2005. Paris : La Découverte.

LAHIRE, Bernard, 2007d. Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. Dans : DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. p. 75-84.

LAHIRE, Bernard, 2008. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.

LAHIRE, Bernard, 2012. *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

LAHIRE, Bernard, 2013. *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

LAHIRE, Bernard et JOHSUA, Samuel, 1999. Pour une didactique sociologique. Entretien de Bernard Lahire avec Samuel Johsua. *Éducation et sociétés*. 1999. n° 4/1999/2, p. 29-56.

LALLET, Mélanie, 2014. *Il était une fois ... le genre le féminin dans les séries animées françaises*. Bry-sur-Marne : INA.

LANCY, David F., 2012. Unmasking Children's Agency. *AnthropoChildren* [en ligne]. 23 octobre 2012. [Consulté le 21 novembre 2015]. Disponible à : http://popups.ulg.ac.be/preprod/index.php?id=1253.

LAPARRA, Marceline, 2005. L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive ? Dans : RAMOGNINO, Nicole et VERGÈS, Pierrette (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. Langues et écritures. p. 39-47.

LAPARRA, Marceline et MARGOLINAS, Claire, 2016. *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe: des liens entre énumération, oralité et littératie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

LAPRÉVOTE, Gilles, 1984. *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LAREAU, Annette, 2003. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley : University of California Press.

LARGEAS, Virginie, 2016. *A la recherche d'un mode de garde... Entre contraintes pratiques et attentes éducatives.* Mémoire de recherche pour le master SHE M2. Poitiers : Université de Poitiers.

LAURENT, Jean, 1999. *La tradition orale enfantine et l'éducation musicale à l'école*. Poitiers : CRDP.

LAUTREY, Jacques, 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

LE MANER-IDRISSI, Gaïd, 1998. *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

LE MANER-IDRISSI, Gaïd, 2015. Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture. Dans : VIDAL, Catherine, *Féminin/masculin : mythes et idéologies*. Deuxième édition. Première édition en 2006. Paris : Belin. p. 69-81.

LE MANER-IDRISSI, Gaïd et DELEAU, M., 1995. Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*. 1995. Vol. 48, n° 4, p. 417-434.

LE PAPE, Marie-Clémence, 2009. Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*. 31 juillet 2009. Vol. n° 154, n° 4, p. 88-95.

LÉANDRI, Françoise et HERBINIÈRE-LEBERT, Suzanne, 1953. *Activités enfantines à l'école maternelle française*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

LÉCUYER, Roger, 1989. *Bébés astronomes, bébés psychologues : l'intelligence de la première année*. Liège, Bruxelles : Mardaga.

LÉCUYER, Roger, 2014. *La construction des premières connaissances*. Paris : Dunod.

LÉCUYER, Roger et FOURNIER, Martine, 2009. *L'intelligence de l'enfant*. Auxerre : Sciences humaines.

LÉCUYER, Roger et DURAND, Karine, 2012. Aux sources de la connaissance. L'état du débat constructivisme/nativisme chez le très jeune enfant. *Devenir*. 1 octobre 2012. Vol. Vol. 24, n° 3, p. 181‑214.

LEDOUX, Michel H., 2006. *Dictionnaire raisonné de l'œuvre de F. Dolto*. Paris : Payot & Rivages.

LELIÈVRE, Claude et NIQUE, Christian, 1994. *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.

LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude, 1991. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan.

LEMIEUX, Cyril, 2012. Problématiser. Dans : PAUGAM, Serge, *L'enquête sociologique*. Paris : PUF. p. 27-51.

LENTIN, André, LENTIN, Jérôme et LENTIN, Irène, 2008. Petite esquisse biographique : une contribution familiale. Dans : CANUT, Emmanuelle et VERTALIER, Martine (dir.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain: mélanges offerts pas ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan.

LENTIN, Laurence, 1962. Apprentissage du langage à l'école maternelle. Dans : COHEN, Marcel, *Études sur le langage de l'enfant*. Paris : Éditions du Scarabée. p. 151-160.

LENTIN, Laurence, 1971. Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans. *Études de Linguistique Appliquée*. 1971. n° 4, p. 7-52.

LENTIN, Laurence, 1972. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? quand ? comment ?* Paris : ESF.

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

LENTIN, Laurence, 1975a. Notes sur l'apparition et l'emploi du comparatif (enfants de 2 à 7 ans). *Langue française*. 1975. Vol. 27, n° 1, p. 55-64.

LENTIN, Laurence, 1975b. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. *Langue française*. 1975. Vol. 27, n° 1, p. 14-23.

LENTIN, Laurence, 1979. Lire est une activité de langage. Dans : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES ÉCOLES, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. p. 230-233.

LENTIN, Laurence (dir.), 1987. *Recherches sur l'acquisition du langage : actes des journées des 2 et 3 décembre 1983*. 2e édition. 1984 pour la première édition. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle. Acquisition du langage oral et écrit.

LENTIN, Laurence (dir.), 1988. *Recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle.

LENTIN, Laurence, CLESSE, Christiane, HÉBRARD, Jean et JAN, Isabelle, 1977. *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.

LEPOUTRE, David, 2001. *Coeur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

LEQUEUX-GROMAIRE, Paulette, 1976. *Votre enfant et l'école maternelle*. 2e édition revue et augmentée. 1971 pour la première édition. Paris : Casterman.

LESNARD, Laurent, 2009. *La famille désarticulée : les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*. Paris : PUF.

LETOURNEUX, Matthieu, 2008. Le devenir livre des jeux et des jouets. Dans : BROUGÈRE Gilles (dir.) *La ronde des jeux et des jouets : Harry, Pikachu, Superman et les autres*. Paris : Autrement. p. 77-91.

LETRAIT, Muriel et SALANE, Ariane, 2015. Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Economie et statistique*. 2015. n° 478-479-480, p. 243-271.

LETT, Didier, 1999. L'éducation et les conceptions pédagogiques au Moyen Âge. *Recherches et prévisions*. 1999. Vol. 57, n° 1, p. 85-89.

LEVERT, Florence, 2009. L'« élevage » des bébés à Fécamp (1894-1928). *Ethnologie française*. 5 janvier 2009. Vol. 39, n° 1, p. 141-149.

LÉZINE, Irène, 1964. *Psychopédagogie du premier âge*. Paris : PUF.

LIGNIER, Wilfried, 2008. La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*. 2008. Vol. n° 73, n° 4, p. 20-36.

LIGNIER, Wilfried, LOMBA, Cédric et RENAHY, Nicolas, 2012. La différenciation sociale des enfants. *Politix*. 1 octobre 2012. Vol. 99, n° 3, p. 11-21.

LIGNIER, Wilfried et MARIOT, Nicolas, 2013. Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. Dans : AMBROISE, Bruno et CHAUVIRÉ, Christiane, *Le mental et le social*. Paris, France : EHESS. p. 191-214.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie, 2014. Inimitiés enfantines. *Genèses*. 31 juillet 2014. Vol. n° 96, n° 3, p. 35-61.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie, 2017. *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.

LONGCAMP, Marieke, LAGARRIGUE, Aurélie et VELAY, Jean-Luc, 2010. Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. *Psychologie Française*. juin 2010. Vol. 55, n° 2, p. 181-194.

LOUBÈRE, Lucie, 2016. L'analyse de similitude pour modéliser les CHD. *Actes des 13ème Journées internations d'Analyse statistique des Données Textuelles* [en ligne]. Liège : s.n. 2016. Disponible à : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-%20Application%20de%20la%20methode%20Alceste.pdf.

LUC, Jean Noël (dir.), 1982. *La Petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles : textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981)*. Paris : INRP, Economica.

LUC, Jean Noël, 1996. De la gardienne à l'institutrice d'école maternelle. La professionnalisation de l'éducation publique des jeunes enfants au XIXe siècle. Dans : GUILLAUME, Pierre, *La professionnalisation des classes moyennes*. Talence : Éditions de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. p. 181-193.

LUC, Jean-Noël, 1989. « À trois ans, l'enfant devient intéressant » La découverte médicale de la seconde enfance (1850-1900). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 1 février 1989. Vol. n° 36-1, n° 1, p. 83-112.

LUC, Jean-Noël, 1990. Une étape importante dans la valorisation de l'enfance : la découverte du jeune enfant aux XVIIIe et XIXe siècles. *Enfance*. 1990. Vol. 43, n° 1, p. 69-73.

LUC, Jean-Noël, 1997. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.

LUC, Jean-Noël, 1999. La diffusion des modèles de préscolarisation : en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*. 1999. n° 82, p. 189-206.

LUC, Jean-Noël, 2000. Pauline Kergomard née Reclus (1838-1925). Inspectrice générale des écoles maternelles et femmes d'action. Dans : KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane. p. 9-37.

LUC, Jean-Noël, 2004. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours.* Paris : Seuil.

LURÇAT, Liliane, 1976. *Une école maternelle*. Paris : Stock.

MACCOBY, Eleanor E., 1990. Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1990. Vol. 83, n° 1, p. 16-26.

MAIZONNIER-PAYELLE, Elisabeth, 2015. *Germaine Tortel : Une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse en sciences de l'éducation. Mont Saint Aignan : Université de Rouen.

MANESSE, Danièle, 2007. A propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école. *Langage et société*. 1 mars 2007. Vol. n° 119, n° 1, p. 81-92.

MANESSE, Danièle et COGIS, Danièle (dir.), 2007. *Orthographe, à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

MANGEARD-BLOCH, Nathalie, 2014. « Je veux pas aller à l'école ! Je veux rester dans ma chambre ! » Du désordre de la chambre à l'ordre scolaire : regard sur la chambre de l'enfant à la veille de la rentrée dans les albums destinés aux plus jeunes. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 1 juin 2014. n° 7. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/1239.

MANSON, Michel, 2001. *Jouets de toujours : de l'Antiquité à la Révolution*. Paris : Fayard.

MANSON, Michel, 2009. Les jeux pédagogiques. Dans : NETCHINE, Ève (dir.), *Jeux de princes, jeux de vilains*. Paris : Bibliothèque nationale de France : Seuil.

MANSON, Michel, 2010. Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité ? Dans : BROUGÈRE, Gilles et RAYNA, Sylvie, *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique. p. 49-75.

MANSON, Michel, 2011. Les livres pour les petits enfants du XVIIIe au XXe siècle : les bébés rajeunissent. Dans : RAYNAUD, Sylvie et BAUDELOT, Olga, *On ne lit pas tout seul !* [en ligne]. S.l. : ERES. p. 123. [Consulté le 14 août 2016]. Disponible à : http://www.cairn.info/on-ne-lit-pas-tout-seul--9782749213439-page-123.htm.

MANSON, Michel, 2014. La chambre d'enfant dans la littérature de jeunesse : représentations et histoire d'une émergence en France de 1780 à 1880. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 1 juin 2014. n° 7. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/1228.

MANSON, Michel et RENONCIAT, Annie, 2012. La culture matérielle de l'enfance : nouveaux territoires et problématiques. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne]. 20 novembre 2012. n° 4. [Consulté le 19 mai 2016]. Disponible à : http://strenae.revues.org/750.

MARCHAND, Pascal et RATINAUD, Pierre, 2012. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* [en ligne]. Liège : s.n. 2012. p. 687-699. Disponible à : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-%20Application%20de%20la%20methode%20Alceste.pdf.

MARTINET, Catherine et RIEBEN, Laurence, 2006. Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez les enfants de 5 ans. *Éducation et francophonie*. 2006. Vol. XXXIV, n° 2, p. 104-125.

MASSEI, Simon, 2015. Les dessins animés, c'est pas la réalité. *Politiques de communication*. 22 juin 2015. n° 4, p. 93-117.

MASSEI, Simon, 2017. L'esquisse du genre. Représentations de la féminité et de la masculinité dans les longs-métrages Disney (1937-2013). *Genre, sexualité & société* [en ligne]. 1 juin 2017. n° 17. [Consulté le 15 décembre 2017]. Disponible à : http://journals.openedition.org/gss/4015.

MATRAT, Marie, 2012. *Les Écoles maternelles et le décret du 2 août 1881 : Histoire - But - Méthode - Application*. Réimpression par RareBooksClub.com en 2012. Paris : Delagrave, Memphis, General Books LLC.

MAUROUX, Florence, 2014. Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit des jeunes enfants : analyse comparative de démarches didactiques en première primaire en France. *Da Investigaçao as praticas*. 2014. Vol. 4, n° II, p. 3-20.

MAUSS, Marcel, 2002. *Les techniques du corps* [en ligne]. Édition électronique. Première édition 1938. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html.

MAYEUR, Françoise, 2004. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. III - De la Révolution à l'École républicaine (1789 - 1930)*. Paris : Perrin.

MAYEUR, Françoise, 1979. *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*. Paris : Hachette.

MENNESSON, Christine, 2011. Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*. 1 septembre 2011. Vol. 168-169, n° 4, p. 87-110.

MENTZER, Raymond A., 2001. La Place et le rôle des femmes dans les Églises réformées. *Archives de sciences sociales des religions*. 1 avril 2001. n° 113, p. 119-132.

MERCIER, Anne-Marie et TOURRON-BERTRAND, Isabelle, 2013. Formation des maîtres et littérature de jeunesse : un naufrage. *Bulletin des bibliothèques de France*. 2013. n° 2, p. 16-19.

MERON, Monique et MARUANI, Margaret, 2012. *Un siècle de travail des femmes en France*. Paris : La Découverte.

MÉTRA, Maryse, 2010. L'école maternelle autrement ? Les risques du « jardin à la française ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 16 novembre 2010. n° 80-81, p. 39-46.

MIALARET, Gaston, 1966. *L'Apprentissage de la lecture : étude psycho-pédagogique*. Paris : PUF.

MICHAELS, Sarah, 1981. "Sharing Time" : Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy. *Language in Society*. 1 décembre 1981. Vol. 10, n° 3, p. 423-442.

MICHAELS, Sarah, 2006. Narrative presentations : an oral preparation for literacy with first graders. Dans : COOK-GUMPERZ, Jenny, *The social construction of literacy*. 2. Cambridge, UK : Cambridge University Press. p. 111-137.

MICHEL, Andrée, 1975. De la dînette au train électrique. *Autrement*. 1975. n° 3, p. 82-87.

MILLER, Peggy J., 1982. *Amy, Wendy, and Beth: learning language in South Baltimore*. Austin, États-Unis : University of Texas Press.

MILLER, Peggy J., CHO, Grace et BRACEY, Jeana, 2012. L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels. Traduction par Wilfried Lignier. *Politix*. 1 octobre 2012. Vol. n° 99, n° 3, p. 79-108.

MILLER, Peggy J. et MOORE, Barbara Byhouwer, 1989. Narrative Conjunctions of Caregiver and Child: A Comparative Perspective on Socialization Through Stories. *Ethos*. 1989. Vol. 17, n° 4, p. 428-449.

MILLER, Peggy J., POTTS, Randolph, FUNG, Heidi, HOOGSTRA, Lisa et MINTZ, Judy, 1990. Narrative Practices and the Social Construction of Self in Childhood. *American Ethnologist*. 1 mai 1990. Vol. 17, n° 2, p. 292-311.

MILLET, Mathias, 2003. *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET, Mathias et CROIZET, Jean-Claude, 2013. *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage : rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, recherche financée dans le cadre de l'appel à projets 2007 « Éducation, Égalité d'accès aux Savoirs »*. Poitiers : GRESCO (EA 3815) & CERCA (UMR 7295) Université de Poitiers.

MILLET, Mathias et CROIZET, Jean-Claude, 2016a. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.

MILLET, Mathias et CROIZET, Jean-Claude, 2016b. L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle. *Diversité*. 2016. n° 183, p. 29-34.

MILLET, Mathias et MOREAU, Gilles (dir.), 2011. *La société des diplômes*. Paris : La Dispute.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, 2005. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

MILLET, Mathias et THIN, Daniel, 2006. Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux Regards*. 2006. n° 32, p. 12-16.

MINGAT, Alain, 1984. Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*. 1984. Vol. 69, n° 1, p. 49-63.

MINGAT, Alain, 1991. Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*. 1991. Vol. 95, n° 1, p. 47-63.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1999. *Les langages, priorité de l'école maternelle. L'école maternelle école de tous les possibles*. S. l. B. O. n° 8 du 21 octobre. Hors-série. S.l. : Bulletin officiel.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002a. II - École maternelle. *Les programmes de l'école primaire.* S.l. : B. O. n° 3 du 19 juin 2008. Hors-série. p. 16-39.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002b. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : Paris : Centre national de documentation pédagogique ; XO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006. *Le langage à l'école maternelle*. S.l. : CNDP. Textes de référence - Ecole - Documents d'accompagnement des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008. Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section. *Les programmes de l'école primaire*. S.l. : B. O. n° 3 du 19 juin 2008. Hors-série. p. 12-30.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011. *Le langage à l'école maternelle*. S.l. : Sceren CNDP CRDP. Repères pour faire la classe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012. *Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche. Édition 2012*. Paris : MEN, DEPP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013. *Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche. Édition 2013*. Paris : MEN, DEPP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015. *L'écriture à l'école maternelle. Ecriture spontanée : analyse d'une production d'élève de grande section* [en ligne]. Septembre 2015. S.l. : Eduscol. [Consul-

té le 30 juin 2018]. Disponible à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/9/Ress_c1_Ecriture_ecriture-spontanee_456439.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015a. *Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle* [en ligne]. 2015. S.l. : s.n. disponible à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/49/9/2015_rythmes_maternelle_docmaternelle_458499.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015b. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. S.l. : B. O. spécial n° 2 du 26 mars 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015c. *Ressources maternelle. La scolarisation des enfants de moins de 3 ans. Un aménagement de l'espace bien pensé.* [en ligne]. Septembre 2015. S.l. : Eduscol. Disponible à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/3/Ress_c1_Moins3ans_amenagement_456463.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CNDP, 1990. Entretien avec M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale. *L'école maternelle : son rôle, ses missions, 1986*. Paris : Le Livre de Poche. p. 7-16.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction des écoles, 1979. *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Dgesco, 2013. *Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire : Rapport de synthèse nationale* [en ligne]. Paris. Eduscol. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/10/0/Rapport_de_synthese_nationale_longue_+_resume_03-12-2013_b_287100.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Dgesco, 2014. *Synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle* [en ligne]. Paris : Eduscol. [Consulté le 10 décembre 2014]. Disponible à : http://eduscol.education.fr/consultation-nationale-programmes-maternelle-2014-2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, 1992. *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP, Savoir lire.

MISRAHI, Colette, 2004. L'enfant et la psychanalyse. Dans : SINGLY, François de, *Enfants-adultes : vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalis. Le tour du sujet. p. 143-154.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne, 1998. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*. 1998. n° 2, p. 73-89.

MONNOT, Catherine, 2008. Les filles et la chanson pop : entre industries et identités. Dans : BROUGÈRE, Gilles (dir.). *La ronde des jeux et des jouets : Harry, Pikachu, Superman et les autres*. Paris : Autrement. p. 92-106.

MONNOT, Catherine, 2009. *Petites filles d'aujourd'hui : l'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle et MORIN, Marie-France, 2006. *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal, Québec : Chenelière.

MONTESSORI, Maria, 2004. *Pédagogie scientifique. Tome 1 : La maison des petits*. Réédition. 1926 pour la première traduction française. 1909 pour l'édition originale en italien. Pedagogica cientifica. Paris : Desclée De Brouwer.

MONTLIBERT (DE), Christian, 1980. L'éducation morale des familles : l'extension du métier de puéricultrice. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1980. Vol. 32, n° 1, p. 65-76.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2011. *Les langages de l'école maternelle : une approche sociologique de la question langagière à l'école de la petite enfance. Mémoire de recherche de master 2 en sociologie dirigé par Mathias Millet*. Mémoire de recherche M2 sociologie sous la direction de Mathias Millet. S.l. : Université de Poitiers.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2016. Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*. 9 mai 2016. n° 156, p. 57-76.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2017. Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique. *Recherches en éducation*. 2017. N° 30, p. 125-137.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2018. Bureau d'ATSEM, boulot d'ATSEM. *Images du travail, Travail des images* [en ligne]. 20 décembre 2018. n° 5. Un œil une image. [Consulté le 25 août 2018]. Disponible à : http://imagesdutravail.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1723.

MORAIS, José, 1999. *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.

MORAIS, José, 2016. *Lire, écrire et être libre : de l'alphabétisation à la démocratie*. Paris : Odile Jacob.

MOREAU, Gilles, 2003. *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

MOREL, Héloïse, 2016a. De la fécondité naturelle au contrôle des naissances. La contraception de l'époque moderne au XIXe siècle en France. Dans : COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe-fr/de-la-fecondite-naturelle-au-controle-des-naissances-la-contraception-de-lepoque-moderne-au-xixe-siecle-en-france-h-morel/

MOREL, Héloïse, 2016b. L'infanticide : l'histoire d'un crime ambigu (XVIe – XIXe siècle). Dans : COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe-fr/linfanticide-lhistoire-dun-crime-ambigu-xvie-xixe-siecle-h-morel/

MOREL, Marie-France, 1989. Les soins prodigués aux enfants : influence des innovations médicales et des institutions médicalisées (1750-1914). Médecine et déclin de la mortalité infantile. *Annales de démographie historique*. 1989. Vol. 1989, n° 1, p. 157-181.

MOREL, Marie-France, 1997. Enfances d'hier, approche historique. Dans : GUIDETTI, Michèle, LALLEMAND, Suzanne et MOREL, Marie-France, *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approches comparatives*. Paris : Armand Colin. p. 59-113.

MOREL, Marie-France, 2001a. Images du petit enfant mort dans l'histoire. *Études sur la mort*. 1 mars 2001. Vol. no 119, n° 1, p. 17-38.

MOREL, Marie-France, 2001b. L'amour maternel : aspects historiques. *Spirale*. 1 mai 2001. Vol. no 18, n° 2, p. 29-55.

MOREL, Marie-France, 2004. Histoire de l'enfance en occident. Dans : SINGLY (DE), François, *Enfants-adultes : vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalis. Le tour du sujet. p. 127-141.

MOREL, Stanislas, 2010. *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*. Thèse de Sociologie. Paris : EHESS.

MORGENSTERN, Aliyah, 2009. *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

MORIN, Marie-France, 2007. Linguistic factors and invented spelling in children : The case of French beginners in children. *Educational Studies in Language and Literature*. 1 octobre 2007. Vol. 7, n° 3, p. 173-189.

MORIN, Marie-France et MONTÉSINOS-GELET, Isabelle, 2007. Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*. 2007. Vol. 33, n° 3, p. 663-683.

MORIN, Olivier, 2010. Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*. 5 septembre 2010. n° 55, p. 20-39.

MOSCONI, Nicole, 1994. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

MOUROT, Élisabeth, 2016. *La symbolisation en maternelle : usages et difficultés des élèves*. Thèse en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8.

MOUVEMENT RÉVOLUTIONNAIRE ANGEVIN, 2014. REY Joseph, Philippe, Étienne. *Mouvement révolutionnaire angevin* [en ligne]. 24 février 2014. [Consulté le 6 octobre 2016]. Disponible à : https://revolutionnairesangevins.wordpress.com/dictionnaire/r/rey-joseph-philippe-etienne/

MOZÈRE, Liane, 1992. *Le printemps des crèches : histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan.

MUEL, Francine, 1975. L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1975. Vol. 1, n° 1, p. 60-74.

MUEL-DREYFUS, Francine, 1983. *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris : Minuit.

MUSÉE VIRTUEL DU PROTESTANTISME, [sans date]. Rôle des femmes protestantes XVIe – XIXe siècle. [en ligne]. [Consulté le 1 octobre 2016]. Disponible à : http://www.museeprotestant.org/notice/le-role-des-femmes-protestantes-du-xvie-au-xixe-siecle/

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read : an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implication*. Washington, D.C : US Government Printing Office.

NATIONAL INSTITUTE OF LITERACY, 2008. *Developing Early Literacy : Report of the National Early Literacy Panel. A scientifc Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention* [en ligne]. Jessup, MD. National Institute for Literacy. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible à : https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf.

NAUD-ITHURBIDE, Jean-René, 1964. *Les écoles maternelles*. Paris : PUF.

NECKER DE SAUSSURE, Adrienne, 1828. *L'éducation progressive ou Étude du cours la vie*. Paris : A. Sautelet & Cie.

NEYRAND, Gérard, 2000. *L'enfant, la mère et la question du père : un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.

NEYRAND, Gérard, 2002. L'évolution du regard sur le lien parental. Approche sociohistorique de la petite enfance. *Devenir*. 1 mars 2002. Vol. Vol. 14, n° 1, p. 27-55.

NIEL, Xavier, 1996. *L'évolution de la taille des classes dans les écoles du premier degré depuis 1960. Note d'information n° 96.45* [en ligne]. Novembre 1996. S.l. : ministère de l'Éducation nationale, DEP. Disponible à : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni9645.pdf.

NORVEZ, Alain, 1990. *De la naissance à l'école : santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris : PUF, INED.

OBERTI, Marco, 2005. Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*. 2005. Vol. 59-60, n° 3, p. 13-42.

OBSERVATOIRE DE L'ÉCONOMIE DU LIVRE, 2015. *Économie du livre. Le secteur du livre : chiffres clés 2013-2014* [en ligne]. Mars 2015. S.l. : s.n. [consulté le 17 août 2016]. Disponible à : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Livre-et-

Lecture/Documentation/Publications/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre-2013-2014.

OBSERVATOIRE DE L'ÉCONOMIE DU LIVRE, 2016. *Économie du livre. Le secteur du livre : chiffres clés 2014-2015* [en ligne]. Mars 2016. S.l. : s.n. [consulté le 17 août 2016]. Disponible à : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Livre-et-Lecture/Actualites/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre-l-edition-2016-donnees-2014-2015-est-parue.

OBSERVATOIRE DES INÉGALITÉS, 2013. *L'inégal accès au bac des catégories sociales* [en ligne]. 16 juin 2013. S.l. : Observatoire des inégalités. [Consulté le 23 septembre 2017]. Disponible à : http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=272.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, FAYOL, Michel et BENTOLILA, Alain, 2000. *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, MORAIS, José et ROBILLART, Guy (dir.), 1998. *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob, CNDP.

OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., 1984. Language acquisition and socialization : three developmental stories and their implications. Dans : SHWEDER, Richard A. et LEVINE, Robert Alan, *Culture theory : Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge, New York : Cambridge University Press. p. 276-320.

OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., 2014. The Theory of Langage Socialization. Dans : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., *The Handbook of Language Socialization*. Malden (US), Oxford (UK) & Chisester (UK) : Wiley-Blackwell. p. 1-21.

OCTOBRE, Sylvie (dir.), 2014. *Questions de genre, questions de culture*. Paris : ministère de la Culture et de la Communication.

ODÉRIC DELEFOSSE, Jean-Marie, 2010. *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962.* Paris : L'Harmattan.

OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique et SAVOYE, Antoine (dir.), 2004. *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne ; New York : Peter Lang.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, 1995. La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*. 1995. n° 1, p. 71-109.

OLSON, David, 2010. *L'univers de l'écrit comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

ONG, Walter J., 2014. *Oralité et écriture, la technologie de la parole*. Traduction française. 1982 pour la première édition en anglais. Paris : Les Belles Lettres.

OPIE, Iona et OPIE, Peter, 1982. *The lore and language of Schoolchildren*. London : Paladin.

OTTAVI, Dominique, 1995. « Au commencement était l'œuf d'or » l'enfant et l'origine du langage entre Taine et Max Müller. *Revue de synthèse*. 1995. Vol. 116, n° 4, p. 553-577.

OTTAVI, Dominique, 2004. Observer pour connaître. Niccolo Tommaseo et la découverte de l'enfant. Dans : OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique et SAVOYE, Antoine, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne ; New York : Peter Lang. Exploration. Éducation, histoire et pensée. p. 11-27.

OTTAVI, Dominique, 2009. *De Darwin à Piaget pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS.

OUELLETTE, Gene et SÉNÉCHAL, Monique, 2008. Pathways to Literacy : A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. *Child Development*. 2008. Vol. 79, n° 4, p. 899-913.

PAGIS, Julie, 2014. Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*. 1 février 2014. Vol. n° 93, n° 4, p. 176-183.

PAILHÉ, Ariane et SOLAZ, Anne, 2010. Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés*. 27 octobre 2010. n° 24, p. 29-46.

PANOFSKY, Erwin et BOURDIEU, Pierre, 1986. *Architecture gothique et pensée scolastique. Précédé de L'abbé Suger de Saint-Denis*. Paris : Minuit.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1852. *Nouveau syllabaire des salles d'asile, par Mme Marie Pape-Carpantier...* [en ligne]. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5849719b.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1859. *Enseignement pratique dans les salles d'asile, ou premières leçons à donner aux petits enfants*. 3e édition. 1848 pour la première édition sous le titre de L'enseignement pratique dans les écoles maternelles. Paris : Hachette.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1860. *Histoires et leçons de choses pour les enfants* [en ligne]. 2e édition. 1848 pour la première édition. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k146245p.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1879. *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire : conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867* [en ligne]. 2e édition. 1868 pour la première édition. Paris : Delagrave. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k107833r.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1887a. *Conseils sur la direction des salles d'asile* [en ligne]. 6e édition. 1846 pour la première édition. Paris : Hachette. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58491695.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1887b. *Manuel des maîtres : comprenant l'exposé des principes de la pédagogie naturelle et le guide pratique de la première année préparatoire* [en ligne]. 5e. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5497392w.

PAPERMAN, Patricia et LAUGIER, Sandra (dir.), 2011. *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Nouvelle édition augmentée. Paris : EHESS.

PASA, Laurence, CREUZET, Véronique et FIJALKOW, Jacques, 2006. Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. Dans : SÉNÉCHAL, Monique (dir.), *Éducation et Francophonie*. 2006. Vol. XXXIV, n° 2, p. 85-103.

PASA, Laurence et FIJALKOW, Jacques, 2000. Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? *Travaux Neuchâtelois de linguistique. Le langage écrit : actes du 6e colloque d'orthophonie/logopédie*. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'université de Neuchâtel. 21 septembre 2000.

PASQUALI, Paul, 2014. *Passer les frontières sociales : comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.

PASSERON, Jean Claude et REVEL, Jacques, 2005. Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Dans : PASSERON, Jean Claude et REVEL, Jacques (dir.), *Penser par cas*. Paris : École des hautes études en sciences sociales. Enquête, 4. p. 9-44.

PASSERON, Jean-Claude, 1990. *Le raisonnement sociologique l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

PATTE, Geneviève, 1979. Les bibliothèques et les différentes pratiques de lecture. Dans : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES ÉCOLES, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. p. 209-214.

PERCHERON, Annick, 1985. Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants. *Revue française de science politique*. 1985. Vol. 35, n° 5, p. 840-891.

PÉRIER, Pierre, 2005. *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

PÉRINO, Odile, 2003. Ce qui pose problème, ce n'est pas le jeu, c'est le jouet... *Spirale*. 1 septembre 2003. Vol. no 27, n° 3, p. 175-177.

PERNOUD, Emmanuel, 2015. *L'invention du dessin d'enfant. En France à l'aube des avant-gardes*. 2e édition. 2003 pour la première édition Malakoff : Hazan.

PERREGAUX, Christiane, RIEBEN, Laurence et MAGNIN, Charles, 1996. *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font : la Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

PERROT, Michelle, 2012. La chambre d'enfant dans l'espace familial. *Journal français de psychiatrie*. 29 novembre 2012. n° 37, p. 25-28.

PETIT, Henri, 1994a. *L'agent spécialisé à l'école maternelle, ASEM : Un personnage méconnu, mais fondamental dans la vie et l'éducation première de chacun*. Paris : ESF.

PETROVIC, Céline, 2014. Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. Dans : HAUWELLE, Francine, RAYNA, Sylvie et RUBIO, Marie-Nicole (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Érès. p. 31-48.

PETTIER, Jean-Charles et CLAD, Paulette, 2012. *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Paris : Fabert.

PHILIPS, Susan U., STEELE, Susan et TANZ, Christine (dir.), 1987. *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press.

PIAGET, Jean, 1964. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. 3e édition. 1945 pour la première édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean, 1976. *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. 9e édition. 1923 pour la première édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean, 2001. *La psychologie de l'intelligence*. 1967 pour la première édition. Paris : Pocket.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo et BERWICK, Robert C. (dir.), 2013. *Rich Languages from Poor Inputs*. Oxford : OUP Oxford.

PLAISANCE, Éric, 1977. *L'école maternelle aujourd'hui*. Paris : Nathan.

PLAISANCE, Éric, 1986. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

PLAISANCE, Éric et RAYNA, Sylvie, 1997. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*. 1997. Vol. 119, n° 1, p. 107-139.

POSLANIEC, Christian, 1997. *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours, au travers de l'instance narrative*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

POSLANIEC, Christian, 2008. *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris : Gallimard.

POULLAOUEC, Tristan, 2004. Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistique*. 2004. Vol. 371, n° 1, p. 3-22.

POULLAOUEC, Tristan, 2010. *Le diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*. Paris : Dispute.

PRADO, Maria, 2004. École maternelle : éduquer ou encadrer ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 1 juillet 2004. Vol. 57, n° 3, p. 107-112.

PRAIRAT, Eirick, 2010. *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. 2e édition. 2002 pour la première édition. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

PRIVAT, Jean-Marie, 2009. La raison graphique à l'œuvre. *Les Actes de la lecture*. 2009. n° 108, p. 45-54.

PRIVAT, Jean-Marie, 2010. Un bain de littéracie. À l'école de la piscine. *Ethnographiques.org* [en ligne]. 2010. n° 20. [Consulté le 2 janvier 2014]. Disponible à : http/www.ethnographiques.org/2010/Privat.

PRIVAT, Jean-Marie, 2015. Pr Jack Goody (1919-2015). *Revue française de pédagogie*. 2015. N° 190, p. 115-120.

PROST, Antoine, 2004. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. Tome IV*. Paris : Perrin.

PULIDO, Loïc, LACROIX, Florence et LAINÉ, Aurélie, 2013. Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographes approchées. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 30 juin 2013. n° 47, p. 41-57.

RAMOGNINO, Nicole, VERGÈS, Pierrette, MAISON MÉDITERRANÉENNE DES SCIENCES DE L'HOMME et LABORATOIRE MÉDITERRANÉEN DE SOCIOLOGIE (dir.), 2005. *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires : études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

RATINAUD, Pierre, 2009. *Iramuteq : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [en ligne]. S.l. : s.n. disponible à : www.iramuteq.org.

RATINAUD, Pierre et DÉJEAN, Sébastien, 2009. *Implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre* [en ligne]. 2009. S.l. : s.n. disponible à : http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf.

RAYNA, Sylvie, 2010. Quelle culture du jeu dans les crèches françaises ? Dans : BROUGÈRE, Gilles et RAYNA, Sylvie, *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique. p. 159-190.

RAYNA, Sylvie et BROUGÈRE, Gilles (dir.), 2010. *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

RAYNA, Sylvie, RUBIO, Marie-Nicole et SCHEU, Henriette, 2010. *Parents-professionnels : la coéducation en questions* [en ligne]. Toulouse : Érès. [Consulté le 11 juin 2018]. Disponible à : http://www.cairn.info/parents-professionnels-la-coeducation-en-questions--9782749212883.htm.

RAYOU, Patrick, 2000. L'enfant au centre : un lieu commun « pédagogiquement correct ». Dans : DEROUET, Jean-Louis, *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université. p. 249-274.

READ, Charles, 1971. Pre-School Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review*. 1 avril 1971. Vol. 41, n° 1, p. 1-34.

READ, Charles, 1986. *Children's creative spelling*. Londres ; Boston : Routledge & Kegan Paul.

READ, Charles et TREIMAN, Rebecca, 2013. Children's invented spelling. What we have learned in forty years. Dans : PIATTELLI-PALMARINI, Massimo et BERWICK, Robert C. (dir.), *Rich Languages from Poor Inputs*. Oxford : OUP Oxford. p. 197-211.

REINERT, A., 1983. Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*. 1983. Vol. 8, n° 2, p. 187-198.

RENARD, Fanny, 2011. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PUR.

RICHARD-BOSSEZ, Ariane, 2015. *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle : entre processus différenciateurs et moments de démocratisation. Le cas des activités relatives à l'écrit en grande section*. Thèse de sociologie. S.l. : Université Aix-Marseille.

RICHARD-BOSSEZ, Ariane, 2016. La fiche à l'école maternelle : un objet littéracié paradoxal. *Recherches en éducation*. mars 2016. n° 25, p. 46-56.

RIEBEN, Laurence, 2003. Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*. 2003. n° 22, p. 27-36.

ROCHEX, Jean-Yves et CRINON, Jacques (dir.), 2011. *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.

ROGERS, Rebecca et THÉBAUD, Françoise (dir.), 2010. *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*. Paris : Textuel.

ROLLET, Catherine, 1995. Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques. Dans : GLAUMAUD-CARRÉ, Martine et MANUÉLIAN-RAVET, Marie, *Le bébé et les apprentissages : genèse et incidences*. Paris : Syros. p. 75-92.

ROLLET, Catherine, 2001. *Les enfants au XIXe siècle*. Paris : Hachette.

ROLLET-ECHALIER, Catherine, 1990. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*. Paris : INED, PUF.

ROSAZ, Jean-Pierre, 2003. Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 2003. Vol. 9, n° 1, p. 17-28.

ROSENZWEIG, Françoise, 1997. Pauline Kergomard née Reclus (1838-1925) ou comment devient-on républicaine ? Dans : CORBIN, Alain, LALOUETTE, Jacqueline et RIOT-SARCEY, Michèle, *Femmes dans la cité, 1815-1871*. Grâne : Créaphis. p. 185-202.

ROUCOUS, Nathalie, 2006. Ludothèque, un territoire de l'enfance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2006. Vol. 39, n° 2, p. 15-32.

ROUCOUS, Nathalie et DAUPHRAGNE, Antoine, 2015. La chambre d'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 2 novembre 2015. n° 37, p. 87-113.

ROUDINESCO, Élisabeth et PLON, Michel, 1997. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.

ROUILLON, Laurence, 2006. Théories officielles et pratiques disciplinaires dans les écoles élémentaires. *Les Temps Modernes*. 8 juin 2006. n° 637-638-639, p. 198-218.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1966. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

ROUSSEL, Roger, 1987. *De l'école primaire à l'école élémentaire*. Paris : Paris Descartes.

ROUYER, Véronique, 2011. Bébé au masculin, bébé au féminin ? De la distinction de sexe à l'identité sexuée. Dans : DUGNAT, Michel, *Féminin, masculin, bébé* [en ligne]. S.l. : Érès. p. 93-104. [Consulté le 24 mai 2015]. Disponible à : http://www.cairn.info/feminin-masculin-bebe--9782749213682-page-55.htm.

ROUYER, Véronique, MIEYAA, Yoan et BLANC, Alexis le, 2014. Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*. 2014. N° 187, p. 97-137.

RUBI, Stéphanie, 2003. Les comportements « déviants » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse », pourquoi et comment ? *Travail, genre et sociétés*. 2003. n° 9, p. 39-70.

SAINT-MARTIN (DE), Monique de et BOURDIEU, Pierre, 1970. L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 1970. Vol. 25, n° 1, p. 147-175.

SALONE, Jean-Jacques, 2010. Analyse textuelle avec IRaMuTeq et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées* [en ligne]. 2010. n° 13. Disponible à : http://sciences-croisees.com/N13/Salone.pdf.

SAUVAGE, Annick et SAUVAGE-DÉPREZ, Odile, 1998. *Maternelles sous contrôle : les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros.

SCHIEFFELIN, Bambi B. et GILMORE, Perry (dir.), 1986. *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Norwood (N.J.), États-Unis : Ablex.

SCHIEFFELIN, Bambi B. et OCHS, Elinor, 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*. 1986. Vol. 15, n° 1, p. 163-191.

SCHÖPFEL, Joachim, 2012. Vers une nouvelle définition de la littérature grise. *Cahiers de la Documentation*. 2012. Vol. 66, n° 3, p. 14-24.

SCHWARTZ, Olivier, 1990. *Le monde privé des ouvriers : hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF.

SCHWARTZ, Olivier, 2011. *Peut-on parler des classes populaires ?* [en ligne]. 2011. S.l. : La vie des idées. [Consulté le 28 avril 2014]. Disponible à : http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html.

SCRIBNER, Sylvia et COLE, Michael, 1981. *Psychology of literacy*. Cambridge (Mass.) [etc.] : Harvard University Press.

SCRIBNER, Sylvia et COLE, Michael, 2010. La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*. 20 septembre 2010. n° 133, p. 25-44.

SEGALEN, Martine, 2004. *Sociologie de la famille*. 5e édition. 1981 pour la première édition. Paris : Armand Colin.

SÈVE, Pierre, 1996. Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1996. Vol. 13, n° 1, p. 49-68.

SÈVE, Pierre et CÈBE, Sylvie, 2014. Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 31 décembre 2014. n° 50, p. 7-14.

SHORTER, Edward, 1977. *Naissance de la famille moderne XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Seuil.

SIBLOT, Yasmine, CARTIER, Marie, COUTANT, Isabelle, MASCLET, Olivier et RENAHY, Nicolas, 2015. *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Colin.

SIROTA, Régine (dir.), 2006. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

SIROTA, Régine, 2010. De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. Dans : OCTOBRE, Sylvie, *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, La Documentation française. p. 19-38.

SNUIPP-FSU, 2013a. *Consultation nationale du SNUIpp-FSU relative aux programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne]. décembre 2013. S.l. : snuipp.fr. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://snuipp.fr/IMG/pdf/verbatim_programmes_2008-2.pdf.

SNUIPP-FSU, 2013b. *Synthèse de la consultation nationale du SNUIpp-FSU relative aux programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne]. Décembre 2013. S.l. : snuipp.fr. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://snuipp.fr/IMG/pdf/Synthese_consult_programme_2.pdf.

SOËTARD, Michel, 2002. Jean-Jacques Rousseau. Dans : HOUSSAYE, Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas pédagogie. p. 23-36.

SOHN, Anne-Marie, 2009. *« Sois un homme ! » La construction de la masculinité au XIXe siècle*. Paris : Seuil.

SOHN, Anne-Marie, 2015. *La fabrique des garçons : l'éducation des garçons de 1820 à aujourd'hui*. Paris : Textuel.

SOLOMON, Olga, 2014. Rethinking Baby Talk. Dans : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., *The Handbook of Language Socialization*. Malden (US), Oxford (UK) & Chisester (UK) : Wiley-Blackwell. p. 121-149.

SPENCER, Herbert (1820-1903), 1903. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique* [en ligne]. 13e édition. S.l. : Félix Alcan. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k200202r.

SPENGLER, Joseph John, 1954. *Économie et population : les doctrines françaises avant 1800*. Paris : PUF.

STAMBAK, Mira, 1999. Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas. *Revue française de pédagogie*. 1999. Vol. 129, n° 1, p. 7-16.

STERN, Daniel N., 1997. *Le monde interpersonnel du nourrisson : une perspective psychanalytique et développementale*. 2e édition. 1989 pour la première édition française. 1985 pour l'édition originale en anglais. Paris : PUF.

STERN, Daniel N., 2011. *Journal d'un bébé*. Réédition. 1993 pour la première édition française. 1992 pour l'édition originale en anglais. Diary of a baby. Paris : Odile Jacob.

STERPONI, Laura, 2014. Literacy socialization. Dans : DURANTI, Alessandro, OCHS, Elinor et SCHIEFFELIN, Bambi B., *The Handbook of Language Socialization*. Malden (US), Oxford (UK) & Chisester (UK) : Wiley-Blackwell. p. 227-246.

STERPONI, Laura et BHATTACHARYA, Usree, 2012. Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière. *Langage et société*. 1 mars 2012. Vol. 139, n° 1, p. 67-82.

STORK, Hélène, 2004. Variations culturelles du maternage. Dans : LEBOVICI, Serge, DIATKINE, René et SOULÉ, Michel, *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF. p. 447-459.

STORK, Hélène E., 1995. Modèles familiaux et relations précoces : aspects culturels et comparatifs. Dans : GLAUMAUD-CARRÉ, Martine et MANUÉLIAN-RAVET, Marie, *Le bébé et les apprentissages : genèse et incidences*. Paris : Syros. p. 49-72.

STORK, Hélène E, 1999. *Introduction à la psychologie anthropologique : petite enfance, santé et cultures*. Paris : Armand Colin.

STREET, Brian V. (dir.), 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge [England] ; New York, NY, USA : Cambridge University Press.

SUAUD, Charles, 1989. Espace des sports, espace social et effets d'âge [La diffusion du tennis, du squash et du golf dans l'agglomération nantaise]. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1989. Vol. 79, n° 1, p. 2-20.

SUESSER, Pierre, 2013. *Penser la prévention en grand*. Toulouse : Érès.

SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDITION, 2015. *Les chiffres clés de l'édition 2015, données 2014* [en ligne]. Juin 2015. S.l. : Syndicat national de l'édition. [Consulté le 17 août 2016]. Disponible à : http://www.sne.fr/wp-content/uploads/2014/08/chiffrescles_juin2015.pdf.

TABET, Paola, 1998. *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan.

TAP, Pierre et ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal, 1999. Identités sexuées, socialisation et développement de la personne. Dans : LEMEL, Yannick et ROUDET, Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan. p. 25-56.

TARTARE-SERRAT, Chantal, 2012. *Jacques et le haricot magique*. Paris : RETZ.

TERRAIL, Jean-Pierre, 1990. *Destins ouvriers : La fin d'une classe ?* Paris : PUF.

TERRAIL, Jean-Pierre (dir.), 1997a. *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : Dispute.

TERRAIL, Jean-Pierre, 1997b. La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*. 1997. Vol. 25, n° 1, p. 67-83.

TERRAIL, Jean-Pierre, 2006. La syllabique est-elle réactionnaire ? *Revue du MAUSS*. 1 novembre 2006. Vol. no 28, n° 2, p. 128-143.

TERRAIL, Jean-Pierre, 2009. *De l'oralité : essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute.

TERRAIL, Jean-Pierre, 2013. *Entrer dans l'écrit : tous capables ?* Paris : La Dispute.

TESTANIÈRE, Jacques, 1967. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*. 1967. Vol. 8, n° 1, p. 17-33.

THABAULT, Roger, 1993. *Mon village : ses hommes, ses routes, son école : 1848-1914, l'ascension d'un peuple*. 10e édition. 1944 pour la première édition. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

THIN, Daniel, 1998. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

THIN, Daniel, 2006. Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. *Revista Brasileira de Educação*. 2006. Vol. 11, n° 32, p. 211-225.

THIVEND, Marianne, 1999. L'école maternelle entre la municipalité et les familles, Lyon, 1879-1914. *Histoire de l'éducation*. 1999. Vol. 82, n° 1, p. 159-188.

THORNE, Barrie, 1993. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick, N.J : Rutgers University Press.

THORNE, Barrie, KRAMARAE, Cheris et HENLEY, Nancy (dir.), 1983. *Language, gender, and society*. Rowley, Mass : Newbury House.

THOUROUDE, Laurence, 2011. L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*. 10 janvier 2011. Vol. n° 30, n° 2, p. 43-55.

TOMASELLO, Michael, 2004. *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.

TORT, Michel, 1977. *Le quotient intellectuel*. Paris : F. Maspero.

TORTEL, Germaine, 1979. *L'enfant émerveillé. Écrits sur l'Art*. Lille : CRDP Lille.

TOULEMON, Laurent et PISON, Gilles [sans date]. La durée de vie. *Ined - Institut national d'études démographiques* [en ligne]. [Consulté le 30 octobre 2015]. Disponible à : http://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/videos/duree-vie/

TRAINEAU-DUROZOY, Anne-Sophie, 2016. La mise en nourrice à l'époque moderne. COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe-fr/la-mise-en-nourrice-a-lepoque-moderne-a-s-traineau/

TROSSEILLE, Bruno et ROCHER, Thierry, 2015. Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique. *Éducation et Formation*. mai 2015. n° 86-87, p. 15-35.

TURMEL, André, 2006. De la fatalité à penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions. Dans : SIROTA, Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR. p. 63-72.

TURMEL, André et HAMELIN, Louise, 1995. La grande faucheuse d'enfants : la mortalité infantile depuis le tournant du siècle. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*. 1 novembre 1995. Vol. 32, n° 4, p. 439-463.

VALETTE-CAGNAC, Emmanuelle, 2003. Être enfant à Rome. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*. 2003. n° 40, p. 49-64.

VAN DE WALLE, Étienne, 1986. La fécondité française au XIXe siècle. *Communications*. 1986. Vol. 44, n° 1, p. 35-45.

VAN ZANTEN, Agnès, 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

VAN ZANTEN, Agnès, 2012. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Deuxième édition. Première édition en 2001. Paris : PUF.

VELAY, Jean-Luc, LONGCAMP, Marieke et ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, 2004. De la plume au clavier : est-il toujours utile d'enseigner l'écriture manuscrite ? Dans : DESSUS, Philippe et GENTAZ, Édouard, *Comprendre les apprentissages - sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunos.

VENARD, André et ARIES, Philippe, 1954. Deux contributions à l'histoire des pratiques contraceptives. *Population*. Octobre 1954. Vol. 9, n° 4, p. 683.

VERBA, Daniel, 2006. *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. 3e édition. 1993 pour la première édition. Paris : La Découverte.

VERSACE, Rémy, 2017. *Cognition incarnée* [en ligne]. S.l. : Encyclopédie universalis. [Consulté le 20 juillet 2017]. Disponible à : http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/cognition-incarnee/

VIAL, Monique, 2004. Enfants handicapés, du XIXe au XXe siècle. Dans : JULIA, Dominique et BECCHI, Egle, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. p. 345-375.

VIGARELLO, Georges, 1978. *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Delarge.

VIGARELLO, Georges, 2000. *Histoire du viol XVIe-XXe siècle*. Paris : Seuil.

VIGARELLO, Georges, 2005. L'intolérable de la maltraitance infantile Genèse de la loi sur la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés en France. Dans : FASSIN, Didier et BOURDELAIS, Patrice, *Les constructions de l'intolérable* [en ligne]. S.l. : La Découverte. p. 111-127. [Consulté le 28 juillet 2016]. Disponible à : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DEC_BOURD_2005_01_0111.

VIGARELLO, Georges et YVOREL, Jean-Jacques, 1999. A propos des violences sexuelles à enfants. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière ». Le Temps de l'histoire*. 15 novembre 1999. n° 2, p. 161-163.

VIGIER, Fabrice, 2016. Les enfants abandonnés et exposés à Poitiers au XVIIIe siècle. Dans : COLLECTIF et CRIHAM, *Regards sur l'enfance. Exposition virtuelle* [en ligne]. S.l. : Service Commun de Documentation Université de Poitiers. [Consulté le 7 avril 2016]. Disponible à : http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe-fr/les-enfants-abandonnes-et-exposes-a-poitiers-au-xviiie-siecle-f-vigier/

VINCENT, Guy, 1980. *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard et THIN, Daniel, 1994. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans : VINCENT, Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. p. 11-48.

VINCENT, Sandrine, 2001. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute.

VINCENT-NKOULOU, Micheline, 2009. Préface. Dans : KERGOMARD, Pauline, *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Fabert. p. 7-28.

VOLOCHINOV, Valentin N., 1977. *Le Marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.

VYGOTSKI, Lev S., 1935. Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*. 1995/1935. p. 36-45.

VYGOTSKY, Lev S., 1985. Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire. Dans : BRONCKART, Jean-Paul et SCHNEUWLY, Bernard (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Suisse : s.n. p. 95-117.

VYGOTSKY, Lev S., 1997. *Pensée et langage*. Première édition en langue russe à Moscou en 1934. Paris : La Dispute.

WAEYENBERGHE (VAN), Madeleine, 2004. *Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine*. Montreuil : Papyrus.

WAQUET, Françoise, 2003. *Parler comme un livre : L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècle*. Paris : Albin Michel.

WEBER, Florence, 2009. *Le travail à-côté : Une ethnographie des perceptions*. Nouvelle édition revue et augmentée. 1989 pour la première édition. Paris : EHESS.

WEBER, Max, 1998. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme : suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Nouvelle édition. Première édition française 1964. 1947 pour la publication posthume en allemand. Gesammelte Aufzätze zur Religionsoziologie. 1904-1905 pour les articles originaux. Paris : Pocket.

WEBER, Max, 2008. *Économie et société. Les catégories de la sociologie*. Nouveau tirage. 1971 pour la première édition française. 1956 (Wirtschaft und Geselschaft) et 1967 (Neuwied am Rhein) pour les publications posthumes en allemand. Textes de 1911-1920. Paris : Pocket.

WEBER, Max, 2015. *La domination*. 2e édition. 2013 pour la première édition. Textes de 1908-1914. Édition critique française établie par Yves Sintomer. Paris : La Découverte.

WEST, Candace et ZIMMERMAN, Don H., 2000. Genre, langage et conversation. Dans : QUÉRÉ, Louis (trad.), *Réseaux*. 2000. Vol. 18, n° 103, p. 183-213.

WILEY, Angela R., ROSE, Amanda J., BURGER, Lisa K. et MILLER, Peggy J., 1998. Constructing Autonomous Selves Through Narrative Practices: A Comparative Study of Working-Class and Middle-Class Families. *Child Development*. 1998. Vol. 69, n° 3, p. 833-847.

WILLIS, Paul, 1978. L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1978. Vol. 24, n° 1, p. 50-61.

WINNICOTT, Donald Woods, 2002. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Réédition. 1975 pour la première traduction française. 1971 pour l'édition originale en anglais. Paris : Gallimard.

WOOLARD, Kathryn, 2009. Codeswitching. Dans : DURANTI, Alessandro, *A companion to linguistic anthropology*. 3e édition. 2004 pour la première édition. Malden (US), Oxford (UK), Victoria (Australia) : Willey Blackwell.

ZAIDMAN, Claude, 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

ZAKARIA, Houssen, 2012. *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.

ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal et ROUYER, Véronique, 2002. L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 1 décembre 2002. n° 31/4, p. 523-533.

ZEGAÏ, Mona, 2010a. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*. 1 novembre 2010. Vol. n° 49, n° 2, p. 35-54.

ZEGAÏ, Mona, 2010b. Trente ans de catalogues de jouets : mouvances et permanences des catégories de genre. *Actes du colloque international Enfance et Cultures* [en ligne]. Paris : ministère de la Culture et de la Communication, Association internationale des sociologues de langue française. 2010. Disponible à : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/zegai.pdf.

ZELIZER, Viviana A., 1985. *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*. New York : Basic Books.

ZORMAN †, Michel, BRESSOUX, Pascal, BIANCO, Maryse, LEQUETTE, Christine, POUGET, Guillemette et POURCHET, Martine, 2015. « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie.* 31 décembre 2015. n° 193, p. 57-76.

LISTE DES ENCADRÉS MÉTHODOLOGIQUES

Encadré 1 : Des insatisfactions professionnelles repensées par l'approche sociologique, p. 7

Encadré 2 : Anonymisation du terrain, p. 27

Encadré 3 : Analyse des programmes de l'école maternelle assistée par le logiciel Iramuteq, p. 151

Encadré 4 : Analyse d'un corpus de 3 séances de conversation collective dans une classe de petite et moyenne section, p. 236

Encadré 5 : Analyse de l'activité lectorale 11 familles populaires du corpus d'entretiens, p. 401

Encadré 6 : Analyse de l'approvisionnement en livres pour l'enfant des 23 familles du corpus d'entretiens, p. 404

Encadré 7 : Analyse d'un corpus de cahiers de vie en petite section, p. 430

Encadré 8 : Analyse d'un corpus d'articles du Café pédagogique assistée par le logiciel Iramuteq, p. 452

Encadré 9 : Analyse de deux programmes de l'école maternelle (2008 et 2015) assistée par le logiciel Iramuteq, p. 467

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution de la mortalité infantile, d'après Pison, 2010 45
Figure 2 : Entrée des enfants, asile modèle Cochin, 1844. Musée national de l'éducation, Rouen 93
Figure 3 : Lecture conduite par les moniteurs, asile modèle Cochin, 1844. Musée national de l'éducation, Rouen 93
Figure 4 : Leçon de calcul au gradin, asile modèle Cochin, vers 1840. D'après Luc, 1997 93
Figure 5 : Nombre de salles d'asile en France 1843-1882. D'après Luc, 1997 98
Figure 6 : École maternelle de Mâcon, 1899. Jeux de construction et d'entrelacement de lattes. 112
Figure 7 : École communale Saint Nicolas de Douai vers 1920. 113
Figure 8 : École maternelle de Dieppe, Jeu éducatif « Endormons nos bébés », vers 1930. 114
Figure 9 : Localisation inconnue, différentes activités à l'école, vers 1930. 115
Figure 10 : École maternelle des Sapins, Rouen, vers 1930, Aquarelle. 115
Figure 11 : Cours en extérieur, Paris, vers 1935. 116
Figure 12 : Évolution des effectifs de la scolarisation préélémentaire en nombre d'élèves (secteurs public et privé) 128
Figure 13 : Évolution du taux de scolarisation (A) et de l'effectif moyen par classe (B) à l'école maternelle 129
Figure 14 : Paris école maternelle, audition, 1956. 130
Figure 15 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) sur le corpus complet des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq 153
Figure 16 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) du sous-corps scolarisation des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq 155
Figure 17 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corpus expressivité des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 158
Figure 18 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corps didactique des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 159
Figure 19 : Graphe d'analyse de similitudes (ADS) du sous-corpus langagier/sous-corps didactique des programmes pour l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) – Iramuteq 161
Figure 20 : AFC sur les classes de discours issues de la CHD sur le sous-corpus littératie des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 162
Figure 21 : Plan de la classe de Pauline Flavier, moyenne section, année 2013-2014, école Louise Michel 177

Figure 22 : Photographie en plan large de la classe de Pauline Flavier, moyenne section, année 2013-2014, école Louise Michel 177
Figure 23 : Le coin regroupement, classe de Pauline Flavier (moyenne section) 178
Figure 24 : L'espace tables, classe de Pauline Flavier 178
Figure 25 : Les coins récréatifs, classe de Pauline Flavier (moyenne section) 179
Figure 26 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (1) 187
Figure 27 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (2) 187
Figure 28 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (3) 187
Figure 29 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (4) 188
Figure 30 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (5) 188
Figure 31 : Séance sur les substances, Joséphine Sabourin (6) 188
Figure 32 : Bureau de Caroline Dubreuil, Atsem (grande section), école de la vallée 195
Figure 33 : « Doudous » alignés sur les bancs en prévision du départ pour la sieste, Annette Poupard, Atsem (petite section), école de la vallée 195
Figure 34 : Éducation physique et raison graphique (1), classe de Francine Gallais 196
Figure 35 : Éducation physique et raison graphique (2), classe de Francine Gallais 196
Figure 36 : Éducation physique et raison graphique (3), classe de Francine Gallais 197
Figure 37 : Calendrier tabulaire dans la classe de Joséphine Sabourin (grande section), école de la vallée 197
Figure 38 : Eugénia, Paradis et Ylan (de 3 ans à 3 ans 6 mois, OS pop), remplissent une feuille carrée d'empreintes rondes et carrées à la peinture noire, avec Isabelle Vaillant, Atsem (toute petite et petite section), école Louise Michel 199
Figure 39 : Jamal (2 ans 9 mois, OS pop) remplit à la peinture une grande feuille rectangulaire, avec Maïté Cholet, Atsem (toute petite et petite section), école Louise Michel 199
Figure 40 : Productions graphiques enfantines affichées, classe de Francine Gallais (toute petite et petite section), école Louise Michel 199
Figure 41 : Betty (4 ans 9 mois, OS pop) et Martin (4 ans 11 mois, OS int) remplissent les cases d'un quadrillage à la peinture colorée, avec Christine Rambault, Atsem, école Louise Michel ... 200
Figure 42 : Lignes de créneaux par collages et tracés aux feutres, enfant de 4 à 5 ans, mois de mars, classe de Pauline Flavier (moyenne section), école Louise Michel 200
Figure 43 ; Collages et tracés de formes géométriques remplissant une feuille rectangulaire, Laurine Dupin (environ 4 ans et demi, OS pop), classe de Pauline Flavier (moyenne section), école Louise Michel 200
Figure 44 : Madeleine (4 ans 11 mois, OS sup) trace des lignes de vagues aux feutres, classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée 201

Figure 45 : Quadrillages au feutre noir dans les cases d'un quadrillage au pinceau et à l'encre, Clémence (environ 5 ans et demi, OS sup), classe de Barbara Maillet (grande section), école de la vallée 201
Figure 46 : « Cahier de dessins libres » d'Alizé Guérin (5 ans 5 mois, OS pop), classe de Joséphine Sabourin (grande section), école de la vallée 202
Figure 47 : « Cahier de dessins libres » d'Igor Marquet (5 ans 1 mois ; OS int), classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée 202
Figure 48 : « Cahier de dessins libres » de Madeleine Morin (4 ans 6 mois, OS sup), classe de Marlène Rougié (moyenne section), école de la vallée 202
Figure 49 : Fac-similé de la fiche de lecture des mots /LOULOU/ et /TOM/, classe de Jacques Lebeau, novembre 2012 (petite section) 208
Figure 50 : Séquence d'images de l'album Roule Galette (version Père Castor). Photographie extraite du diaporama présenté aux enfants au cours de l'entretien individuel (détail) 244
Figure 51 : La maquette de Siméon Bonneau sur la table basse du séjour des grands-parents . 380
Figure 52 : Un dessin de Siméon Bonneau fait à la maison (chez sa mère) 380
Figure 53 : Un dessin de Siméon Bonneau dans le « cahier de dessins libres » de l'école..... 380
Figure 54 : Photographie en plan large (depuis l'entrée) de la salle de jeu d'Igor Marquet et de son frère Ethan..... 381
Figure 55 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (4 ans 9 mois quand elle a écrit ce texte), en moyenne section à l'école de la vallée 423
Figure 56 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (5 ans 11 mois quand elle écrit ce texte), en grande section à l'école de la vallée.. 425
Figure 57 : Extrait du cahier de vie de Léana Tourneur (6 ans 0 mois quand elle écrit ce texte) 425
Figure 58 : Texte issu d'un album, étudié en classe en découverte collective puis diverses manipulations sur fiches, reproduit sans illustrations sur un tableau blanc dans la classe, photographié deux mois avant l'entretien où il est présenté à Léana 427
Figure 59 : Extrait du cahier de vie de Cyril Turpeau (3 ans 1 mois quand sa mère fait cette composition pour lui) – première page d'un reportage de 4 pages, 12 photographies..... 433
Figure 60 : Extrait du cahier de vie de Loïc (entre 3 ans et demi et 4 ans quand sa mère fait cette composition pour lui, mère sans emploi, père menuisier) – reportage complet d'une page et de ses 3 photographies. 434
Figure 61 : Extrait du cahier de vie de Clémence Fuzeau (3 ans 9 mois quand son père fait cette composition avec elle) 437
Figure 62 : Extrait du cahier de vie d'Étienne (un peu moins de 3 ans quand son père fait cette composition avec lui) 438

Figure 63 : Support pédagogique pour enfants d'âge maternelle, pour la visite du Parc ornithologique du marais poitevin 440
Figure 64 : Extrait du cahier de vie de Madeleine Morin (4 ans 7 mois quand elle fait cette composition avec sa mère) 440
Figure 65 : Caractéristiques des textes selon les 5 catégories de protagonistes les plus fréquents du corpus des articles du Café pédagogique 454
Figure 66 : Graphe de d'analyse de similitudes (ADS) sur le sous corpus Institution scolarisation des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 — août 2016 — Iramuteq 457
Figure 67 : Graphe de la forme /primarisation/ dans la sous-classe Institution scolarisation des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 — août 2016 — Iramuteq 458
Figure 68 : Graphe de d'analyse de similitudes (ADS) sur la classe Espace et objets (classe 3) du corpus programme 2008 – Iramuteq 469
Figure 69 : Affiche pour la « semaine de la maternelle ». Groupe de grande section d'Hélène Pellegrin, école Louise Michel, mars 2015 490
Figure 70 : Écriture approchée de Tiphaine 493
Figure 71 : Écriture approchée d'Émy 493
Figure 72 : Écriture approchée de Siméon 493

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Terrains et matériaux de l'enquête ethnographique..... 18

Tableau 2 : Observations et entretiens de l'enquête ethnographique 19

Tableau 3 : Programmes pour l'école maternelle – Textes de référence, intitulés des contenus et documents d'accompagnement 149

Tableau 4 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus complet des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 154

Tableau 5 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus scolarisation des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 156

Tableau 6 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus littératie issu de la classe didactique des programmes de l'école maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015) — Iramuteq 160

Tableau 7 : Analyse du corpus « parole libre » dans la classe de César Chauvet. 237

Tableau 8 : Activité lectorale pour et de l'enfant en fonction du capital culturel familial - familles populaires du corpus 402

Tableau 9 : Approvisionnement en livres pour l'enfant en fonction du capital culturel familial – corpus complet..... 406

Tableau 10 : Chronologie de la genèse du programme 2015 pour la maternelle, textes institutionnels étudiés, et période de constitution du corpus des articles du Café pédagogique .. 453

Tableau 11 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus complet des articles du café pédagogique maternelle et petite enfance sept 2012 - août 2016 — Iramuteq 456

Tableau 12 : Taille et structure des programmes 2008 et 2015 pour la maternelle. Les contenus langagiers ont été détaillés 463

Tableau 13 : Formes actives communes parmi les 50 premières des corpus programme 2008 et programme 2015 — Iramuteq 466

Tableau 14 : Formes actives différentes parmi les 50 premières des corpus programme 2008 et programme 2015 — Iramuteq 466

Tableau 15 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus programme 2008 – 96,4 % du corpus classé — Iramuteq 468

Tableau 16 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le sous-corpus langagier du programme 2008 — Iramuteq 470

Tableau 17 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur le corpus programme 2015 — Iramuteq 472
Tableau 18 : Classification hiérarchique descendante (CHD) sur sous-corpus didactique du programme 2015 — Iramuteq 473
Tableau 19 : Occurrences de formes significatives des discours didactiques sur les histoires et sur les nombres des corpus programme 2008 et programme 2015. 474
Tableau 20 : Évaluations de Séléna (profession des parents non renseignée) prise en charge par Ariane Merceron maîtresse spécialisée pour la « prévention illettrisme » 499

ANNEXES

DU DOCUMENT PRINCIPAL

Annexe A. Chronologie, p 587

Annexe B. Index alphabétique des enquêtés et des enquêtées, p. 599

Annexe C. Index des sigles et des acronymes, p. 607

ANNEXE A - CHRONOLOGIE

Sources principales : bibliographie historique (en particulier : Norvez, 1990 ; Rollet-Echalier, 1990 ; Luc, 1982 ; 1997 ; Petit, 1994 ; Dajez, 1994 ; Prost, 2004) ; Journal officiel ; actualité éducative.

ANCIEN RÉGIME

Fin du XVIIIe siècle

1770 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) publie ***Émile ou De l'Éducation***.

1771 Créations des premières « **petites écoles à tricoter** » pour les jeunes enfants animées par des « conductrices » du pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), en Alsace. L'expérience fait long feu, mais bénéficie d'une certaine renommée jusque dans les discours révolutionnaires.

PÉRIODE POSTRÉVOLUTIONNAIRE

1796 L'Anglais Edward Jenner (1749-1823) découvre le vaccin contre la variole en inoculant du pus de vache infectée à un enfant.

XIXe siècle

RESTAURATION

1816 L'industriel du textile britannique Robert Owen (1771-1858) crée la première *Infant School* à New Lanark en Écosse qui inspire les futurs fondateurs des salles d'asile.

1826 Ouverture de la première salle d'asile à Paris (rue du Bac) à l'initiative d'un comité de dames présidé par la marquise Adélaïde de Pastoret (1766-1743) et parmi lesquelles se trouve la protestante Émilie Mallet (1794-1856), proche des cercles du pouvoir, fille de l'industriel Oberkampf (1738-1815) et tante du futur ministre de l'Instruction primaire (de 1837 à 1839) Antoine de Salvandy (1795-1856). Elle soutiendra activement l'œuvre des salles d'asile jusqu'à la fin de sa vie, à l'aide de ses appuis. La salle accueille de jeunes enfants du peuple, pour les mettre à l'abri de la rue, les discipliner sans violence et leur donner une première instruction.

1827 Jean-Denys Cochin (1789-1841), responsable politique et philanthrope, ouvre à Paris la deuxième salle d'asile, rue des Martyrs avec un comité de dames patronnesses.

1828 Jean-Denys Cochin ouvre à Paris sa salle d'asile modèle dans un vaste établissement d'éducation.

1828 Albertine Necker de Saussure (1766-1841), femme de lettres suisse protestante publie ***L'Éducation progressive ou Étude des cours de la vie***, à partir des observations de mères de jeunes enfants de son milieu.

MONARCHIE CONSTITUTIONNELLE

1833 Circulaires Thiers du 5 mars puis Guizot du 4 juillet sur les salles d'asile. Premières circulaires fixant les intentions pédagogiques de l'institution.

1833 Première publication de l'ouvrage du fondateur de salle Jean-Denys Cochin, du ***Manuel des fondateurs et directeurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile***.

1833 Loi Guizot du 28 juin sur l'instruction primaire. Les communes ont la charge et l'entretien des écoles primaires pour garçons. Dans la circulaire du 28 juin relative à son exécution, les salles d'asile sont évoquées comme composante de l'enseignement primaire.

1834 À l'âge de 19 ans, Marie Pape-Carpantier (1815-1878) est recrutée pour diriger la salle d'asile de La Flèche dans la Sarthe avec sa mère.

1835 Premier tirage de la revue éducative et pédagogique ***L'Ami de l'enfance***, créée par Jean-Denys Cochin.

1836 Circulaire du 9 avril. Les salles d'asile passent sous la responsabilité du ministère de l'Instruction publique. Contenus à enseigner : prières, histoires bibliques, lecture, écriture, calcul, histoire naturelle, travaux d'aiguille, ouvrages de mains. Autorisation d'exercer délivrée par le recteur d'Académie. Gestion des salles d'asile confiée aux municipalités. Diplôme de « bonnes mœurs et d'instruction » requis pour les surveillantes de salles, délivré par le recteur. Dispense de brevet de capacité pour les religieuses responsables de salles d'asile (lettres d'obédience produites par les supérieures de l'ordre).

1837 Ordonnance royale qui complète la circulaire Thiers de 1833 sur la mission pédagogique des salles d'asile.

1838 Arrêté du 24 avril relatif à la tenue des salles d'asile. Art. 8 : « Indépendamment du surveillant ou de la surveillante (…), il y aura toujours, quel que soit le nombre des enfants, **une femme de service** dans chaque salle d'asile ». Art. 15 : Les enfants peuvent être accueillis les jours fériés, « pour des motils graves », « sous la garde de la **femme de service** ou d'une autre personne agréée par la dame inspectrice. » Premier texte mentionnant la femme de service et ses fonctions. Une délégation de garde est envisagée.

1840 Le pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) crée un premier **jardin d'enfants** à Bad Blankeburg en Allemagne.

1841 Loi du 22 mars relative au travail des enfants. Réglemente le temps de travail des enfants pour la première fois (à 8 ans) et contribue à la spécification de la catégorie d'âge.

1844 Le philanthrope Firmin Marbeau (1798-1875) ouvre la première **crèche** à Paris.

1846 Marie Pape-Carpantier (1815-1878), qui dirige à présent la salle d'asile du Mans, publie la première édition de ***Conseils sur la direction des salles d'asile***. Approuvé par l'Université et couronné par l'Académie Française.

IIe RÉPUBLIQUE

1848 Arrêté du 28 avril sur les salles d'asile. Les salles d'asile deviennent des établissements d'Instruction publique. Première dénomination officielle en tant qu'**écoles maternelles** (remise en cause 2 ans plus tard par la Loi Falloux). Contenus à enseigner : savoirs déclaratifs, écrit alphabétique, activités manuelles, pratiques religieuses.

1848 Marie Pape-Carpantier publie ***Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants.*** Plusieurs fois réédité (la dénomination salles d'asile reviendra).

1848 Marie Pape-Carpantier, soutenue par la fondatrice de salle Émilie Mallet, prend la direction de l'École Normale Maternelle à Paris, qui deviendra à partir de 1852 le Cour Pratique des salles d'asile qu'elle dirigera jusqu'en 1874.

1850 Loi Falloux du 15 mars. Les salles d'asile perdent leur dénomination d'écoles maternelles, mais restent établissements d'Instruction publique. Renforcement des privilèges d'installation et d'exercice accordés aux salles d'asile congréganistes. Organisation du contrôle des salles d'asile par l'État. Amorce de l'expansion congréganiste sur les salles d'asile.

SECOND EMPIRE

1855 Décret du 21 mars 1855 organisant les salles d'asile. Nouvelles instructions de contenus d'enseignement. **Restriction de l'autorisation d'exercer en salle d'asile aux seules femmes** (rétablissement de l'autorisation aux hommes à l'école maternelle en 1977).

1859 Rapport à l'Impératrice Eugénie et arrêté du 5 août qui visent à restreindre les enseignements de type scolaire dans les salles d'asile.

1861 Le Français Louis Pasteur (1822-1895) dépose le 11 avril le brevet d'invention intitulé « procédé relatif à la conservation des vins », technique de stérilisation par la chaleur. C'est la pasteurisation.

1862 L'éditeur Pierre-Jules Hetzel (1814-1886) et l'illustrateur Lorenz Frölich (1820-1908) publient le premier ouvrage de la collection ***La bibliothèque de Mademoiselle Lili***, albums pour jeunes enfants destinées aux éducations domestiques de la petite enfance aisée.

1863 Le docteur Caron (?) emploie le mot de « puériculture » (terme dont il serait l'inventeur) qu'il considère comme une science dans un article de la revue *Courrier médial* du 28 novembre.

1868 Marie Pape-Carpantier publie la première édition ***d'Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'exposition universelle de 1867.***

IIIe RÉPUBLIQUE

1872 Le médecin Émile Littré (1801-1881) utilise le terme « pédiatrie », dont il serait l'inventeur.

1874 La Loi Roussel relative à la protection des enfants de premier âge du 23 novembre protège la petite enfance et réglemente les gardes des nourrices.

1876 Le philosophe et précurseur de la psychologie Hippolyte Taine (1828-1893) publie un article s'appuyant sur l'observation de sa fille à partir de sa naissance, intitulé **« Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine »**.

1877 Publication en français de l'ouvrage du scientifique et explorateur anglais Charles Darwin (1809-1882) ***L'intelligence de l'enfant : esquisse biographique d'un petit enfant***, écrit à partir du journal d'observation de son fils avant 3 ans, réalisé avant 1840.

1878 Le psychologue Bernard Pérez (1836-1903) publie ***Les trois premières années de l'enfant. Étude de psychologie expérimentale*** qui se réfère aux travaux du monde académique et masculin sur la question, s'appuyant sur les observations des enfants de leurs milieux.

1879 Ferdinand Buisson (1841-1932), philosophe et figure du protestantisme libéral, ami de la future inspectrice générale Pauline Kergomard (1838-1925), est nommé directeur de l'enseignement primaire par le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry (1832-1893)

1879 Pauline Kergomard est nommée inspectrice générale des salles d'asile par le ministre Jules Ferry.

1881 Loi Ferry du 16 juin. **Création des écoles maternelles** qui remplacent les salles d'asile. Création du corps des inspectrices départementales des écoles maternelles.

1881 Pauline Kergomard est nommée inspectrice générale des écoles maternelles par le ministre Jules Ferry.

1881 Pauline Kergomard refonde la revue pédagogique ***L'Ami de l'enfance*** créée par Denys Cochin pour y diffuser sa doctrine et des articles sur l'éducation et la pédagogie pour la petite enfance et l'école maternelle. Son amie, l'aristocrate protestante Caroline Barraud de Muratel (1828-1888), tient la rubrique Hygiène.

1881 Décret du 2 août. Confirme la création d'une école maternelle publique non obligatoire gratuite et laïque intégrée à l'école primaire.

1882 Loi du 4 mars. Instruction obligatoire de 6 à 13 ans.

1886 Loi Goblet, loi organique du 30 octobre. Confirme la place des écoles maternelles dans le dispositif d'instruction publique.

1886 Pauline Kergomard publie la première édition du premier tome de ***L'éducation maternelle dans l'école***, recueil de conférences et d'articles de *L'Ami de l'Enfance*, qui sera complété par un deuxième tome en 1895 puis, ensemble, ils seront plusieurs fois réédités (dernière édition 2009, Fabert).

1887 Décret du 18 janvier. Les écoles normales d'institutrices forment les institutrices des écoles maternelles avec des épreuves spécifiques pour la petite enfance. Le cours préparatoire (6-7 ans), dernière année de l'école maternelle, est rattaché à l'école élémentaire dont il devient la première année. Définition de l'organisation et du fonctionnement des écoles maternelles. Institution de l'Inspection générale des écoles maternelles et des inspections départementales des écoles maternelles : réservées aux femmes. Une **femme de service** doit être attachée à toute école maternelle.

1889 Loi du 24 juillet sur l'enfance maltraitée ou moralement abandonnée qui invoque les « mauvais traitements » et le principe de « déchéance parentale ».

1894 Le médecin Léon Dufour (1856-1928) fonde la première « Goutte de lait » (service de biberons stérilisés et de lait pasteurisé) à Fécamp en Normandie.

XXe siècle

1902 L'homme politique et journaliste Paul Strauss (1852-1942), le médecin Pierre Budin (?) et le médecin et homme politique Théophile Roussel (1886-1903) fondent la Ligue contre la mortalité infantile, qui deviendra le Comité national de l'Enfance.

1902 Première parution de la revue pédagogique ***L'éducation enfantine***.

1904 Le romancier Léon Frapié (1863-1949) publie ***La maternelle***, roman réaliste écrit à partir des souvenirs de son épouse institutrice qui décrit le quotidien d'une école maternelle des faubourgs parisiens depuis le point de vue de la **femme de service**.

1905 Édouard Claparède (1873-1940), médecin genevois et futur maître de Jean Piaget (1896-1980), publie ***Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale***.

1907 Invention de l'échelle métrique de l'intelligence par le psychologue Alfred Binet (1857-1911) et le médecin Théodore Simon (1872-1961).

1907 Maria Montessori (1870-1952), médecin italienne, dirige la première ***Casa dei bambini***, qui accueille des enfants de 3 à 6 ans d'un quartier pauvre de Rome.

1910 Circulaire du 5 mars 1910. Création dans chaque département d'une inspection des écoles maternelles.

1914-1918 Première Guerre mondiale

1918 Manifeste des Compagnons de l'Université Nouvelle. Projet d'une école unique, prolongement de l'instruction à 14 ans, unification des deux réseaux, gratuité (le secondaire est toujours payant), sélection par le mérite. Le projet ne s'étend pas au-delà d'un petit cercle d'intellectuels.

1921 Décret du 15 juillet sur l'école maternelle modifiant les articles 1 à 8 du décret du 15 janvier 1887 relatifs à l'organisation des écoles maternelles et classes enfantines. Dernière révision des **instructions officielles pour l'école maternelle** (elles resteront en vigueur jusqu'en 1977). L'ambition éducative doit primer sur l'instruction. Les classes enfantines deviennent des classes maternelles annexées aux écoles élémentaires. Alignement des statuts des personnels : les congés des institutrices d'écoles maternelles s'alignent sur ceux des autres institutrices et instituteurs. Les communes doivent mettre à disposition des écoles maternelles **une femme de service**.

1921 Création de l'Agiem, Association Générale des Institutrices de l'École Maternelle qui deviendra l'Association Générale des Instituteurs et institutrices des Écoles Maternelles publiques (toujours Agiem) en 1979 puis l'Ageem, Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques en 2006.

1921 Le psychologue Jean Piaget (1896-1980) rejoint Édouard Claparède à Genève pour y développer sa méthode expérimentale (clinique) et forger sa théorie sur le développement de l'intelligence de l'enfant.

1923 Première parution de la revue mensuelle ***L'éducation maternelle française,*** revue de l'Agiem

1923 Jean Piaget publie ***Le langage et la pensée chez l'enfant,*** premier d'une série d'ouvrages sur le développement cognitif et moral chez l'enfant.

1924 La première *Heure Joyeuse* (bibliothèque pour enfants) ouvre à Paris. Elle accueille l'enfance et la petite enfance de la bourgeoisie cultivée.

1926 Publication en français de ***Pédagogie scientifique. Tome 1 La maison des enfants*** de la médecin italienne Maria Montessori, première édition en italien en 1909.

1927 Instruction du 15 janvier concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques et des classes enfantines. Bâtiments (spécialisation et multiplications de pièces) : vestibule d'entrée, vestiaires, salles d'exercices, salle de repos, salle de récréation, salles de propreté, réfectoire, bureau pour la directrice. Mobiliers : spécialisés pour enfants, à leur taille, apparition de tables différentes (en plus des tables individuelles, les « tables dites de famille » « rectangulaires », et les « tables de famille ovales »), les mobiliers ne doivent pas être fixes, mais modulables. Matériels : une « collection de jouets pour les classes », des matériels pour la cour, des outils pour le travail manuel, matériel à manipuler polyvalent, matériel graphique (ardoises et craies, papier et crayons).

1927 L'Agiem fonde le prix Pauline Kergomard.

1928 Le Britannique Alexander Fleming (1881-1955) découvre fortuitement, le 3 septembre, les propriétés antibactériennes d'un champignon, le *penicillium*. Il identifie la substance qui en est la cause, la pénicilline, premier antibiotique.

1931 Congrès international de l'Enfance à Paris, organisé par les inspectrices générales et départementales des écoles maternelles sous la houlette de la future inspectrice générale Suzanne Herbinière-Lebert (1893-1985) également future dirigeante de l'OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire). 3000 participants, parmi lesquels les savants les plus prestigieux du moment (Jean Piaget, Henri Pierron, Théodore Simon), les plus hauts dirigeants du système éducatif et la grande presse.

Exposition de mobiliers et matériels pédagogiques, travaux d'enfants et visites d'écoles maternelles modèles.

1934 L'homme politique et démographe Adolphe Landry (1974-1956) publie ***La révolution démographique***.

1936 Germaine Tortel (1896-1975), alors inspectrice départementale des écoles maternelles de la Nièvre, crée le premier Centre de Documentation Pédagogique où elle organise ses premières expositions d'œuvres d'enfants.

1939-1945 Deuxième Guerre mondiale

RÉGIME DE VICHY

1940 Loi du 18 septembre 1940. Suppression des écoles normales remplacées par les Instituts de formation professionnelle. Les élèves-maîtres préparent le baccalauréat en lycée puis reçoivent un an de formation professionnelle en institut.

1940 Suppression des épreuves spécifiques sur la pédagogie maternelle et la petite enfance dans la formation d'instituteur (ne seront jamais rétablies).

LIBÉRATION ET IVe RÉPUBLIQUE

1945 Ordonnance du 2 novembre 1945 qui crée la Protection Maternelle et Infantile (PMI).

1945 Germaine Tortel (1896-1975) commence sa carrière d'inspectrice des écoles maternelles à Paris.

1946 Fondation de l'OMEP (Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire) sous l'égide de l'Unesco. Dès 1950, l'inspectrice générale des écoles maternelles Suzanne Herbinière-Lebert en prend la présidence. D'autres figures françaises y feront une carrière, par exemple, la femme politique et spécialiste de la petite enfance Suzy Cohen (1925-2011).

1947 Plan Langevin-Wallon. Projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré à la Libération conformément au programme de gouvernement du Conseil national de la Résistance (CNR), qui ne sera pas mis en application. Enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Corps professoral unique de la maternelle à l'université. Mise en place d'un « collège unique » par l'unification des programmes des cours complémentaires, collèges et lycées et création d'un tronc commun pour les élèves de 11 à 15 ans. Revalorisation du travail manuel, allant de pair avec l'accès de chacun à une solide culture. Pose le principe d'une éducation populaire accessible tout au long de la vie.

1952 L'inspectrice Germaine Tortel organise sa première exposition ***Art Spontané*** (d'œuvres d'enfants) dans une galerie d'art parisienne.

1954 L'inspectrice Germaine Tortel recrute la psychanalyste Maria Torok (1925-1998) comme psychologue scolaire, avec laquelle elle conduira des expériences dans les écoles.

Ve RÉPUBLIQUE

1958 Arrêté du 3 novembre fixant le tableau indicatif des emplois communaux. La **femme de service** des écoles maternelles est définie comme « agent chargé de la mise en état de propreté des locaux scolaires et des divers soins à donner aux enfants ».

1959 Réforme Berthoin, ordonnance et décret du 6 janvier portant réforme de l'enseignement public. Scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Préfiguration du collège unique. Les centres d'apprentissage deviennent des CET (collèges d'enseignement techniques) qui préfigurent les futurs lycées d'enseignement professionnels puis les lycées professionnels. Les cours complémentaires (de

l'enseignement primaire supérieur) deviennent les CEG (collèges d'enseignement général) qui préfigurent les collèges du second degré unifié.

1959 Assemblée générale des Nations Unies : Déclaration des droits de l'enfant.

1960 Première édition française du *best-seller* de « nouvelle puériculture » du pédiatre américain Benjamin Spock (1903-1998) ***Comment soigner et éduquer mon enfant,*** première parution en en anglais en 1946.

1962 Germaine Tortel prend sa retraite d'inspectrice des écoles maternelles et est recrutée pour diriger la recherche sur l'école maternelle au Musée Pédagogique rue d'Ulm.

1962 Le linguiste Marcel Cohen (1884-1974), père de Laurence Lentin (1930-2013), future linguiste de l'acquisition, publie l'ouvrage pionnier ***Études sur le langage de l'enfant*** ou celle-ci écrit son premier article à partir de son expérience d'institutrice de maternelle dans une école populaire **« Sur le problème de l'apprentissage du langage à l'école maternelle ».**

1963 La mécène philanthrope Anne Gruner Schlumberger (1905-1993) fonde l'association *La joie par les livres* pour promouvoir la littérature et les bibliothèques de jeunesse. Elle deviendra le Centre National pour la littérature de jeunesse (CNLJ) de la Bibliothèque Nationale de France (BNF) en 2008, qui promeut une littérature de jeunesse consacrée.

1965 Première édition du *best-seller* de « nouvelle puériculture » de la Française Laurence Pernoud (1918-2009) ***J'élève mon enfant.***

1967 Arrêté du 28 février Classement indicatif des emplois communaux. Les « **femmes de service** des écoles » définies comme « agent chargé de l'assistance au personnel enseignant pour les soins corporels à donner aux enfants ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel scolaire ».

1968-1969 La psychanalyste Françoise Dolto (1908-1988) répond aux auditeurs sur Europe 1 dans l'émission *Docteur X.*

1968 Le ministère de l'Éducation nationale crée le CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), qui se préoccupe de la scolarité précoce et recrute la linguiste Laurence Lentin (1920-2013).

1971 La psychologue argentine Emilia Ferreiro (1937-), disciple de Jean Piaget à Genève, publie un premier article en français dans la *Revue Suisse de Psychologie*, qui présente les grandes lignes de la théorie qu'elle est en train de forger : **« Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture ».**

1971 Arrêtés du 27 avril du ministère de l'Intérieur (arrêté : Création d'emplois communaux et arrêté : Tableau indicatif des emplois communaux). Créent **l'Agent Spécialisé des Écoles Maternelles (ASEM)** défini comme « chargé de l'assistance du personnel enseignant pour l'hygiène des très jeunes enfants, ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces jeunes enfants pour leur repos et leurs ébats. »

1972 Suppression de la spécificité des inspectrices maternelles. Le concours est supprimé, elles deviennent des IDEN (Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale). Fusion progressive dans l'inspection primaire.

1972 Publication de l'ouvrage ***Les orientations de l'école maternelle française contemporaine***, coordonné par l'inspectrice générale Alice Delaunay (1910-2003), auquel contribuent 4 inspectrices générales et 1 inspectrice départementale. « Nouvelle éthique », « éducation intégrale », « formation de la personnalité », « activités créatrices », institutrice « animatrice du groupe et créatrice de la personne de chacun ».

1972-1977 Laurence Lentin publie ses 3 *best-sellers* ***Apprendre à parler*** (1972), ***Comment apprendre à parler à l'enfant*** (1973), ***Du parler au lire*** (1977). Elle prescrit de conduire des conversations en petits groupes, les « ateliers de langage ».

1975 Le comité français pour l'éducation préscolaire et l'OMEP célèbrent à Paris le cinquantenaire de la disparition de l'inspectrice générale Pauline Kergomard, sous la houlette de l'inspectrice générale Suzanne Herbinière-Lebert.

1975 Loi d'orientation sur l'école du 11 juillet dite Haby. Achèvement de la construction du collège unique. L'école maternelle doit désormais réduire les inégalités sociales devant l'école.

1976 L'association *La joie par les livres* crée ***La revue des livres pour enfants***, critique littéraire spécialisée.

1976 Circulaire du 22 mars. Les circonscriptions mixtes (maternelle + élémentaire) de l'Éducation nationale sont promues (puis seront confirmées en 1989).

1976 Décret du 28 décembre relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires. Définit les fonctions et missions de l'école maternelle. Art. 1 : Développement de la personnalité et des divers moyens d'expressions. Préparation à recevoir ensuite la formation en école primaire. Prévention et détection des handicaps. Favoriser l'égalisation des chances pour la scolarité ultérieure. Établit les prémices des instances scolaires. Art. 17 : conseil des maîtres, comité de parents, conseil d'école (les **ASEM en sont exclues**).

1976-1978 La psychanalyste Françoise Dolto répond quotidiennement aux parents sur France Inter, en duo avec l'animateur Jacques Pradel dans l'émission ***Lorsque l'enfant parait***. En 1977, 1978, 1979 paraissent les 3 tomes qui en sont issus.

1977 Décret du 19 avril 1977. Art. 6 : « le critère de sexe n'est plus retenu officiellement pour la nomination des instituteurs et institutrices dans les différentes catégories d'écoles primaires. » **Les hommes sont autorisés à exercer en école maternelle** (ils étaient interdits depuis 1855).

1977 Circulaire du 2 août sur l'école maternelle. Texte programmatique. Nouvelles orientations. Rédigé par les inspectrices des écoles maternelles à partir d'une consultation. Actualise les normes en vigueur dans l'école maternelle dans un langage savant : « affectivité », « le corps, le mouvement, l'action », « l'expression vocale, la musique », « l'expression plastique », « l'image, les représentations iconiques ». Arrivent en fin : « le langage oral, le langage écrit » et « le développement cognitif » (*i. e.* activités logico-mathématiques).

1979 La femme politique et spécialiste de la petite enfance Suzy Cohen publie ***L'école des bébés*** où elle montre l'impact positif que l'éducation en crèche aurait sur la scolarité en maternelle.

1979 Les Nations Unies proclament une année internationale de l'enfant.

1979 Le ministère de l'Éducation nationale organise le colloque ***Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*** les 13 et 14 juin. S'y rencontrent : la linguiste Laurence Lentin (1920-2013), la psychologue Emilia Ferreiro (1937-), le psychanalyste René Diatkine (1918-1997), la bibliothécaire Geneviève Patte (1936-) de l'association *La joie par les livres*.

1981 Circulaires sur la création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), du 1er juillet et du 8 décembre, dont font partie les écoles maternelles.

1982 Les psychanalystes René Diatkine, Tony Lainé (1930-1992) et Marie Bonnafé (?-) créent l'association Acces (Actions Culturelles Contre les exclusions et les Ségrégations) qui promeut la littérature de jeunesse pour les bébés pour lutter contre les inégalités scolaires.

1985 Décret du 13 mai modifiant le décret du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles. Il précise la composition et les attributions du conseil d'école, et, notamment, y prévoit la présence des **ASEM avec voix consultative**.

1986 Circulaire du 30 janvier 1986 Orientations pour l'école maternelle. **Texte programmatique**. Nouvelles instructions sur les attendus et de contenus d'enseignement. Arrivent en **seconde position « les activités de communication et d'expression orales et écrites »,** derrière « les activités physiques ». « Membre de l'équipe éducative, **l'agent spécialisé d'école maternelle (ASEM)** est un auxiliaire précieux qui contribue à la qualité de l'accueil offert aux enfants. »

1988 La psychologue Emilia Ferreiro et sa collaboratrice Margarita Gomez Palacio publient ***Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*** aux éditions du CRDP de Lyon (Centre Régionale de la Documentation Pédagogique), éditeur pédagogique institutionnel.

1989 Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet, dite loi Jospin. « L'élève au centre du système éducatif ». Création du statut de professeur des écoles pour tous les enseignants du premier degré. Création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). Organisation de l'école primaire en 3 cycles d'apprentissage : la maternelle couvre le cycle 1 plus, en grande section, le début du cycle 2 avec le CP et le CE1.

1989 Circulaire du 28 septembre. Les circonscriptions mixtes de l'Éducation nationale, promues en 1976 sont confirmées (fin définitive des circonscriptions maternelles).

1989 Le psychologue Roger Lécuyer publie ***Bébé astronomes, bébé psychologues, l'intelligence de la première année***. Il montre des capacités cognitives précoces insoupçonnées jusqu'ici.

1989 L'ONU adopte une convention internationale des droits de l'enfant le 20 novembre.

1991 La psychologue Agnès Florin publie ***Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.*** Elle montre que les conversations collectives sont peu efficaces et génératrices d'inégalités. Bientôt, elle relancera l'idée d'« ateliers de langage » initiée par Laurence Lentin.

1990 Décret du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. Décret d'application de la loi d'orientation de 1989. Instaure l'organisation en trois cycles. Précise le travail des conseils de maîtres, de cycle. Instaure le livret scolaire.

1991 Le ministère de l'Éducation nationale publie ***Les cycles à l'école primaire***, préfacé par le ministre Jospin qui détaille la nouvelle structure de l'enseignement primaire, regroupant école maternelle et primaire, en trois cycles. Cycle 1 : apprentissages premiers à l'école maternelle. Cycle 2 : apprentissages fondamentaux, qui démarrent en grande section de maternelle. Reformulation des programmes de 1986 de compétences à acquérir pour la fin de chaque cycle.

1991 Arrêté du 4 octobre 1991 portant création du certificat d'aptitude professionnelle Petite Enfance. Deviendra le diplôme conditionnel au concours d'ATSEM dans le décret d'août 1992.

1992 Le ministère de l'Éducation nationale publie ***La maîtrise de la langue à l'école,*** préfacé par le ministre Jack Lang. Il s'agit d'un état des lieux de la recherche sur le langage pour l'enseignement. 14 pages (sur 192) sont consacrées spécifiquement à l'école maternelle. Elles présentent une sélection de travaux en cours sur le langage, marqué par la littératie précoce, notamment les travaux de la psychologue Emilia Ferreiro qui théorise une psychogenèse du langage écrit sans instruction.

1992 Décret du 28 août portant statut particulier du cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Emploi de catégorie C de la fonction publique territoriale, filière sanitaire et sociale. Recrutement sur concours ouvert aux titulaires d'un CAP Petite enfance. « **Les**

agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative. » Les Asem qui ont remplacé les femmes de service sont à présent des Atsem. Pour la première fois, le terme « animation » rapproche leur travail des activités pédagogiques. Le décret reste en vigueur jusqu'en mars 2018, date d'un nouveau décret.

1993 La psychanalyste Marie Bonnafé de l'association Acces publie ***Les livres, c'est bon pour les bébés*** qui promeut un dispositif pédagogique pour initier les bébés à la littérature de jeunesse consacrée.

1995 Arrêté du 22 février. Programmes pour chaque cycle de l'école primaire. Texte programmatique. Nouvelles instructions officielles d'attendus et de contenus d'enseignement. Pour la première fois, un même texte présente les programmes d'enseignement de l'école maternelle et de l'école élémentaire réunis. **Le langage est confirmé en deuxième place, « apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit »** derrière « Vivre ensemble ».

1999 Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) ***La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire.*** Déplore une mauvaise connaissance de la pédagogie de l'oral tant chez les enseignants que les inspecteurs. Consacre une partie entièrement à l'école maternelle.

1999 Hors-série du BO du 21 octobre ***L'école maternelle, école de tous les possibles. Les langages, priorité de l'école maternelle***. Préfacé par la ministre déléguée Ségolène Royal. 18 pages. Le texte a été précédé d'une consultation nationale.

XXIe SIÈCLE

2000 L'IGEN et l'IGAS (Inspection générale des affaires sociales) publient ***Rapport sur les dispositifs passerelles. De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle.*** Les dispositifs passerelle rapprochent la crèche et l'école maternelle pour la tranche des 2-3 ans. Le rapport n'est pas favorable à leur généralisation. La pertinence de la scolarisation précoce est mise en doute.

2000 Un rapport IGEN sur l'école maternelle non rendu public ***Écoles maternelles françaises : État des lieux***.

2002 BO du 14 février 2002 Hors-série Programmes de l'école primaire. École maternelle. Texte programmatique. Nouvelles instructions officielles d'attendus et de contenus d'enseignement. Leur élaboration fait l'objet d'une consultation préalable nationale. **Le langage est placé en première place pour la première fois, « au cœur des apprentissages ».**

2003 Les psychologues britanniques Kyra Karmiloff et Annette Karmiloff-Smith publient ***Comment les enfants entrent dans le langage.*** Première édition en anglais en 2001. Elles montrent que le langage se développe dès la vie utérine.

2003 La femme politique et spécialiste de la petite enfance Suzy Cohen (1925-2011) publie ***Sa vie c'est le jeu,*** apologie des vertus éducatives du jeu.

2003 La défenseure des enfants, Claire Brisset, publie son rapport annuel au Président de la République dans lequel elle met en doute l'efficacité de la scolarisation à 2 ans et pointe sa nocivité.

2004 La linguiste Mireille Brigaudiot publie le *best-seller* ***Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle***, issu d'une recherche-action qu'elle a dirigée à l'INRP (Institut national de la Recherche Pédagogique).

2005 L'Inserm (Institut national pour la santé et pour la recherche médicale) publie le rapport ***Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*** qui se veut une expertise collective (synthèse de travaux internationaux) et préconise un dépistage et une prévention précoce « dès la crèche et l'école maternelle » pour prévenir la délinquance des jeunes. Le rapport provoque un tollé dans la communauté éducative.

2005 Loi du 23 avril d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon. Rattachement des IUFM aux universités et mastérisation : les enseignants des écoles maternelles sont désormais formés à l'université à Bac + 5. Socle commun de connaissances et de compétences (7 grands domaines) « s'acquiert progressivement de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. »

2006 L'Agiem devient l'Ageem, Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques.

2006 Le ministère de l'Éducation nationale publie ***Le langage à l'école maternelle***, document d'accompagnement du programme 2002. Écrit collaboratif réalisé par des auteurs nommément identifiés : IGEN, IEN [inspecteur de l'Éducation nationale], CPC et CPD [conseillers pédagogiques de circonscription et départementaux], chercheurs, etc. 126 pages.

2006 Décrets du 22 décembre 2006 portant modification de diverses dispositions applicables aux fonctionnaires territoriaux de catégorie C. Étend les **fonctions de l'ATSEM** à la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines, en accueil de loisir et à l'assistance des enseignants dans l'accueil des enfants handicapés. Elle devient une éducatrice à part entière.

2007 Le HCE (Haut Conseil à l'Éducation) publie ***L'école primaire. Bilan des résultats de l'école***. Critique vis-à-vis des performances de l'école maternelle : « l'école maternelle ne met pas tous les enfants dans les conditions de réussir à l'école élémentaire. » Il y aurait un *hiatus* entre l'école maternelle et l'école primaire, un écart des textes officiels aux pratiques, un alignement de la grande section sur école élémentaire.

2008 L'association *La joie par les livres*, qui promeut la littérature et les bibliothèques de jeunesse, devient le CNLJ, un service à part entière de la BNF.

2008 BO du 19 juin 2008 Hors-série. Les programmes de l'école primaire. Programme de l'école maternelle. Texte programmatique. Nouvelles instructions officielles d'attendus et de contenus d'enseignement. Leur élaboration fait l'objet d'une consultation nationale préalable. **Le langage, toujours en première place, tend à l'hégémonie et se décompose en 2 domaines : « s'approprier le langage » (pour l'oral) et « découvrir l'écrit ».**

2009 Circulaire du 17 août 2009 Enseignants du premier degré exerçant en école maternelle. Déclinaison pour l'enseignement en maternelle du référentiel de compétences de professeur des écoles. Les IEN préélémentaires sont chargés de mettre en place un dispositif de formation.

2011 Le ministère de l'Éducation nationale publie ***Le langage à l'école maternelle***, document d'accompagnement du programme 2008. Les auteurs ne sont pas identifiés. Reprend *in extenso* de nombreuses parties du document de 2006 d'accompagnement du programme 2002. 214 pages.

2011 L'IGEN et l'IGAENR (Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la recherche) publient ***L'école maternelle, rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.*** Le rapport n'est pas rendu public par le ministre Luc Chatel, mais le sera par son successeur le ministre Vincent Peillon en mai 2012, dans un gouvernement d'alternance. L'analyse priorise le langage. Comparaisons internationales (deux missions au Danemark et à Berlin + revue des publications internationales). Gouvernance et évaluation du système. Large enquête de terrain, données empiriques chiffrées. Constat : rapprochement de l'école élémentaire préjudiciable,

pas assez d'oral. Préconisations : formation des enseignants à la pédagogie spécifique de l'école maternelle ; distinguer 2 types de domaines d'activités (expérientiels, à privilégier en premier et structurés, plus orientés vers les acquisitions « scolaires » [langage, mathématique]) ; distinguer 2 étapes (la première, à déscolariser, suivie d'une scolarisation progressive en grande section).

2012 Circulaire du 18 décembre 2012 Scolarisation des enfants de moins de trois ans. Sur postes ciblés par le DASEN (Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale), avec projet d'accueil en partenariat avec les autorités locales (petite enfance, collectivités locales) et les services déconcentrés de l'État.

2013 Loi du 8 juillet d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Définit des priorités pour l'école maternelle. Redéfinir les missions de l'école maternelle, dont l'unité est « retrouvée » par la constitution d'un « cycle à elle toute seule ». Augmenter l'accueil des enfants de moins de 3 ans : par la création de postes spécifiques en priorité pour la « cible prioritaire », *i. e.* les « élèves défavorisés » (éducation prioritaire, secteurs ruraux isolés, régions d'outre-mer).

2015 BO spécial du 26 mars 2015 Programme d'enseignement de l'école maternelle. Texte programmatique. École maternelle cycle unique. Toujours non obligatoire. « École bienveillante plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire ». Accueil des parents, transitions, prise en compte du développement de l'enfant et pratique de l'évaluation positive. **Priorité au langage confirmée, « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Mais rééquilibrage au bénéfice des autres contenus**. Réhabilitation de l'apprentissage par le jeu et des domaines expressifs (artistiques, corporels) Valorisation de l'apprentissage par les problèmes. Percée des contenus mathématiques.

2016 La psychanalyste Sylviane Giampino remet le 9 mai un rapport sur la toute petite enfance (avant l'école maternelle) à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, Laurence Rossignol : ***Développement du jeune enfant, mode d'accueil, formation des personnels***. Prône « une puériculture tournée vers l'autonomie » et « des modes d'accueil personnalisants, ludiques, ouverts sur le monde, qui encouragent chez l'enfant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et de se socialiser ». Le rapport déplore la « surcognitivisation » liée à la montée d'« une demande de "techniques pédagogiques" et d'apprentissages par la répétition » chez les professionnelles de la petite enfance.

2018 Décret du 1er mars relatif aux Atsem. **« Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles** appartiennent à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. » Pour la première fois, dans le droit, le mot « pédagogique » qualifie une partie du travail des Atsem.

Annexe B - Index alphabétique des enquêtés et des enquêtées

Par ordre alphabétique des prénoms

V : école des vergers ; L : école Lamartine ; JV : école Jules Vernes ; LM : école Louise Michel ; LV : école de la vallée ; HT : école hors terrains

TPS : toute petite section ; PS : petite section ; MS : moyenne section ; GS : grande section ; souligné : groupe plus spécifiquement observé ; TS : toutes les sections ; déb : début ; fin enq : fin d'enquête ; pdt ena : pendant l'enquête

N a : N ans/années ; N a X m : N ans X mois (âge enfant)

N a exp ; N années d'expériences ; enf : enfant ; ép : époux ou épouse ; co : compagne ou compagnon ; OS pop : origine sociale populaire ; OS int : origine sociale catégories intermédiaires ; OS sup : origine sociale catégories supérieures

gf : grand frère ; gs : grande sœur ; pf : petit frère ; ps : petite sœur ; enf un : enfant unique : jum : jumelle ou jumeau

tit pro : titre professionnel ; ss dipl : sans diplôme

CAP pet enf : CAP petite enfance ; BEP san & soc : BEP sanitaire et social ; Bac : baccalauréat ; gén : général ; tec : technologique ; pro : professionnel ; lit : littéraire (général) ; sci : scientifique (général) ; eco : économique et social (général) ; pas : mention passable ; ab : mention assez bien ; b : mention bien ; tb : mention très bien ; rat : au rattrapage

CPGE : classes prépa ; lit : littéraire ; mpc : maths physique chimie ; bcp : biologie chimie physique ; GE : grande école ; univ : université

Dipl : diplôme ; DEUG ens 1d : DEUG enseignement premier degré ; Lic : licence ; maî ; maîtrise ; dipl ing : diplôme d'ingénieur ; dipl inf : diplôme d'infirmière ; dipl kin : diplôme de kinésithérapeute ; dipl éc co : diplôme d'école de commerce ; doc : doctorat

let mod : lettres modernes ; ang : anglais ; all : allemand ; méc : mécanique ; sci : sciences physiques ; bio : biologie ; his : histoire ; AES : administration économique et sociale

OS : origine sociale ; pop : populaire ; int : catégories intermédiaires ; sup : catégories supérieures

Garde pple : principale ; excl : exclusive ; part : partagée ; second : secondaire (*i. e.* régulière) ; épis : épisodique (*i. e.* irrégulière)

OBS : observations ; ENT : entretien ; ENT ENF : entretien avec l'enfant ; ENT ENS : entretien avec un enseignant ; ENT ATS : entretien avec une Atsem ; ENT PAR : entretien avec un ou deux parents ; ENT GP : entretien avec les grands parents (1 cas)

Adultes des écoles

*Lecture : **fonction école (classes)**, expérience dans le métier ; capital scolaire, lieu de formation (pour les enseignants), nombre d'enfants ; capital scolaire et profession du conjoint ; origine sociale et nombre d'enfants de sa fratrie ; logement (principal si plusieurs gardes) ; matériaux (si rien : pas d'information disponible)*

Agnès Février	**Enseignante L (PS-MS),** 11 a exp ; Bac lit b, CPGE lit 2 a, Lic ang, IUFM, 1 enf ; ép Bac S, CPGE mpc, dipl ing GE ; cadre *manager* dans le tertiaire ; OS sup, 3 enf ; OBS + ENT
Anne Caillaud	**Enseignante LM (GS),** 10 a exp ; Bac sci D ab, lic sci, IUFM, 2 enf ; co professeur des écoles ; OS int, 3 enf ; OBS 2 a + 2 ENT
Annette Poupard	**Atsem LV (PS)**, faisant fonction, 15 a exp ; CAP couture, CAP pet enf, 1 enf ; ép représentant farines boulangères (artisan boulanger reconverti) ; OS ? ; OBS + ENT
Ariane Merceron	**Enseignante LV (GS),** spécialisée E (RASED) ; ÉN ; célib ; OS int ; ENT
Barbara Maillet	**Enseignante LV (GS),** 28 a exp ; Bac éco ; DEUG AES en 4 a puis ÉN, 2 enf ; ép lic éco, cadre technique du tertiaire ; OS pop, enf ? ; OBS + ENT
Béatrice Fortin	**Atsem LM (TS)**, titulaire, 12 a exp ; Bac F8, CAP pet enf, 4 enf ; ép CAP, agent immobilier (chauffeur routier reconverti) ; OS pop, 5 enf ; OBS + ENT
Caroline Dubreuil	**Atsem LV (GS)**, titulaire ; OBS

César Chauvet	**Enseignant LV (PS-MS),** 32 a exp ; Bac sci, 1 a CPGE bcp, 1 a univ bio ss dipl puis ÉN, 2 enf ; ép institutrice ; OS int, 2 enf ; OBS + ENT
Christine Rambault	**Atsem LM (TS)**, titulaire, 25 a exp ; ss dipl, 2 enf ; ép ? ; OS pop, 6 enf ; OBS + ENT
Corine Rousseau	**Intervenante LM (MS), «** Coup de pouce langage », enseignante retraitée, 29 a exp ; Bac sci D, ÉN ; DEUG ens 1d,3 enf ; co cadre technique du tertiaire ; OS pop, 3 enf ; OBS + ENT
Delphine Baudry	**Enseignante LM (GS),** « plus de maître que de classes », au moins 20 a exp ; ENT
Estelle Châtaigner	**Enseignante LV (MS),** env 30 a exp ; CPGE lit puis ÉN, 2 enf ; ex ép éduc spé ; OS int, enf ? ; OBS + ENT
Florence Berger	**Atsem LM (TS)**, titulaire 15 a exp ; Bac lit A5, 2 enf ; ép CAP et BEP, technicien d'intervention sur engin BTP ; OS int, 5 enf ; OBS + ENT
Francine Gallais	**Enseignante LM (TSP-PS et PS-MS),** 34 a exp ; Bac lit, ÉN, 1 enf ; ép BEP, cadre ; OS pop, 5 enf ; OBS 2 a + 2 ENT
Frédérique Verdier	**Atsem JV (GS),** faisant fonction, au moins 15 a exp ; diplôme d'animatrice, 2 enf ; co mécanicien automobile ; OS ?, enf ? ; OBS
Hélène Pellegrin	**Enseignante LM (MS-GS),** 21 a exp ; Bac gén ; maî ang, IUFM ; ép lic pro, cadre manager du tertiaire ; OS sup, enf ? ; ENT
Isabelle Vaillant	**Atsem LM (TS)**, titulaire ; OBS
Jacques Lebeau	**Enseignant LV (PS),** 33 a exp ; Bac sci C ab, 3 a univ his ss dipl puis ÉN, 2 enf ; ép bibliothécaire ; OS int, 6 enf ; OBS + ENT
Joséphine Sabourin	**Enseignante LV (GS),** 33 a exp ; Bac gén ; 1 a CPGE bcp, 3 enf ; ép ing OS sup ; OBS + ENT
Maïté Cholet	**Atsem LM (TS)**, titulaire, 15 a exp ; BEP administratif, CAP pet enf, 2 enf ; ép DEUG, informaticien centre d'appel professionnel ; OS pop, 8 enf ; OBS + ENT
Manuella Dupuis	**Atsem LV (GS)**, titulaire, CAP pet enf, 2 enf ; ép CAP et BEP, dipl de moniteur, moniteur espaces verts en CAT ; OS pop, 7 enf ; OBS + ENT
Marlène Rougié	**Enseignante LV (MS-GS),** 20 a exp ; Bac sci D, lic bio en 5 a, IUFM 2 enf ; ép dipl ? mécanicien automobile ; OS pop, 1 enf ; OBS 2 a + ENT
Micheline Guérineau	**Atsem LV (MS-GS)**, titulaire, 30 a exp ; ss dipl ; 3 enf ; ép dipl ?, ouvrier peintre en bâtiment ; OS pop, 10 enf ; OBS 2 a + 2 ENT
Nadège Bouquet	**Atsem LV (MS)**, faisant fonction, 11 a exp ; niv 1re tec G, CAP pet enf, 1 enf ; co CAP et BEP, emplois d'exécutions intérimaires (ex-magasinier en pièces automobiles) ; OBS + ENT
Nathalie Tournier	**Enseignante LM (TPS-PS-MS),** soutien langage, 23 a exp ; Bac lit A5 pas, DEUG all, ÉN, 2 enf ; ép maî, CAPES, professeur second degré ; OS pop, 2 enf ; ENT
Odile Talbot	**Enseignante LM (MS-GS),** soutien langage, 7 a exp ; Bac sci C pas, dipl éc co, mère au foyer puis IUFM, 4 enf ; ép cadre du privé, dipl ing, doc méc ; OS sup, 4 enf ; OBS + ENT
Pauline Flavier	**Enseignante LM (MS),** 10 a exp, Bac lit ab ; lic let mod, IUFM, 2 enf ; ép ou co professeur des écoles ; OS sup, 2 enf ; OBS + ENT
Sabine Poirier	**Atsem LV (PS-MS)**, titulaire, 6 a exp ; BEP san et soc, CAP pet enf, 2 enf ; ép brevet de maîtrise cuisinier, cuisinier en collectivité (FPT) ; OS pop, 4 enf ; OBS + ENT
Sylvie Meunier	**Auxiliaire de vie scolaire LV (MS),** OBS
Valérie Monteil	**Enseignante JV (GS),** 30 a exp, Bac sci D b, ÉN, 1 enf ; ex ép médecin ; co musicien pro ; OS pop, 1 enf ; OBS + ENT
Véronique Gouillon	**Enseignante V (GS-CP),** 11 a exp ; Bac lit pas, Lic let mod, IUFM, 2 enf ; ép dipl ing univ, ingénieur informaticien ; OS int, 3 enf ; OBS + ENT

Enfants

*Lecture : sexe, date de naissance ; parcours scolaire **école** ; parent : profession, capital scolaire, origine sociale ; situation familiale ; fratrie et autres très proches ; logement ; matériaux (si rien : pas d'information disponible)*

Adam Lambert	♂, 6/11/2009, déb PS HT puis PS MS GS **LV** ; mère responsable qualité PME distribution peintures industrielles, 1 a CPGE sci, DESS gestion des risques, OS int ; père capitaine sapeur-pompier, DESS gestion des risques, OS pop ; 1 gs, grands parents, fêtes catholiques ; grande maison moderne sur grand terrain (jardin, ruches, etc.) ; OBS TS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Adrien	♂, 4 a 6 m 04/2010 ; PS MS **V** (fin enq MS) ; parent en act pro, professions non connues ; 1 gf ; OBS + 1 ENT ENS + 1 ENT ENF
Alice	♀, 5 a 6 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère palefrenière (garde pple), célibataire pendant l'enquête ; père ? ; enf un ; OBS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Alizé Guérin	♀, 4/10/2009 ; TS **LV** ; mère ATSEM titulaire, CAP pet enf, OS pop ; père ouvrier métallurgiste, CAP magasinier en pièces automobiles, OS pop ; 1 gs ; maison petite ferme en cours de rénovation dans village, jardin avec vélos et installations de jeu ; OBS TS, 2 ENT ENS + 2 ENT ATS, 1 ENT ENF, 2 ENT PAR
Amandine	♀, 5 a 6 m 03/2010 ; PS MS ?, GS **V** ; mère rédactrice d'assurance puis gestionnaire auto, père ouvrier tourneur-fraiseur, parents séparés et garde part ; f jum (Arthur) ; OBS GS + 1 ENT ENS
Amaury	♂, 5 a 1 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère assistante maternelle ; père ? ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Arthur	♂, 5 a 6 m 03/2010 ; PS MS ? GS **V** ; mère rédactrice d'assurance puis gestionnaire auto ; père ouvrier tourneur-fraiseur, parents séparés et garde part ; s jum (Amandine) ; OBS GS + 1 ENT ENS
Baptiste	♂, 23/10/2009 ; PS MS **LV** puis HT ; mère en recherche d'emploi ; père ingénieur d'études ; OBS PS MS + 2 ENT ENF
Betty	♀, 17/03/2008 ; TPS ? PS, HT puis MS GS **LM** ; parents sans profession déclarée ; OBS + 3 ENT ENS + 1 ENT ENF
Célian	♂, né en 2008 ; PS MS ?, GS **LV** ; mère gestionnaire d'assurance ; père informaticien entreprise tertiaire ; 1pf ; OBS GS
Clémence Fuzeau	♀, 24/03/2009 ; TS **LV** ; mère infirmière à l'hôpital, diplôme d'infirmière, OS int ; père professeur de technologie et formateur académique TICE, DUT puis CAPET, OS int ; grand-mère paternelle institutrice retraitée ; 1 pf ; maison grande bâtisse en pierres ancienne et rénovée sur grand parc arboré avec cabanes, plantes, etc. ; OBS TS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Clémentine	♀, 08/11/2009 ; TS **LV** ; mère infirmière, père informaticien dans une agence de recrutement ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS
Colombe	♀, 04/11/2009 ; TS **LV** reconnaissance de handicap et AVS à p. MS ; parents cadres supérieurs d'une grande entreprise du tertiaire ; 1 gs ; OBS TS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATSEM
Connor	♂, 14/12/2008 ; PS MS **LM** puis GS HT ; mère aide à domicile, père employé polyvalent dans un hôtel ; OBS PS MS + 4 ENT ENS +1 ENT ENF
Corentin	♂, 5 a 8 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère employée de commerce (commandes internet hypermarché), Bac techno ; père CAP et BEP cuisine, ouvrier manutentionnaire en usine cartonnerie, travail de nuit ; 1 gf, 1 ps ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Cyril Turpeau	♂, 08/07/2009 ; TS **LV** ; mère téléopératrice en vente d'assurance CDI, CAP employée de commerce et BEP vente action marchande en apprentissage, OS pop ; père manutentionnaire CDI dans une fromagerie, CAP graphiste, BEP menuiserie, échec bac pro graphiste, OS sup ; grands-parents, 1 pf pdt enq ; maison de lotissement en location avec grand séjour, jardin avec pelouse balançoire, toboggan ; OBS TS + 3 ENT ENS + 3 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Denis	♂, 15/04/2008 ; TPS PS ?, MS GS **LM** ; profession des parents inconnue, famille guyanaise ; OBS MS GS + 3 ENT ENS

Dino	♂, 3/10/2009 ; TS **LV** ; mère femme de ménage puis sans emploi puis serveuse, père agent de sécurité puis assistant administratif entreprise de contrôle sécurité ; enf un ; OBS PS MS GS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATS
Edan	♂, 16/04/2009 ; TS **LV** ; mère directrice adjointe de magasin de meubles et décoration ; père préparateur en commandes pour un transporteur routier international ; OBS MS GS + 3 ENT ENS + 1 ENT ATS
Élisa	♀, 4/02/2009 ; TS **LV** ; mère employée d'une entreprise du tertiaire ; père cadre d'une entreprise du tertiaire ; OBS MS GS + 1 ENT ENS + 1 ENT ATS
Emilio	♂, 24/06/2009 ; TS **LV** ; parents professeurs du second degré ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS
Émy Guillon	♀, 21/07/2009 ; TS **LV** ; mère au foyer, Bac S pas et ex-sous-officier monitrice sportive ; père lieutenant de l'armée, bac S rat puis concours et promotions dans l'armée ; maison moderne et spacieuse avec jardin d'agrément ; OBS TS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Enzo	♂, 5 a 1 m 11/2010 ; TS **JV** ; père artisan patron électricien en reconversion salarié ; mère ex-aide-comptable du père, 1 gs ; OBS + 2 ENT ENS
Étienne	♂, 13/11/2009 ; TS **LV** ; mère professeure de lettres dans le second degré ; père professeur de physique-chimie dans le second degré ; 1 ps ; OBS TS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS
Eugénia Vernoux	♀, 08/02/2009 ; TS **LM** ; mère petits boulots, bac pro métiers de la mode, OS pop ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro électronique, OS int ; puis les parents s'installent (autoentrepreneurs ?) en vente de produits à domicile ; enf un ; appartement HLM 2 chambres puis petite maison HLM moderne et confortable avec mezzanine et petit jardin ; 4 ENT ENS + 5 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Fatoumata	♀, 18/09/2008 ; PS MS GS **LM** ; mère seule sans activité professionnelle ; famille guinéenne 4 enf ; OBS TS + 5 ENT ENS + 1 ENT ENF
Félicien Dupré	♂, 17/02/2009 ; TS **LV** ; mère responsable du centre de formation d'une entreprise du tertiaire ; père ingénieur qualité ; 1 ps au foyer + 2 gf ou gs autre foyer ; OBS MS GS + 3 ENT ENS + 1 ENT ATS
Flavie	♀, 31/05/2009 ; TS **LV** ; mère gestionnaire de prestations assureur ; père responsable informatique d'une grande entreprise du tertiaire ; OBS MS GS + 2 ENT ENS
Florian	♂, 4 a 10 m 11/2010 ; TS **JV** ; parents en act pro, professions non connues ; enf un ; OBS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Gabriel	♂, 5 a 4 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère ingénieure agronome salariée associative ; père agriculteur bio ; 1 gs ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Gaëtan	♂, env 4 a ½ 04/2010 ; PS MS **V** (fin enq MS) ; mère ? ; père chauffeur routier ; OBS + 1 ENT ENS
Igor Marquet	♂, 27/02/2009 ; TS **LV** ; mère technicienne méthode dans l'industrie aéronautique, bac pro et qualifications, OS pop ; père chargé d'affaires et associé dans la PME familiale (BTP), brevet de maîtrise, en formation de management, OS pop ; nb famille élargie ; 1 gf ; maison grand moulin en pierres et ses annexes autorénovée et décorée dans les canons contemporains, vaste parc aménagé ; OBS TS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATSEM + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Jamal Millon	♂, 31/05/2009 ; TPS **LM** puis HT ; mère remplacements ATSEM, CAP vente et CAP petite enfance (garde pple), OS pop ; père petits boulots, sans diplôme, tit pro AFPA menuiserie, parents séparés (garde épis) ; 2gf du père ; appartement HLM 2 ch puis déménagement petite maison dans un bourg proche ; OBS TPS + 3 ENT ENS + 3 ENT ATS + 1 ENT PAR
Jérémy	♂, 5 a 9 m 03/2010 ; PS MS ? GS **V** ; mère agent d'ordonnancement, père rédacteur, conseiller municipal du village ; OBS GS + 1 ENT ENS + 1 ENT ENF
Jessie	♂, 29/02/2008 ; PS MS GS **LM** mère sans profession (garde pple), père sans profession déclarée, parents séparés ; 1 gf ; OBS MS GS + 5 ENT ENS + 2 ENT ENF
Jimmy	♂, 24/08/2009 ; TS **LM** puis HT ; mère sans profession ; père profession inconnue ; famille du voyage ½ sédentarisée (2 lieux fixes *i. e.* 2 écoles chq a), 1 pf ; caravane ; OBS TPS GS ; 3 ENT ENS + 3 ENT ATSEM

Joanne	♀, 20/10/2009 ; TS **LV** ; mère mosaïste ; père artisan-patron TPE (2 salariés) installation chauffage et climatisation ; OBS MS GS + 1 ENT ENS
Juliette	♀, 27/09/2009 ; TS **LV** ; mère secrétaire dans une maison de retraite ; père gestionnaire d'indemnisation pour un assureur ; OBS MS GS + 1 ENT ENS
Justine	♀, 29/09/2009 ; PS **LV** puis HT ; mère aide-soignante ; père vendeur ; OBS PS
Khaira	♀, 22/10/2008 ; PS MS GS **LM** ; mère sans profession ; père demandeur d'emploi ; famille guyanaise ; OBS TS + 5 ENT ENS + 2 ENT ATSEM
Laura	♀, 5 a 5 m 11/2010 ; PS ?, MS GS **JV** ; mère ss act pro longue maladie ; père militaire gradé (ss officier ou officier) ; 1 ps, 1 gs ; OBS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Laurine Dupin	♀, 16/04/2009 ; TS **LM** ; mère aide à domicile, CAP services à la personne en MFR ; père préparateur en commandes CDI, scol en filière adaptée ou médico-scolaire, CAP échoué, ss dipl ; 1 ps ; appartement HLM 2 ch et projet de construction sur un terrain acquis ; OBS TS + 4 ENT ENS + 4 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Léana Tourneur	♀, 5/4/2009 ; TS **LV** ; mère assistante maternelle, CAP employée de bureau et CAP pet enf, OS pop (garde excl) ; père absent ; grand-père, parrain (oncle), enf un ; maison de lotissement relativement spacieuse, jardin avec pelouse et balançoire ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Léo	♂, 25/08/2009 ; PS MS HT puis GS **LV** ; mère adj technique crèche municipale ; père ouvrier qualifié (opérateur-régleur) PME menuiserie industrielle ; OBS GS + 1 ENT ENS + 1 ENT ENF
Lila Souchet	♀, 13/11/2008 ; TS **LM** ; mère abandon BEP san & soc en MFR, tit pro AFPA assistante de vie, emplois intermittents assistante de vie (garde pple), OS pop ; père dipl inconnus, sans emploi, parents séparés ; grand-mère maternelle et jeune tante ; enf un ; appartement HLM 2 ch ; OBS TS + 4 ENT ENS + 2 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Lizie	♀, 11/06/2008 ; TS **LM** ; parents sans profession déclarée ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Loïc	♂, 16/04/2009 ; PS MS **LV** puis HT ; mère sans emploi ; père menuisier, enf un ; OBS PS +1 ENT ENS
Loïs	♂, 01/10/2009 ; PS HT, MS et début GS **LV** puis HT ; mère vendeuse autoentrepreneuse ; père chef d'équipe aéroportuaire ; parents séparés ; enf un ; OBS MS + 2 ENT ENS
Lola Renaudeau	♀, 17/04/2009 ; TS **LV** ; mère chef de projet informatique, DEST (bac + 4 CNAM), OS pop ; père directeur commercial équipementier automobile, DUT commerce, OS pop ; 2 gs père hors foyer ; vaste maison en pierres blanches avec parc aménagé et piscine en construction ; OBS TS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS + 2 ENT ENF + 1 ENT PAR
Louisa	♀, 02/06/2009 ; PS ?, MS **LV**, GS HT ; mère en recherche d'emploi ; père monteur dépanneur de pneus ; OBS MS + 1 ENT ENS + 1 ENT ATS
Lucas	♂, 4 a 10 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère professeure des écoles (garde pple), père déménageur et musicien (garde second), enf un ; OBS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Lucien	♂, 6 a 0 m 03/2010 ; PS MS ? GS **V** ; parents techniciens d'assistance secteur tertiaire ; OBS GS + 1 ENT ENS
Luigi	♂, 12/11/2009 ; PS MS et déb GS **LV** puis HT ; mère vendeuse en boulangerie, père métallier serrurier ; enf un ; OBS PS MS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS
Madeleine Morin	♀, 19/09/2009 ; TPS HT puis PS MS GS LV ; mère cheffe de produit polyvalente dans la PME du père, maîtrise de commerce et vente en IUP, OS int ; père gérant & chef d'entreprise PME équipement en chauffage au bois, DESS gestion de production, OS pop ; 1 pf pdt enq ; grande maison moderne sur petite rue de bourg avec plusieurs niveaux, au sous-sol, l'espace professionnel des parents ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Maeva	♀, 04/02/2009 ; TS **LV** ; mère comptable dans une société d'expertise comptable ; père technicien SAV ; OBS MS GS + 2 ENT ENS

Maïa	♀, 22/09/2009 ; TS **LV** ; mère aide comptable ; père informaticien ; OBS MS GS + 2 ENT ENS
Manuel-Nelson Sanchez	♂, 10/02/2009 ; TS **LM** ; mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP coiffure et esthétique ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, SEGPA, CAP pépiniériste et CAP paysagiste ; 1 ps pdt enq ; petite maison de lotissement en ville avec pièces nombreuses, mais petites, séjour encombré, mais impeccablement rangé et petit jardin équipé (balançoire, toboggan, vélo, etc.) OBS TS + 4 ENT ENS + 4 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Marceau	♂, 11/06/2009 ; TS **LV** ; mère gestionnaire d'assurance ; père chargé d'organisation dans une grande entreprise du tertiaire ; OBS TS + 1 ENT ENS
Marco Simonneau	♂, 24/03/2009 ; TS **LV** ; mère responsable du secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire option documentation OS pop ; père agent de sécurité, délégué synd FO, tit pro d'agent de sécurité et de maître-chien ; nb famille élargie, 1 gs ; maison moderne entourée d'un terrain avec potager, vélos, toboggan, etc., vaste séjour et cuisine américaine ; OBS TS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATS + 2 ENT PAR
Marcus	♂, né en 2008 ; PS MS ?, GS **LV** ; mère gestionnaire spécialisée tertiaire ; père informaticien entreprise tertiaire ; 1 gs ; OBS GS
Marion	♀, 26/07/2009 ; PS ? puis MS GS **LV** ; mère juriste dans une grande entreprise du tertiaire ; père militaire ; OBS MS GS + 1 ENT ENS
Martin Coudreau	♂, 18/01/2008 ; TS **LM** ; mère conseillère à Pôle emploi, BTS secrétariat de direction, OS pop ; père infirmier hospitalier en service psychiatrique, échec DEUG bio, études d'infirmier, OS pop ; enf un ; 1/3 mitoyen d'une grande maison de maître dans parc arboré, vaste espace, jardin d'agrément ; OBS PS MS GS + 4 ENT ENS + 2 ENT ENF + 1 ENT PAR
Matthieu	♂, 18/01/2009 : TPS **LM** puis HT ; mère en invalidité ; père inconnu ; cadet de 4 enf ; OBS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS
Méline	♀, 05/03/2009 ; TS **LV** ; mère comptable ds cabinet d'expertise comptable ; père chauffeur routier ; OBS MS GS + 3 ENT ENS + 1 ENT ATS
Morgane	♀, 8/08/2009 ; PS **LV** puis HT ; mère chargée d'études ; père responsable production ; OBS PS + 1 ENT ENS
Moussa	♂, 17/08/2009 ; pas ou peu de scolarisation av GS, GS **LM** ; profession des parents inconnue ; OBS GS + 1 ENT ENS
Mylène Fontaine	♀, 01/04/2009, TS LV ; mère aide-soignante en maison de retraite ; père ouvrier d'abattoir porcin ; 1 pf pdt enq ; OBS TS + 3 ENT ENS + 2 ENT ATS
Nicolas	♂, 19/08/2009 : TS **LV** ; mère gestionnaire d'assurance ; père ouvrier peintre en bâtiment ; OBS MS GS + 2 ENT ENS
Niels	♂, 01/10/2009 ; TS **LV** ; mère adjointe administrative ; père sapeur-pompier ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS
Noah	♂, env 4 a ½ 04/2010 ; PS MS **V** (fin enq MS) ; mère personnel hospitalier ; père manipulateur IRM ; OBS + 1 ENT ENS
Nola	♀, 4 a 11 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère opticienne, père ? ; parents ensemble ; 1 ps ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Nolan	♂, 11/08/2009 ; PS et déb MS **LV** ; mère vendeuse en boulangerie ; père agent de quai ; séparés, garde part ; enf un ; OBS PS + 1 ENT ENS + 1 ENT ATS
Oriane Lorieux	♀, 18/08/2009 ; PS HT puis MS et GS **LV** ; mère agent d'entretien (garde pple) ; père éloigné (garde second ou épis) ; beau-père au foyer profession inconnue ; parents séparés ; 1 pf au foyer et 1 pf chez le père ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Paradis	♀, 24/07/2008 ; PS MS GS **LM** + HT ; mère sans profession ; père auto entrepreneur, famille du voyage ½ sédentarisée (2 lieux fixes, *i. e.* 2 écoles chq a) ; ps ; caravane ; OBS TS + 2 ENT ENS + 3 ENT ATS

Pierre	♂, 14/03/2009 ; TS **LV** ; mère resp magasin chaîne d'habillement ; père comptable entreprise du tertiaire ; parents séparés, garde part ; 1ps dans un foyer, 1 pf dans l'autre ; OBS TS +3 ENT ENS + 2 ENT ATS
Ricardo	♂, 24/06/2009 ; pas de scolarisation av GS, GS **LM** ; professions des parents inconnues ; OBS GS + 1 ENT ENS
Roxane	♀, 24/05/2009 ; TS **LV** ; mère professeure des écoles ; père cadre technique du tertiaire, 1gf 1pf ; OBS TS + 3 ENT ENS + 3 ENT ATS
Sacha Baillard	♂, 16/05/2009 ; TS **LV** ; mère assistante maternelle en reconversion, 1 a médecine (réussie mais abandonnée), DEUG de sociologie, Tit AFPA électricienne bâtiment, CAP pet enf, présidente APE indépendante, OS int ; père ingénieur dans PME menuiserie industrielle, diplôme d'ingénieur, OS int ; 1 gf ; maison de bourg en autorénovation, vaste séjour donnant surplombé par une mezzanine et jardin d'agrément ; OBS TS + 3 ENT ENS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Sami	♂, 29/03/2009 ; TS **LM** ; mère agent de service hospitalier ; père sans profession, ancien intendant de lycée en Algérie ; 1gs, 1 ps ou pf ; OBS TPS PS MS + 3 ENT ENS
Séléna	♀, 04/06/2009 ; PS MS HT puis GS **LV** ; professions des parents non renseignées ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS
Siméon Bonneau	♂, 08/02/2009 ; TS **LV** ; mère aide-soignante en IME en formation éduc spé ; père absent ss domicile ni prof connus ; grand-père mat infirmier retraité ; grand-mère mater aide-soignante ou infirmière retraitée ; enf un ; OBS MS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR + 1 ENT GP
Stephen	♂, 5 a 8 m 11/2010 ; TS **JV** ; parents ss act pro ; suivi services sociaux ; 1 gf handicapé (appareillé), 1 ps ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Surya Maboke	♀, 22/05/2008 ; TS **LM** ; mère aide à domicile, CAP employée technique de collectivité, OS pop ; père master 2 en droit et pratique civilisation internationale, agent de sécurité, projet professionnel au Congo ; 1 ps ; appartement HLM 2 ch ; OBS MS GS + 5 ENT ENS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Tamaya	♀, 13/03/2008 : TPS PS ?, MS GS **LM** ; parents sans activité professionnelle déclarée, séparés, famille guyanaise ; OBS MS GS + 4 ENT ENS
Teddy Vrignaud	♂, 28/10/2008 ; PS MS HT, GS **LM** ; mère contrat de professionnalisation BTS assistante de manager, bac STG (garde excl), OS pop ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés ; OBS + 2 ENT ENS + 1 ENT PAR
Théodore Pottier	♂, 07/02/2009 ; TS **LV** ; mère formatrice en méthodologie de projets informatiques dans le secteur tertiaire, présidente association de parents d'élèves FCPE, DESS de géophysique, OS int ; père cadre dans une grande entreprise du tertiaire, DEA géologie sédimentaire, DESS gestion des terroirs, OS pop ; 1 gs ; maison de ville à 3 niveaux sur rue donnant sur un intérieur et un jardin d'agrément cossus, décorés dans les canons contemporains ; OBS MS GS + 4 ENT ENS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Thibaud	♂, 5 a 3 m 11/2010 ; TS **JV** ; mère enseignante BTS agricole, père directeur d'agence bancaire, grand-père menuisier, 1 pf ; OBS GS + 2 ENT ENS + 1 ENT ENF
Timoté	♂, 5 a 0 m 11/2010 ; TS **JV** ; parents travaillent, mais activité pro inconnue, 1 pf ; OBS + 2 ENT ENS
Tina Jolivet	♀, 07/05/2009 ; TS **LV** ; mère employée de commerce dans la grande distribution (CDD, temps partiel), Bac techno G1, OS pop ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP électrotechnique, OS pop ; 2 gs ; maison en autorénovation, avec grand séjour et jardin, salle de jeu en chantier ; OBS TS + 3 ENT ENS + 3 ENT ATS + 1 ENT ENF + 2 ENT PAR
Tiphaine	♀, 12/02/2009 ; TS **LV** ; mère téléconseillère en assurances, père chef d'atelier d'usinage automobile ; OBS MS GS + 1 ENT ENS + 2 ENT ATS

Violette Guibert	♀, 5/3/2009 ; TS **LV** ; mère kinésithérapeute, diplôme de kinésithérapeute, OS pop ; père gérant d'une société en négoce automobile, BTS vente, OS int ; grand-mère paternelle institutrice retraitée ; 1 gf ; grande maison en pierre blanche rénovée, nombreuses pièces, vaste séjour, terrasse de plain pied et parc d'agrément arboré (plantes, cabanes, circuits, etc.) OBS TS + 3 ENT ENS + 3 ENT ATS + 1 ENT ENF + 1 ENT PAR
Ylan	♂, 21/11/2008 ; PS **LV** ; mère conseillère client agence d'intérim, père soudeur dans la marine militaire, enf un ; OBS PS + 2 ENT ENS + 2 ENT ATS
Ysia	♀, 06/11/2009 ; TS **LV** ; mère et père employés de collectivité locale ; OBS MS GS +2 ENT ENS + 1 ENT ATS

ANNEXE C - INDEX DES SIGLES ET ACRONYMES

ADS	Analyse De Similitudes
AFC	Analyse Factorielle des Correspondances
AFPA	Association pour la Formation Professionnelle pour Adultes
AGEEM	Association Générale des Enseignants des Écoles Maternelles
AGIEM	Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles
APC	Activités Pédagogiques Complémentaires
APE	Association de Parents d'Élèves
ASEM	Agent Spécialisé des Écoles Maternelles
Atsem	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
BD	Bande Dessinée
BEP	Brevet d'études professionnelles
BNF	Bibliothèque Nationale de France
BO	Bulletin Officiel
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAT	Centre d'Aide par le Travail
CAPET	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CE1	Cours Élémentaire première année
CEG	Collège d'Enseignement Général
CET	Centre d'Enseignement Technique
CHD	Classification Hiérarchique Descendante
CNLJ	Centre National de la Littérature pour la Jeunesse

CNLJ	Centre National pour la Littérature de Jeunesse
CNR	Conseil National de la Résistance
CP	Cours Préparatoire
CPGE	Classes Préparatoires Aux Grandes Écoles
CRDP	Centre Régional de la Documentation Pédagogique
CRESAS	Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire
DASEN	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
Depp	Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DESS	Diplôme d'Études supérieures spécialisées
DEST	Diplôme d'Études supérieures techniques
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
Dgesco	Direction générale de l'enseignement scolaire
DUT	Diplôme Universitaires Technologique
EAJE	Établissement d'Accueil du Jeune Enfant
EHESS	École des Hautes Études en Sciences Sociales
Elfe	Étude longitudinale française depuis l'enfance
ÉN	École normale d'instituteurs
EPS	Éducation Physique et Sportive
Espé	École supérieure du professorat et de l'éducation
FCPE	Fédération des Conseils de Parents d'Élèves
FPT	Fonction Publique Territoriale
FSU	Fédération Syndicale Unitaire
GFEN	Groupe Français d'Éducation nouvelle
GS	Grande Section
HCE	Haut Comité de l'Éducation
IDEN	Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale

IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
Ifé	Institut français de l'éducation
IGAS	Inspecteur Général des Affaires Sociales
IGEN	Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
IME	Institut Médico Éducatif
INED	Institut National des Études Démographiques
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
Inserm	Institut nationale de la santé et de la recherche médicale
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUP	Institut Universitaire Professionnel
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MFR	Maison Familiale Rurale
MS	Moyenne Section
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OMEP	Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONL	Observatoire National de la Lecture
PCF	Parti Communiste Français
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
Pirls	Programme international de recherche sur la lecture scolaire
Pisa	Programme international de suivi des acquis des élèves
PME	Petite ou Moyenne Entreprise
PMI	Protection Maternelle et Infantile
PS	Petite Section
RASED	Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficultés
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
SAV	Service Après-Vente

SGEN	Syndicat Général de l'Éducation Nationale
SNUipp	Syndicat National Unifié des instituteurs professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège
STG	Sciences et Techniques de Gestion
STI	Sciences et Techniques Industrielles
SUDOC	Système Universitaire de DOCumentation
TICE	Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TPE	Très Petite Entreprise
TPS	Toute Petite Section
Unesco	Organisation des nations unies pour la science, l'éducation et la culture
Unicef	Fonds des nations unis pour l'enfance
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire
ZUS	Zone Urbaine Sensible

Université de Poitiers

UFR Sciences humaines et arts

École doctorale Sociétés et Organisations

Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines

GRESCO EA 3815

Section CNU : 19

ENFANCES DU LANGAGE ET LANGAGES DE L'ENFANCE

Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée

ANNEXES

Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie présentée par :

Fabienne MONTMASSON-MICHEL

Soutenue le 23 novembre 2018

Composition du jury :

Stéphane BONNÉRY. Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis. Rapporteur

Sylvia FAURE. Professeure de sociologie, Université Lyon 2. Rapporteure

Sandrine GARCIA. Professeure en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Examinatrice

Wilfried LIGNIER. Chargé de recherches en sociologie habilité à diriger les recherches, CNRS. Examinateur

Mathias MILLET. Professeur de sociologie, Université François Rabelais Tours. Directeur de thèse

Gilles MOREAU. Professeur de sociologie, Université de Poitiers. Directeur de thèse

Liste des annexes

Annexe 1 – Principaux discours analysés à l'appui de la reconstruction sociohistorique jusqu'à nos jours, p. 2

Annexe 2 – Corpus photographique du musée de Rouen, p. 12

Annexe 3 – Biographie commentée de Pauline Kergomard, p. 32

Annexe 4 – Évolution de la règlementation sur le mobilier et le matériel, p. 51

Annexe 5 – Ouvrages sur le langage à l'école maternelle en bibliothèques de formation des maîtres, p. 53

Annexe 6 – Enquêtés et enquêtées, p. 66

Annexe 7 – Demandes d'autorisation d'enquêter, p. 92

Annexe 8 – Guide d'entretiens, p. 108

Annexe 9 – Journal de terrain et cahier numérique de terrain, p. 144

Annexe 10 – Corpus « parole libre » dans la classe de César Chauvet, p. 163

Annexe 11 – Analyse d'un corpus de cahiers de vie en petite section, p. 176

Annexe 12 – Analyse du corpus complet des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015), p. 180

Annexe 13 – Analyse du corpus des articles du Café pédagogique sept 2012-août 2016, p. 198

Annexe 14 – Analyse du programme 2008, p. 205

Annexe 15 – Analyse du programme 2015, p. 211

Annexe 1 – Principaux discours analysés à l'appui de la reconstruction sociohistorique jusqu'à nos jours

Discours de la fin du XVIIIe siècle et du XIXe jusqu'au Second Empire (La découverte du jeune enfant, Les salles d'asile)

COCHIN, Jean Denis Marie, 1834. *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile* [en ligne]. Paris : Hachette. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k28792q

DARWIN, Charles, 1877. Les débuts de l'intelligence. Esquisse biographique d'un petit enfant. *Revue scientifique de la France et de l'étranger Revue des cours scientifiques (2e série)*. 14 juillet 1877. Vol. 2e série 7e année, n° 2, p. 25-29.

FRÖBEL, Friedrich, 1880. *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel à l'usage des institutrices et des mères de famille composé sur les documents allemands.* 4e édition revue et augmentée, 1re édition 1859. Bruxelles : F. Claassen.

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

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1859. *Enseignement pratique dans les salles d'asile, ou premières leçons à donner aux petits enfants*. 3e édition. 1848 pour la première édition sous le titre de L'enseignement pratique dans les écoles maternelles. Paris : Hachette.

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1860. *Histoires et leçons de choses pour les enfants* [en ligne]. 2e édition. 1848 pour la première édition. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k146245p

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1877. *Manuel des maîtres : comprenant l'application des principes pédagogiques et le guide pratique de la deuxième année préparatoire* [en ligne]. 2e édition. Première édition ? Paris : Hachette. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54702225

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1878. *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques* [en ligne]. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6512265b

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1879. *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire : conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867* [en ligne]. 2e édition. 1868 pour la première édition. Paris : Delagrave. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k107833r

PAPE-CARPANTIER, Marie, 1887. *Conseils sur la direction des salles d'asile* [en ligne]. 6e édition. 1846 pour la première édition. Paris : Hachette. [Consulté le 7 février 2014]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58491695

PAPE-CARPANTIER, Marie et DELON, Charles, 1870. *Enseignement de la lecture à l'aide du procédé phonomimique de M. Grosselin. Tableaux* [en ligne]. Paris : Hachette. [Consulté le 24 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5849456k

NECKER DE SAUSSURE, Albertine-Adrienne, 1828. *L'éducation progressive, ou Étude du cours de la vie. Etude de la première enfance. Tome premier* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205663t

NECKER DE SAUSSURE, Albertine-Adrienne, 1832. *L'éducation progressive, ou Étude du cours de la vie. Etude de la dernière partie de l'enfance Tome second* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205663t

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1781. *Essai sur l'origine des langues. Où il est parlé de la Mélodie et de l'Imitation musicale.* [en ligne]. Edition électronique. Chicoutimi, Quebec : UCAQ. [Consulté le 4 juin 2016]. Disponible à : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/essai_origine_des_langues/origine_des_langues.pdf

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1966. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

SULLY, James, 1898. *Études sur l'enfance* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77189z

Discours de la IIIe République (l'école maternelle républicaine)

BINET, Alfred et SIMON, Théodore, 1907. Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*. 1907. Vol. 14, n° 1, p. 1-94.

BINET, Alfred et SIMON, Théodore, 1951. *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. 7e édition. 1911 pour la première édition. Paris : Bourrelier.

BRANDT, E. (Mlle), 1913. *Manuel du jardin d'enfants : pour l'éducation des tout-petits* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 11 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5860935w

BUISSON, Ferdinand (éd.), 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [en ligne]. édition électronique. S.l. : Ifé. [Consulté le 26 septembre 2016]. Disponible à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., 1975. *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. S.l. : OMEP.

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE, 1933. *Congrès international de l'enfance : Paris, 1931*. Paris : Comité d'organisation du Congrès.

DERKENNE, Françoise, 1938. *Pauline Kergomard et l'éducation nouvelle enfantine (1838-1925)*. Paris : Le Cerf.

DÈS, Laetitia, 1911. *La Femme de service à l'école maternelle : rôle, qualités, conflits, règlements.* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 23 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684258s.

FRAPIE, Leon, 1959. *La maternelle*. Paris : Le livre de Poche.

GIRARD, Jeanne, 1911. *Jeux éducatifs recueillis et publiés sous la direction de Mme Jeanne Girard. Méthode française d'éducation*. 2e édition. Paris : Librairie Gedalge & Cie.

KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, 2000. *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane.

KERGOMARD, Pauline, 2009b. *L'éducation maternelle dans l'école*. Nouvelle édition. Première édition 1886-1895. Paris : Fabert.

KERGOMARD, Pauline et BRÈS, Henriette-Suzanne, 1910. *L'enfant de 2 à 6 ans : notice de pédagogie pratique*. Paris : Nathan.

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

MATRAT, Marie, 2012. *Les Écoles maternelles et le décret du 2 août 1881 : Histoire - But - Méthode - Application*. Réimpression par RareBooksClub.com. 1881 pour la première édition. Paris, France : Delagrave, Memphis, General Books LLC.

MATRAT, Marie et KERGOMARD, Pauline, 1889. *Les écoles maternelles*. Paris, France : Imprimerie nationale, Hachette, Delagrave.

MONTESSORI, Maria, 2004. *Pédagogie scientifique. Tome 1 : La maison des petits*. Réédition. 1926 pour la première traduction française. 1909 pour l'édition originale en italien. Paris : Desclée De Brouwer.

ODÉRIC DELEFOSSE, Jean-Marie, 2010. *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962*. Paris : L'Harmattan.

PEREZ, Bernard, 1896. *L'éducation intellectuelle dès le berceau* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5510853c

PEREZ, Bernard (1836-1903), 1888. *L'éducation morale dès le berceau : essai de psychologie appliquée* [en ligne]. 2e édition. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5500137k

PEREZ, Bernard (1836-1903), 1892. *Les trois premières années de l'enfant : la psychologie de l'enfant* [en ligne]. 5e édition remaniée. Première édition en 1978. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77186x

PIAGET, Jean, 1976. *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. 9e édition. 1923 pour la première édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Actualités pédagogiques et psychologiques. ISBN 978-2-603-00060-1.

PREYER, Wilhelm T., 1887. *L'âme de l'enfant : observations sur le développement psychique des premières années* [en ligne]. Edition française d'après la 2e édition allemande. Traduction H. de Varigny. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77188m

TAINE, Hippolyte-Adolphe, 1870. *De l'Intelligence* [en ligne]. S.l. : s.n. [Consulté le 10 août 2016]. Disponible à : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86184154

Discours de l'après-seconde guerre mondiale jusqu'au années 1970 (l'école maternelle en voie de massification vers l'apogée du modèle expressif)

Thèses

MAIZONNIER-PAYELLE, Elisabeth, 2015. *Germaine Tortel : Une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse en sciences de l'éducation. Mont Saint Aignan : Université de Rouen.

Ouvrages

ASSOCIATION GERMAINE TORTEL, 2003. *Se construire par les langages dès l'école maternelle: pédagogie d'initiation Germaine Tortel.* Paris : INRP : Association Germaine Tortel.

BOUVIER, Nadine et PLATONE, Françoise, 1976. *Études sur le développement du langage de l'enfant*. Paris : CRESAS-INRP. Les cahiers du CRESAS n°16 A.

CANUT, Emmanuelle et VERTALIER, Martine (éd.), 2008. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts pas ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan. Enfance & langages.

CHARRIER, Charles et HERBINIÈRE-LEBERT, Suzanne, 1955. *La Pédagogie vécue à l'école des petits: cours complet et pratique*. Paris : Nathan.

COHEN, Marcel, 1962. *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris : Editions du Scarabée.

COHEN, Suzy, 1979. *L'école des bébés*. Paris, France : Éditions sociales.

COLLECTIF, 1997. *La vie d'une pionnière 1896-1975. 1997 Les vingt ans de l'associations Germaine Tortel*. Paris : Association Germaine Tortel. Bulletin n°73-74.

DANNEQUIN, Claudine, 1976. *Les enfants bâillonnés*. Paris : SUDEL, CEDIC.

DELAUNAY, Alice (éd.), 1972. *Les orientations de l'école maternelle française contemporaine*. Paris : Nathan. Pédagogie préscolaire.

DOLTO, Françoise, 1977. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 1*. Paris : Seuil.

DOLTO, Françoise, 1978. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 2*. Paris : Seuil.

DOLTO, Françoise, 1979. *Lorsque l'enfant paraît. Tome 3*. Paris : Seuil.

FOUCAMBERT, Jean, 1974. Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication et langages*. 1974. Vol. 24, n° 1, p. 46-59.

GEDREM (éd.), 1980. *Échec et maternelle: avant six ans, déjà la sélection?* Paris : Syros. ISBN 978-2-901968-33-7.

LÉANDRI, Françoise et HERBINIÈRE-LEBERT, Suzanne, 1953. *Activités enfantines à l'école maternelle française*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

LEDOUX, Michel H., 2006. *Dictionnaire raisonné de l'oeuvre de F. Dolto*. Paris : Payot & Rivages. Désir/Payot.

LENTIN, Laurence, 1972. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? quand ? comment ?* Paris : ESF.

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

LENTIN, Laurence, CLESSE, Christiane, HÉBRARD, Jean et JAN, Isabelle, 1977. *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.

LEQUEUX, Paulette, 1972. *Jeux de parole : de l'école maternelle au CP et au CE*. Paris, France : Armand Colin.

LEQUEUX-GROMAIRE, Paulette, 1976. *Votre enfant et l'école maternelle*. 2e édition revue et augmentée. 1971 pour la première édition. Paris : Casterman. Collection Orientations/E3.

LURÇAT, Liliane, 1976. *Une école maternelle*. Paris : Stock.

MOZÈRE, Liane, 1992. *Le printemps des crèches : histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : Editions L'Harmattan.

NAUD-ITHURBIDE, Jean-René, 1964. *Les écoles maternelles*. Paris : PUF.

ODÉRIC DELEFOSSE, Jean-Marie, 2010. *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962.* Paris : L'Harmattan.

PETTIER, Jean-Charles et CLAD, Paulette, 2012. *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Paris : Fabert.

PIAGET, Jean, 1964. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. 3e édition. 1945 pour la première édition. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean, 2001. *La psychologie de l'intelligence*. 1967 pour la première édition. Paris : Pocket.

PLAISANCE, Eric, 1977. *L'école maternelle aujourd'hui*. Paris : Nathan

TORTEL, Germaine, 1979. *L'enfant émerveillé. Ecrits sur l'Art*. Lille : CRDP.

WINNICOTT, Donald Woods, 2002. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Réédition. 1975 pour la première traduction française. 1971 pour l'édition originale en anglais. Paris : Gallimard.

Revues ou numéros de revues

LENTIN, Laurence (dir.), 1975. Apparition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue française.* Vol. 27, n°1.

La maternelle. 1975. *L'école et la nation.* N° 247

Articles

COHEN, Marcel, 1969. Sur l'étude du langage enfantin. *Enfance*. 1969. Vol. 22, n° 3, p. 203-272.

FRANÇOIS, Frédéric, 1980. Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. In : *Langages*. 1980. Vol. 14, n° 59, p. 25-52.

HERBINIÈRE-LEBERT, Suzanne, 1974. La double mission educative et sociale de l'école maternelle francaise. *International Journal of Early Childhood*. 1974. Vol. 6, n° 2, p. 86.

LACAN, Jacques, 1949. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Revue française de psychanalyse*. 1 octobre 1949. Vol. 13, n° 4, p. 449-455.

LENTIN, Laurence, 1971. Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 1971. n° 4, p. 7-52.

STAMBAK, M. et VIAL, M., 1970. Problèmes de l'inadaptation scolaire. A propos de la création d'un Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. *Enfance*. 1970. Vol. 23, n° 1, p. 91-102.

WALLON, Henri et LURÇAT, Liliane, 1958. Le dessin du personnage par l'enfant : ses étapes et ses mutations. In : *Enfance*. 1958. Vol. 11, n° 3, p. 177-211.

ZOBERMAN, Nicole, PLAISANCE, Eric et BURGUIÈRE, Evelyne, 1974. L'école maternelle, pour quoi faire ? Dans : CRESAS, *L'école maternelle, pour quoi faire ?* Paris : Institut National de la Recherche et de la Documentation pédagogique. Recherches pédagogiques. p. 109-128.

Textes ministériels

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

Actes de rencontres, colloques ou congrès

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES MARXISTES, 1976. *La petite enfance. Colloque du 13 décembre 1975*. Les cahiers du CERM. N°125. Paris : CERM.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction des écoles, 1979. *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : actes du colloque de Paris des 13-14 juin 1979*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Discours contemporains depuis les années 1980 (l'émergence du modèle linguistique vers l'école maternelle secondarisée)

Thèses

BINA, Dominique, 2011. *La syllabe dans l'écriture inventée en français* [en ligne]. Thèse en Sciences de l'éducation. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. [Consulté le 8 mai 2015]. Disponible à : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00695612/document

HELAL, Suha, 2012. *La connaissance des lettres à l'école maternelle et ses déterminants* [en ligne]. Thèse de Psychologie. Angers : Université d'Angers. [Consulté le 24 janvier 2015]. Disponible à : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00834201/document

Ouvrages

BAUDELOT, Olga et RAYNA, Sylvie (éd.), 1999. *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan.

BOULANGER, Françoise, 2008. *Lire à 3 ans c'est tout naturel*. Paris : Nathan.

BRUNER, Jerome S, 1983. *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. 1re édition en français. Textes de 1970 à 1976 rassemblés et traduits par Michel Deleau. Paris : Presses universitaires de France.

CANUT, Emmanuelle et VERTALIER, Martine (éd.), 2008. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts pas ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan. Enfance & langages.

CHAUVEAU, Gérard, RÉMOND, Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane et CRESAS (éd.), 1993. *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*. 2e édition. 1986 pour la première édition. Paris : L'Harmattan, INRP.

CÈBE, Sylvie, PAOUR, Jean-Louis et GOIGOUX, Roland, 2004. *Catégo : apprendre à catégoriser, comprendre comment on catégorise. Maternelle toutes sections*. Paris, France : Hatier.

COHEN, Suzy, 2003. *Sa vie, c'est le jeu*. Paris : PUF.

COHEN, Suzy, 2006. *L' enfance au coeur: Marie et Pauline deux pionnières de l'école maternelle*. Paris, France : L'Harmattan.

COLLECTIF, 1998. *Petite enfance, éveil aux savoirs*. Paris : La Documentation Française.

CORBENOIS, Madeleine, DEVANNE, Bernard, DUPUY, Eric et MARTEL, Monique, 2000. *Apprentissages de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle*. Paris : Bordas.

DEVANNE, Bernard et GROUPE LECTURE-ÉCRITURE DE L'ORNE, 1994. *Lire et écrire: des apprentissages culturels. Tome 1. Cycle des apprentissages premiers. Cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Armand Colin.

DOLTO, Françoise, 1985. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.

DOLTO, Françoise, 1989. *L' échec scolaire: essais sur l'éducation*. Neuilly-sur-Seine : Ergo Press.

DOLTO, Françoise, 1995. *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

FERREIRO, Emilia, 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

FERREIRO, Emilia, 2001. *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.

FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita, 1988. *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? : Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

FLORIN, Agnès, 1989. *Pratiques du langage à l'école maternelle : les conversations maîtresse- élèves*. Thèse d'Etat en Psychologie. Poitiers : Université de Poitiers.

FLORIN, Agnès, 1995. *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

GLAUMAUD-CARRÉ, Martine et MANUÉLIAN-RAVET, Marie, 1995. *Le bébé et les apprentissages: genèse et incidences*. Paris : Syros.

GOIGOUX, Roland, CÈBE, Sylvie et PAOUR, Jean-Louis, 2004. *Phono : développer les compétences phonologiques. Grande section maternelle et début du cours préparatoire*. Paris, France : Hatier.

GROSSMANN, Francis, 2000. *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. 2ème édition. Bern : Peter Lang.

JACQUIER-ROUX, Monique, NGUYEN, Josette et ZORMAN, Michel, 2013. *Conscience phonologique: GS*. Grenoble, France : La Cigale.

INRP et BRIGAUDIOT, Mireille, 2004. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle PROG*. Paris : Hachette éducation.

SIMONPOLI, Jean-François, 2002. *Ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris : Hachette.

STOECKLÉ, Rémy, 1994. *Activités à partir de l'album de fiction : de l'école maternelle au collège*. Paris : L'École.

WAEYENBERGHE (VAN), Madeleine, 2004. *Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine*. Montreuil : Éd. du Papyrus.

Revues ou numéros de revues

BISHOP, Marie-France, JOOLE Patrick (dir.), 2012. Lire des récits en maternelle. *Le Français aujourd'hui.* N°179.

BRIGAUDIOT Mireille, GOIGOUX Roland (dir.), 1998. À la conquête de l'écrit. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. N°18.

BRISSET, Christine et MONTCHAUX Philippe (dir.), 2010. L'éducation préscolaire en question. Carrefour de l'éducation. N°30.

Fenêtres sur cours. Le journal du SNUipp-FSU. Et ses numéros spéciaux (thématiques, université d'automne)

SÈVE Pierre, Cèbe Sylvie (dir.), 2014. Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. N°50.

Spirale. La grande aventure de monsieur bébé. Érès. Disponible depuis 2001 à : https://www.cairn.info/

TAUVERON, Catherine (dir.), 2013. Premières pratiques d'écriture : état de la recherche francophone. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. N°47.

Articles

BESSE, Jean-Marie, 1990. L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*. 1990. Vol. 90, n° 1, p. 17-22.

BIANCO, Maryse, PELLENQ, Catherine et CODA, Maryse, 2004. Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le Langage et l'Homme*. 2004. Vol. 39, n° 2, p. 69- 86.

BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 15 décembre 2010. n° 42, p. 105-126.

BONNAFÉ, Marie, 1986. Alertez les bébés ! Un regard sur la petite enfance. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne]. 1 janvier 1986. n° 1. [Consulté le 19 avril 2016]. Disponible à : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1986-01-0078-011

BOUYSSE, Viviane, 2006. L'école maternelle, un modèle quasi mythique ? *La revue de l'inspection générale*. 2006. n° 3, p. 18-25.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2006. Rôle des adultes dans les conquêtes « méta » des jeunes enfants. *Langage et pratiques*. 2006. n° 38, p. 46-57.

BRIGAUDIOT, Mireille et EWALD, Henriette, 1990. Construction du récit en section des petits. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 1990. n° 2, p. 87-96.

BRUNER, Jerome S., 1983. Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*. 1 avril 1983. Vol. 60, n° 3, p. 60-69.

CANUT, Emmanuelle, 2010. Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action Coup de Pouce LANGAGE. *Actes du sixième Colloque scientifique de l'Afpéé, 2009 ENS*. S.l. : Afpéé. 2010. p. 35-54.

CÈBE, Sylvie, 2010. *La compréhension de texte n'est pas un jeu d'enfants* [en ligne]. 2010. S.l. : AGEEM. [Consulté le 12 août 2017]. Disponible à : http://ageem.fr/wcms/ftp//a/ageem.fr/uploads/cebe-2010.pdf

COLLECTIF, 2014. Il faut sauver la maternelle. *Libération.fr* [en ligne]. 20 novembre 2014. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://www.liberation.fr/debats/2014/11/20/il-faut-sauver-la-maternelle_1147074

FERREIRO, Emilia, 1988. L'écriture avant la lettre. Dans : SINCLAIR, Hermine, *La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombres, rythmes et mélodies*. Paris, France : PUF. p. 17-70.

FERREIRO, Emilia, 2001b. De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences. Dans : BROSSARD, Michel et FIJALKOW, Jacques (éd.), *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. 2e édition. 1988 pour la première édition 1998. Talence : Presses universitaires de Bordeaux. p. 53-68.

GUIMARD, Philippe, 1997. Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*. 1997. Vol. 50, n° 4, p. 469-482.

LELEU-GALLAND, Ève, 2015. L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances & Psy*. 26 juin 2015. Vol. N° 66, n° 2, p. 23-32.

LURÇAT, Liliane, 1983. Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. In : *Revue française de pédagogie*. 1983. Vol. 65, n° 1, p. 7-18. DOI 10.3406/rfp.1983.1598.

ZORMAN †, Michel, BRESSOUX, Pascal, BIANCO, Maryse, LEQUETTE, Christine, POUGET, Guillemette et POURCHET, Martine, 2015. « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie.* 31 décembre 2015. n° 193, p. 57-76.

ZORMAN, Michel, DUYME, Michel, KERN, Sophie, LE NORMAND, Marie-Thérèse, LEQUETTE, Christine et POUGET, Guillemette, 2011. « Parler bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*. juin 2011. Vol. 23, n° 112-113.

Textes ministériels ou présidentiels

CHATEL, Luc et MEN, 2010. Le plan de prévention de l'illettrisme. *education.gouv.fr* [en ligne]. 4 mai 2010. [Consulté le 6 janvier 2011]. Disponible à : http://www.education.gouv.fr/cid51054/plan-prevention-illettrisme.html1%20sur.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, 2014. *Projet de programme et recommandations pour l'école maternelle*. S.l. : MEN.

ELYSÉE, 2018. *Transcription du discours du Président de la République aux Assises de la maternelle* [en ligne]. 27 mars 2018. S.l. : Elysée. [Consulté le 1 août 2018]. Disponible à : http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-aux-assises-de-l-ecole-maternelle/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1986. *Orientations pour l'école maternelle*. S.l. : Circulaire n°86-046.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, 1992. *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP : Savoir lire. ISBN 978-2-01-020175-2.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1995. École maternelle. Dans : *Programme de l'école primaire*. S.l. : Arrêté du 22 février 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1999. *Les langages, priorité de l'école maternelle. L'école maternelle école de tous les possibles*. B. O. n°8 du 21 octobre. Hors série.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006. *Le langage à l'école maternelle*. S.l. : CNDP. Textes de référence - École - Documents d'accompagnement des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008a. Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section. Dans : *Les programmes de l'école primaire*. S.l. : B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors série. p. 12-30.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008b. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?: les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris : SCÉRÉN-CNDP : XO éd. ISBN 978-2-240-02687-3.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2010. *Votre enfant à l'école maternelle guide pratique des parents, année 2009-2010*. Futuroscope : Centre national de documentation pédagogique. ISBN 978-2-240-02966-9.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011. *Le langage à l'école maternelle*. S.l. : Sceren CNDP CRDP. Repères pour faire la classe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015. *L'écriture à l'école maternelle. Ecriture spontanée : analyse d'une production d'élève de grande section* [en ligne]. septembre 2015. S.l. : Eduscol. [Consulté le 30 juin 2018]. Disponible à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/9/Ress_c1_Ecriture_ecriture-spontanee_456439.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015a. *Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle* [en ligne]. 2015. S.l. : s.n. Disponible à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/49/9/2015_rythmes_maternelle_docmaternelle_458499.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015b. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. S.l. : B. O. spécial n°2 du 26 mars 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015c. *Ressources maternelle. La scolarisation des enfants de moins de 3 ans. Un aménagement de l'espace bien pensé.* [en ligne]. septembre 2015. S.l. : s.n. Disponible à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/3/Ress_c1_Moins3ans_amenagement_456463.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Dgesco, 2013. *Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire : Rapport de synthèse nationale* [en ligne]. Paris. Ministère de l'éducation nationale. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/10/0/Rapport_de_synthese_nationale_longue_+_resume_03-12-2013_b_287100.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Dgesco, 2014. *Synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle* [en ligne]. S.l. : MEN. [Consulté le 10 décembre 2014]. Disponible à : http://eduscol.education.fr/consultation-nationale-programmes-maternelle-2014-2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et DIRECTION DES ÉCOLES, 1995. Programme de l'école maternelle. Dans : *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP, Savoir Livre. p. 15-36.

Rapports officiels

BOUYSSE, Viviane, CLAUS, Philippe et SZYMANKIEWICZ, Christine, 2011. 2011-108 : *L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative* [en ligne]. Paris. IGEN & IGAENR. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

BRISSET, Claire, 2003. Repenser l'accueil des enfants de 2-3 ans. Dans : *Rapport annuel du Défenseur des Enfants au Président de la République et au Parlement* [en ligne]. Paris : République française. Défenseur des enfants. p. 81-91. Disponible à : http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/dde_ra_2003.pdf

CAROTTI, Sabine, BOUYSSE, Viviane, DEBROSSE, Philippe, FALAIZE, Benoît, WELTZER, Michèle et REBERRY, Damien, 2017. 2017-068 : *Les missions des agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)* [en ligne]. Paris. IGEN & IGAS. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

GIAMPINO, Sylviane, 2016. *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels.* [en ligne]. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. S.l. Ministère des familles des enfants et des droits des femmes. [Consulté le 13 mai 2016]. Disponible à : http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampino-vf.pdf

PÉTREAU, Gilles et BUISSART, Marc, 2014. 2014-043. *Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. MEN, IGEN, IGAENR. Paris : IGEN. [Consulté le 20/12/2015]. Disponible à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/11/3/2014-043_Scolarite_moins_de_3_ans_345113.pdf

VILLAIN, Daniel et GOSSOT, Bernard, 2000. 2000-153 : *Rapport sur les dispositifs passerelles. De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle*. IGEN et IGAS. Paris. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Ministère délégué à la famille et à l'enfance, ministère de l'éducation nationale.

WEST, Anne, 2016. *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale*. Paris : CNESO. Contribution au Rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*

Autres rapports

BODMAN, Florent de, CHAISEMARTIN, Clément de, DUGRAVIER, Romain et GURGAND, Marc, 2017. *Investissons dans la petite enfance – L'égalité des chances se joue avant la maternelle* [en ligne]. 31 mai 2017. S.l. : Terra Nova. [Consulté le 24 juin 2017]. Disponible à : http://tnova.fr/rapports/investissons-dans-la-petite-enfance-l-egalite-des-chances-se-joue-avant-la-maternelle.

Actes de rencontres, colloques ou congrès

Actes des congrès de l'Agiem (puis Ageem à partir de 2006) du 53e (Le jeune enfant à la conquête de son autonomie) au 87e (Enfant, école, familles : des liens à tisser dès l'école maternelle ?)

Entretiens Petite enfance de Cassis (1e entretiens 2006 à 11e entretiens 2016). Cassis : Observatoire de l'enfance. http://www.ducotedesenfants.fr/

Lire avec les enfants. 2009. *Acte du colloque Lire avec les enfants*. Paris : Observatoire de l'enfance. http://www.ducotedesenfants.fr/

Blogs ou sites

Blog de Mireille Brigaudiot : http://progmaternelle.free.fr/

Site du SNUipp-FSU : https://www.snuipp.fr/

Discours oraux

BRIGAUDIOT, Mireille, 2006. *Accompagner les activités langagières des jeunes enfants : spécificités et alertes (discours retranscrit)* [en ligne]. 2006. S.l. : IUFM Créteil. Journées départementales du Val-de-Marne. [Consulté le 22/12/2016]. Disponible à : http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/journees-de-lecole-maternelle-du-val-de-marne/maternelles-94-2006/

Présentations diaporama

GARNIER, Pascale, 2015. *A quoi sert l'école maternelle ?* [en ligne]. 30 septembre 2015. S.l. : s.n. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible à : http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/video/JE_Mater_2015/Pascale%20Garnier.pdf.

Films

MARTINO, Bernard, LAINÉ, Tony et LAUZUN, Gilbert, 1994. *Le bébé est une personne*. TF1 vidéo.

Articles, ouvrages et conférences scientifiques sur les acquisitions langagières et cognitives des bébés

BAILLARGEON, Renee et DEVOS, Julie, 1991. Object Permanence in Young Infants: Further Evidence. *Child Development*. décembre 1991. Vol. 62, n° 6, p. 1227.

DEHAENE, Stanislas, 2012. Le nourrisson : ce qu'il sait, ce qu'il apprend. Séminaire 2011-2012. Dans : *college-de-france.fr* [en ligne]. 2012. [Consulté le 6 octobre 2016]. Disponible à : http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/seminar-2011-2012.htm.

KARMILOFF-SMITH, Annette et KARMILOFF, Kyra, 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

LÉCUYER, Roger, 1989. *Bébés astronomes, bébés psychologues: l'intelligence de la première année*. Liège, Bruxelles : Mardaga.

STERN, Daniel N, 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson: une perspective psychanalytique et développementale*. 1re. 1985 pour l'édition originale en anglais. Paris : Presses universitaires de France.

Annexe 2 – Corpus photographique du musée de Rouen

555 photographies extraites de la base photographique en ligne du musée de Rouen.

1. Constitution et préparation du corpus

L'extraction s'est déroulée entre le 10/07/2013 et le 10/08/2013 sur le site http://www.cndp.fr/mnemo/web/formAvancee.php?interf=fr (le lien n'est plus valide et la base de donnée a été réorganisée différemment)

La recherche a porté sur « mobilier scolaire » ET « école maternelle ».

Le corpus a été nettoyé : retrait des intrus (*e. g.* une leçon de géographie à l'école élémentaire, un test d'orientation au bureau de la statistique universitaire, etc.) ainsi que les photographies hors de la France métropolitaine et les photographies de crèches (*e. g.* nettoyage des biberons)

2. Présentation et description du corpus

La série va de 1830 à 1973. Les séries disponibles sur la base ne vont pas au-delà.

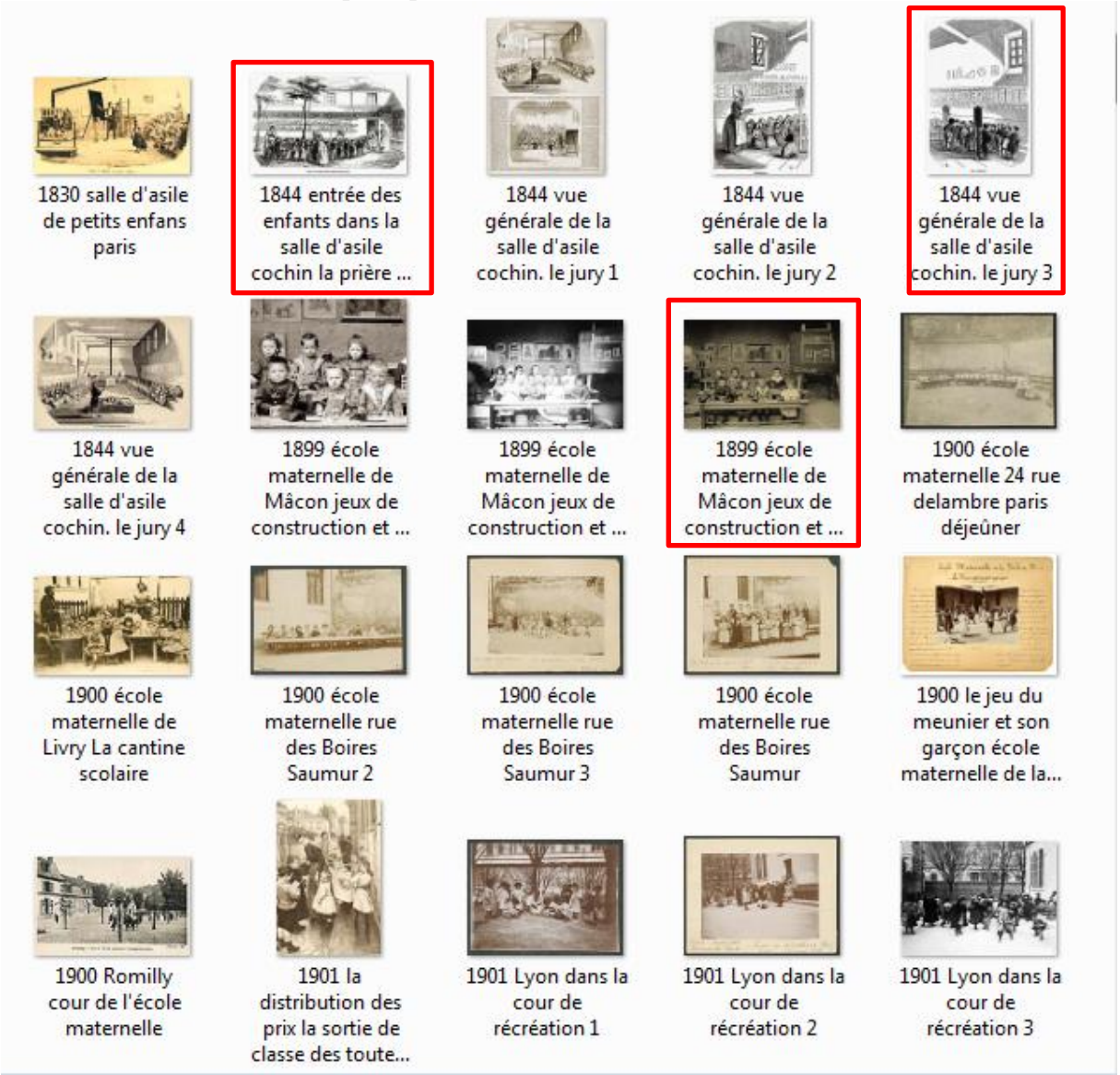
Chaque photographie est accompagnée d'une notice donnant des informations de contexte.

Exemple d'une notice (tableau copié *in extenso* depuis le site)

Auteur(s)	:	Numa
Titre	:	**Ecole maternelle. La classe des "grands" : tables individuelles avec tiroirs ; disposition en demi-cercle. Des animaux, des fleurs, des plantes et le ménage complet de la poupée.**
Collection	:	Fonds Horizons de France/Le Visage de l'enfance
Année	:	1937 (vers)
Ill.	:	n. & bl.
Présentation	:	Objet unique
Dimension	:	largeur : 17 cm hauteur : 11,1 cm
Notes techniques	:	Epreuve gélatino-argentique. Papier collé au dos de l'épreuve sur lequel est rédigée la légende de la photographie. Format de l'image : 10,7 cm x 16,6 cm.
Notes	:	Cette épreuve est insérée dans le fonds iconographique constitué par les éditions Horizons de France pour leur série de fascicules intitulé "Le Visage de l'Enfance", publiés en1937 (voir notice). Conditionnement initial : boîte d'archives avec la mention "le visage de l'enfance - l'âge de la maternelle".

Mot(s) clé(s)	:	Mobilier scolaire : Écoles maternelles / Portraits et images de l'enfant ou du monde de l'enfance / Accessoires de poupées / Photographie
Filière	:	Ecoles maternelles
Niveau	:	Pré-élémentaire
Traducteur	:	SANS
Langue du document	:	Français
Ex-libris et mention d'appartenance	:	Timbre sec du photographe sur l'épreuve.
Numéro d'inventaire	:	2006.5972.52
Disponibilité	:	**non consultable**

Présentation du corpus (encadrées en rouge : les photographies présentées dans des figures 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14) du document principal



1905 école maternelle de joigny cantine scolaire le déjeû...
1905 Ecole maternelle de l'albinque castres cantine gratuire...
1905 école maternelle évreux gymnastique 2
1905 école maternelle évreux gymnastique
1905 école maternelle évreux la retraite aux flambeaux
1905 école maternelle évreux la ronde
1905 école maternelle évreux la sortie et le gôuter 1
1905 école maternelle évreux la sortie et le gôuter 2
1905 école maternelle rue du paradis cholet repas en plein a...
1905 école normale d'institutrice de Melun cour de l...
1905 école normale d'institutrice de Melun jardin 2
1905 le jeu de quille au crochet école maternelle de la belle de mai
1905 Le jeu des fagots école maternelle de la belle de mai
1905 Le jeu du Colin-maillard à la baguette école maternelle de la...
1905 Les jeux en plein air
1905 Ronde école maternelle Marseille
1907 Mourmelon-le-grand l'école maternelle
1908 Flers Orne les garçons de l'école maternelle de la Rue de la ...
1909 Douchy Nord Rue du Caillou Ecole des filles
1910 bessancourt école de garçons classe enfantine photo de groupe
1910 bessancourt école des filles photo de groupe
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 bourgoin photo de groupe école maternelle rue de la glacièr...
1910 Bry-sur-Marne l'école maternelle
1910 dreux institution de mlle riberou classe enfantine...

1910 Ecole communale de marseille entrée des élèves

1910 école communale de marseille institutrice et e...

1910 école maternelle de marseille cour de récréation

1910 école maternelle de marseille

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 1

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 2

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 3

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 4

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 5

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 6

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 7

1910 Frapié La maternelle édition illustrée 8

1910 Ifs près caen école de filles

1910 Louviers école maternelle

1910 marseille école maternelle cours de récréation

1910 noël à l'école maternelle victor hugo 1

1910 noël à l'école maternelle victor hugo 2

1910 noël à l'école maternelle victor hugo 3

1910 noël à l'école maternelle victor hugo 4

1910 noël à l'école maternelle victor hugo 5

1910 Nos petits écoliers la maternelle

1910 paris école maternelle jeux d'hivers ronde d'anne de breta...

1910 paris union familiale rue de charonne jardin d'enfants cours ...

1910 Pen-Bron Un coin du préau des filles

1910 Saint leu école maternelle 2

1910 Saint leu école maternelle 3

1910 Saint leu école maternelle

1910 vieux rouen sur bresle école de garçons et école enfantine

1914 école maternelle installée à l'exposition uni...

1915 Gimont gers école maternelle cour d'école

1915 Le Tréport école maternelle fabrication de charpie

1920 Gironde Repas dans une école maternelle de Gironde

1920 Avernes Val d'Oise Orphelinat National des Chemins de fer

1920 Bagnolet le vestiaire et la salle des grands

1920 Douai école communale Saint Nicolas 1

1920 Douai école communale Saint Nicolas 2

1920 Douai école communale Saint Nicolas 3

1920 Douai école communale Saint Nicolas 4

1920 Douai école communale Saint Nicolas 5

1920 Douai école communale Saint Nicolas 6

1920 Douai école communale Saint Nicolas 7

1920 Douai école communale Saint Nicolas 8

1920 Douai école communale Saint Nicolas 9

1920 Douai école communale Saint Nicolas 10

1920 Douai école communale Saint Nicolas 11

1920 école louis blanc le havre

1920 école maternelle paul bert le havre 2

1920 école maternelle paul bert le havre

1920 école victor hugo de rouen la cantine

1920 Issy les moulineaux Avant le jeu cerceaux brouet...

1920 Nogent école maternelle inspection des pieds à l'extérie...

1920 Nogent Retour de l'exercice jardinage

1920 Saint Martin de Ré Dans les champs

1922 Cayenne école maternelle

1925 Paris gymnastique

1925 Seine enfants jouant au croquet

1929 Paris la ronde au passe-boules

1930 angers enfants jouant avec un banc inventé par la ...

1930 Bagneux cité du champ des oiseaux le jardin d'enfants

1930 cantine d'une école maternelle

1930 dieppe avant la classe en récréation la danse

1930 dieppe jeu éducatif endormons nos bébés

1930 différentes activités à l'école 1

1930 différentes activités à l'école 2

1930 différentes activités à l'école 3

1930 différentes activités à l'école 4

1930 différentes activités à l'école 5

1930 différentes activités à l'école 6

1930 différentes activités à l'école 7

1930 différentes activités à l'école 8

1930 différentes activités à l'école 9

1930 différentes activités à l'école 10

1930 différentes activités à l'école 11

1930 différentes activités à l'école 12

1930 différentes activités à l'école 13

1930 différentes activités à l'école 14

1930 différentes activités à l'école 15

1930 différentes activités à l'école 16

1930 différentes activités à l'école 17

1930 différentes activités à l'école 18

1930 différentes activités à l'école 19

1930 différentes activités à l'école 20

1930 différentes activités à l'école 21

1930 différentes activités à l'école 22

1930 différentes activités à l'école 23

1930 différentes activités à l'école 24

1930 différentes activités à l'école 25

1930 école maternelle rue buffon jeux en plein air

1930 école maternelle saut d'obstacles dans la cour

1930 école maternelle travaux de tissage

1930 enfants d'école maternelle hygiène 1

1930 enfants d'école maternelle hygiène 2

1930 enfants d'école maternelle hygiène 3

1930 enfants d'école maternelle hygiène 4

1930 essai d'imprimerie à l'école maternelle

1930 gironde enfants peignant

1930 Le Havre école de plein air

1930 Le Havre lavage des mains

1930 Levallois réception des parents avant les parents s'entreti...

1930 Levallois réception des parents dans les classes 2

1930 Levallois réception des parents dans les classes

1930 marseille école maternelle de la banlieue récréation savez...

1930 Neufchatel en Bray enfants d'école maternelle hygi...

1930 Neufchatel en Bray enfants d'école maternelle hygi...

1930 Neufchatel en Bray enfants d'école maternelle hygi...

1930 Neufchatel en Bray enfants d'école maternelle hygi...

1930 Neufchatel en Bray enfants d'école maternelle hygi...

1930 Paris danse à l'école maternelle 1

1930 Paris danse à l'école maternelle 2

1930 Paris danse à l'école maternelle 3

1930 Paris Jeux à l'école maternelle

1930 petites filles jouant à la dînette

1930 Raon l'étape scène dans une classe

1930 Raon l'étape scène de dans école maternelle

1930 Ronde dans la cour

1930 Rouen cantine de l'école maternelle 2

1930 Rouen cantine de l'école maternelle 3

1930 Rouen cantine de l'école maternelle 4

1930 Rouen cantine de l'école maternelle 5

1930 Rouen cantine de l'école maternelle

1930 Rouen école maternelle charles Nicole 1
1930 Rouen école maternelle charles Nicole 2
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 1
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 2
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 3
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 4
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 5
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 6
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 7
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 8
1930 Rouen enfants de l'école maternelle activités 9
1930 rouen hygiène 1
1930 rouen hygiène 2
1930 rouen hygiène 3
1930 rouen hygiène 4
1930 salle de classe
1930 Strasbourg école maternelle dans un jardin maîtresse mont...
1930 Valloires préventorium le jardin d'enfants
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 2
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 3
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 4
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 5
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 6
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 7
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 8
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 9
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 10
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau 11
1930 ville de strasbourg nouvelle école de la musau
1932 deville-les-rouen classe maternelle 2 enfants dégui...

1932 deville-les-rouen classe maternelle enfants déguisé...

1932 deville-les-rouen classe maternelle gymnastique

1932 exposition des travaux d'élèves école maternelle de b...

1932 Frontenas Rhone préventorium les petits de la mat...

1932 Paris école maternelle rue d'alésia travaux de couture

1932 Sours école maternelle enfants sur les marches

1935 école maternelle enfants en plein observation

1935 frontenas rhone préventorium une danse gym...

1935 Nogent école maternelle groupe d'enfants

1935 Paris cours en extérieur la maîtresse montre une image aux ...

1935 paris la ronde et ses spectateurs

1935 Saint Quentin école nouvelle l'hygiène à l'éc...

1936 Lens cité des cheminots école maternelle enfants dans la ...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance ap...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance au ...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance au ...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance ca...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance ch...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance de...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance dis...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance éc...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance écr...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance enf...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance exa...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance exa...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance fill...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance gar...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance gar...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance gar...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance HB...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance HB...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance HB...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance jeu...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance leç...

1937 Fonds Horizon de France Le visage de l'enfance scè...

1940 classe dans la cour

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 côte d'or exposition de travaux d'élèves sur le thème de...

1940 enfants d'école maternelle 1

1940 enfants d'école maternelle 2

1940 enfants d'école maternelle 3

1940 enfants d'école maternelle 4

1940 enfants d'école maternelle 5

1940 enfants écoutant un disque 1

1940 enfants écoutant un disque 2

1940 enfants écoutant un disque 3

1940 fontainement collège de jeunes filles jardin d'en...

1940 jeux de construction

1940 mont tataire oise broderie

1940 on s'habille

1940 paris au réfectoire

1944 gironde la teste enfants au goûter le jour de la libération

1945 choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe 2

1945 choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe 3

1945 choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe 4

1945 choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe 5

1945 choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe

1945 Nogent école maternelle jeu à règle dans la cour 2

1945 Nogent école maternelle jeu à règle dans la cour

1945 Nogent école maternelle jeu scientifique à deviner eau salée

1945 Nogent école maternelle musique

1946 institution nd de bonne nouvelle kerinou école maternell...

1946 kerinou institution no de bonne nouvelle école maternell...

1946 landerneau st julien le jardin d'enfants

1946 Le bourget seine st denis école maternelle edgard quinet l...

1948 Rouen jeux éducatifs

1950 choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1950 outreau pas de calais école maternelle 2

1950 outreau pas de calais école maternelle

1950 pensionnat saint jacques neufchatel en bray jardin d'en...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1951 Le Havre arbre de Noël des enfants de l'école maternelle de D...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles classe entière

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles classe entière 2

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles classe entière 3

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles classe entière 4

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisé...

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants déguisés

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants petits 2

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants petits 3

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants petits 4

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles enfants petits

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles jardinage

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles photo de classe

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles une classe entière 2

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles une classe entière 3

1953 Choisy le roi école maternelle des gondoles une classe entière

1953 Choisy le roi les maîtresses de l'école maternelle des gondoles

1954 école maternelle d'aubervilliers jeux bulles de s...

1954 école maternelle d'aubervilliers jeux de cubes 2

1954 école maternelle d'aubervilliers jeux de cubes 3

1954 école maternelle d'aubervilliers jeux de cubes

1954 école maternelle d'aubervilliers la salle à manger 1

1954 école maternelle d'aubervilliers la salle à manger 2

1954 école maternelle d'aubervilliers la salle à manger 3

1954 école maternelle d'aubervilliers la salle à manger 4

1954 école maternelle d'aubervilliers la salle à manger 5

1954 école maternelle d'aubervilliers la sieste le réveil 2

1954 école maternelle d'aubervilliers la sieste le réveil

1954 école maternelle d'aubervilliers la sieste

1954 école maternelle d'aubervilliers l'aquarium 2

1954 école maternelle d'aubervilliers l'aquarium 3

1954 école maternelle d'aubervilliers l'aquarium

1954 école maternelle d'aubervilliers nouvel élève

1954 école maternelle d'aubervilliers nouvelle élève

1954 école maternelle d'aubervilliers porte d'entrée

1954 école maternelle de courbevoie jeux de cubes

1954 école maternelle de courbevoie mobilier scolair...

1955 Clichy école maternelle groupe pasteur 1

1955 Clichy école maternelle groupe pasteur 2

1955 Clichy école maternelle groupe pasteur 3

1955 enfants de maternelle jeux de construction

1955 enfants de maternelle travaux de couture et de ti...

1955 Fontainebleau lycée de jeunes filles l'école ma...

1955 Fontainebleau lycée de jeunes filles l'école ma...

1955 suresnes école maternelle av wilson spectateurs et a...

1955 suresnes école maternelle av wilson spectateurs et a...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal école maternelle salle...

1956 Limoges groupe scolaire du vigenal école maternelle salle...

1956 Limoges groupe scolaire du vigenal école maternelle salle...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal enfants de l'éco...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal enfants de l'éco...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal enfants de l'éco...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal vue générale de l'éc...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal vue générale de l'éc...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal vue générale de l'éc...

1956 Limoges groupe scolaire du Vigenal vue générale de l'éc...

1956 Paris école maternelle audition 2

1956 Paris école maternelle audition 3

1956 Paris école maternelle audition

1956 Paris école maternelle enfants écoutant de la musique

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 2

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 3

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 4

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 5

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 6

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 7

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 8

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical 9

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical sortie

1956 Paris école maternelle mime sur un thème musical

1956 Paris école maternelle orchestre

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 2

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 3

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 4

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 5

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 6

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical 7

1956 Paris école maternelle peinture sur un thème musical

1957 école maternelle de meudon apprentissage d...

1957 école maternelle de meudon dessin collectif sur un ...

1957 école maternelle de meudon habillage

1957 école maternelle de meudon jeu dinette et poupée

1957 école maternelle de meudon jeu éducatif un mé...

1957 école maternelle de meudon jeux collectifs

1957 école maternelle de meudon jeux de sable 2

1957 école maternelle de meudon jeux de sable

1957 école maternelle de meudon jeux d'eau 2

1957 école maternelle de meudon jeux d'eau 3

1957 école maternelle de meudon jeux d'eau

1957 école maternelle de meudon la salle de jeux le tobog...

1957 école maternelle de meudon l'apprentissage ...

1957 école maternelle de meudon l'apprentissage ...

1957 école maternelle de meudon l'apprentissage ...

1957 école maternelle de meudon l'enseignement ...

1957 école maternelle de meudon l'enseignement ...

1957 école maternelle de meudon l'enseignement ...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon les élèves jouent av...

1957 école maternelle de meudon l'infirmière et le...

1957 école maternelle de meudon l'infirmière et le...

1957 école maternelle de meudon l'infirmière et le...

1957 école maternelle de meudon l'infirmière et le...

1957 école maternelle de meudon l'infirmière et le...

1957 école maternelle de meudon maisonnette et ...

1957 école maternelle de meudon maisonnette et ...

1957 école maternelle de meudon maisonnette et ...

1957 école maternelle nancy six enfants se lavent les mains

1957 école maternelle nancy trois enfants prennent du sa...

1957 nancy école maternelle les enfants jouent dans la cour

1957 nancy école maternelle l'inspecteur et l'institutrice s'e...

1957 nancy école maternelle six enfants se lavent les mains

1957 nancy école maternelle trois enfants prennent du savon pour s...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire dans la ...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire deux él...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire élèves e...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire élèves e...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire gros pl...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire gros pl...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire gros pl...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire les pare...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire un élèv...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire une élè...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire une mè...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire une pet...

1957 Paris école maternelle rue Lamarck rentrée scolaire une pet...

1957 Paris rentrée scolaire dans le quartier des halles une mère...

1957 Paris rentrée scolaire dans le quartier des halles

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris l'enseignement ...

1958 école maternelle de paris, l'enseignement ...

1958 Nanterre école maternelle deux élèves jouent à la dine...

1958 Nanterre enseignement musical et initiation rythm...

1958 Nanterre enseignement musical et initiation rythm...

1958 Nanterre enseignement musical et initiation rythm...

1958 Neuilly enseignement musical la répétition d'un ...

1958 Neuilly enseignement musical la répétition d'un ...

1958 Neuilly enseignement musical la répétition d'un ...

1958 Neuilly enseignement musical la répétition d'un ...

1958 Neuilly enseignement musical un élève de maternelle j...

1958 Neuilly enseignement musical un élève de maternelle j...

1958 Neuilly enseignement musical une fillette dirige un...

1958 Neuilly enseignement musical une fillette dirige un...

1960 salle de classe 1

1960 salle de classe 2

1960 salle de classe 3

1960 Sceaux école maternelle centre fête annuelle 2

1960 Sceaux école maternelle centre fête annuelle 3

1960 suresnes école maternelle Wilson enseignement ...

1960 suresnes école maternelle Wilson enseignement ...

1960 suresnes école maternelle Wilson enseignement t...

1960 suresnes école maternelle Wilson jeux à la poupée 1

1960 suresnes école maternelle Wilson jeux à la poupée 2

1970 sceaux journal de classe de l'école maternelle

1973 école maternelle photo de classe 2

1973 école maternelle photo de classe 3

1973 école maternelle photo de classe

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 00

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 1

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 2

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 3

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 4

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 5

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 6

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 7

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 8

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 9

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 10

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 11

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 12

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 13

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 14

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 15

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 16

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 17

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 18

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 19

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 21

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 22

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 23

1973 Sceaux école maternelle animation autour du vent 24

1973 Sceaux école maternelle centre expérience célesteville 2

1973 Sceaux école maternelle centre expérience célesteville 3

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 4

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 5

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 6

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 7

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 8

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 9

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville 10

1973 Sceaux
école maternelle
centre expérience
célesteville

Annexe 3 - Biographie commentée de Pauline Kergomard[265]

1. Avant-propos, p. 32
2. Repères chronologiques, p. 33
3. D'un lignage protestant, naissance et enfance bordelaises, p. 34
4. Le séjour fondateur à la pension Reclus, p. 35
5. Le retour à Bordeaux : élève brillante, peu disciplinée puis maîtresse privée, p. 37
6. À Paris : mondanités de l'Empire puis affinités républicaines, p. 37
7. Le tournant de 1879 : la propulsion dans la haute fonction publique républicaine, p. 38
8. Une culture éloignée de l'éducation collective du peuple, p. 40
9. La vie familiale à Flainville et les devoirs de vacances de Pierre, p. 41
10. Le mépris de classe, p. 43
11. L'autorité, le goût du pouvoir et les hostilités féminines, p. 45
12. La mort des enfants et leur conservation, p. 46
13. « Marie et Pauline » : une différence de classe, p. 47

Bibliographie, p. 48

1. Avant-propos

Dans le champ pédagogique, peu d'enseignantes et d'enseignants contemporains savent précisément qui fut Pauline Kergomard et parfois même son nom n'évoque rien. Elle est en revanche bien connue du champ académique s'intéressant à la petite enfance et, plus particulièrement, à l'école maternelle. Cela dit, les discours sont souvent relativement complaisants et parfois même hagiographiques, ce qui est peu propice à l'objectivation du personnage et donc, de sa pensée et de son influence.

> En 1973, Éric Plaisance, qui était à l'époque agrégé de philosophie et chercheur au CRESAS[266] écrivait à son propos : « Parmi les autres inspectrices générales des écoles maternelles, elle

[265] Références : Comité Français pour l'Éducation Préscolaire., 1975 ; Kergomard, 1975a, 1975b ; Lelièvre, Nique, 1994, p. 319-320 ; Rosenzweig, 1997 ; Caplat, 1997, p. 355-360 ; Kergomard, Kergomard, 2000 ; Luc, 2000. S'y ajoutent quelques références plus spécifiques au fil du texte. Une liste bibliographique rassemble l'ensemble de ces références en fin de texte.

[266] Il réalise ensuite une thèse sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, publiée sous le titre *L'enfant, la maternelle, la société*, dans une perspective bien plus critique vis-à-vis de la pédagogie de l'école maternelle et de ses fonctions sociales différentielles (Plaisance, 1986).

sut critiquer avec le plus de pertinence et de vivacité les salles d'asile héritées des régimes pré-républicains » (Plaisance, 1973, p. 45). De sorte qu'« un grand nombre d'observations et de réflexions de Pauline Kergomard recèlent encore une actualité remarquable, et pourraient éclairer de manière saisissante certaines des questions que nous nous posons aujourd'hui même sur l'école maternelle et ses objectifs, sur l'évolution psychologique des enfants qui la fréquentent, sur les parents de ces enfants » (*ibid*, p. 44). Pour l'historien Guy Caplat, « Comme inspectrice générale, de 1870 à 1917, au cours des visites de salles d'asile, elle applique en toute indépendance ses idées, redressant les erreurs pédagogiques, combattant les méthodes autoritaires ou surannées et s'efforçant de faire modifier les conditions matérielles d'accueil des enfants » (Caplat, 1997, p. 358). Ainsi, « accomplissant une œuvre remarquable en faveur de l'école maternelle » (Cohen, 2006, p. 21) au travers d'« un long combat nouveau et long, qu'elle dut mener avec des acteurs fermés dans leurs certitudes construites et légitimées par le temps » (Vincent-Nkoulou, 2009, p. 26), elle prit « résolument le contre-pied des "éducateurs" selon lesquels il n'est jamais trop tôt pour former des enfants aux souffrances du monde » (Chalmel, 2000, p. 285). Aussi : elle « a dû lutter contre l'incapacité de l'école maternelle à dissocier l'éducation intellectuelle et l'instruction » (Vincent-Nkoulou, 2009, p. 26) ; elle « luttera pour vaincre résistances et préjugés et faire évoluer les comportements des enseignantes » (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, p. 35) puisque « tout restait à faire, car les maîtresses, qu'elles soient congrégationistes, laïques, anciennes ou récemment recrutées, et sur qui elle comptait tant, n'ont jamais réussi à [la] satisfaire » (Vincent-Nkoulou, 2009, p. 19) ; elle « diffuse[ra] ses conceptions pédagogiques novatrices, refusant des procédés ou techniques formalisés et ouvrant la voie à des pratiques plus souples, moins dogmatiques » (*ibid.*, p. 36) ; « [t]rès en avance sur son temps, [elle] insistera toujours pour une pédagogie individualisée » (Cohen, 2006, p. 21). Dès lors, « son rôle est fondamental, ses idées audacieuses et, bien que souvent critiquée à son époque, elle est reconnue comme étant la véritable fondatrice de l'école maternelle moderne » (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, p. 36) et désormais « la victoire et la modernité de Pauline Kergomard sont là, dans cette institution non obligatoire [...] dans laquelle tout est possible pour l'enfant » (Vincent-Nkoulou, 2009, p. 27). Ce faisant, elle incarne dans toute sa personne l'école maternelle, « exception française », « réussite la plus incontestée du système scolaire français » que « beaucoup d'étrangers nous [...] envient », car elle donna à l'école maternelle « une inspiration, que l'institution semble avoir gardée contre vents et marées » et elle y « joua un rôle décisif, qui explique en partie la vitalité de l'institution » (Rosenzweig, 1997, p. 185).

2. Repères chronologiques

1835 : son père est nommé inspecteur de l'enseignement primaire par le ministre François Guizot.

1838 : naissance le 24 avril 1838.

1848 : son père est révoqué de l'inspection comme monarchiste.

1848 : sa mère décède.

1850 : son père est réintégré une première fois par le ministre Hippolyte Carnot.

1851 : son père est révoqué une seconde fois comme protestant.

1851-1852 : séjour à la pension Reclus à Orthez chez son oncle et sa tante Jacques et Zéline Reclus.

1853-1856 : retour à Bordeaux, elle prépare son brevet au cours normal privé de la Gironde, institution privée laïque qui forme des institutrices, future école normale de filles de la Gironde (en 1856).

1856 : elle sort première du Cours normal et obtient brillamment son brevet de capacité de degré supérieur (brevet dit facultatif avec de nombreuses options).

1856 : son père est réintégré comme inspecteur, sans exercer, par l'entremise d'un de ses gendres (l'époux de Suzanne sœur ainée de Pauline), haut fonctionnaire de l'Empire.

1861 : elle part rejoindre ses sœurs ainées Suzanne et Noémi à Paris.

1863 : elle épouse Jean Duplessis-Kergomard (contre l'avis de son père).

1865 : naissance puis décès de Joseph, son premier enfant.

1866 : naissance de son deuxième enfant, lui aussi dénommé Joseph qui deviendra son fils ainé.

1870 : naissance de son second fils Jean.

Vers 1871 : elle rencontre son amie Caroline Barrau de Muratel.

1877 : certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

1878 : certificat d'aptitude à l'inspection des salles d'asile.

1879 : nommée par Jules Ferry déléguée générale des salles d'asile à l'âge de 41 ans (arrêté du 9 mai).

1881 : nommée inspectrice générale des écoles maternelles.

1881-1896 : parution du cinquième volume de *L'Ami de l'enfance, chez Hachette (d'abord mensuel puis bimensuel)* dont elle est co-directrice et rédactrice régulière. Son ouvrage *L'éducation maternelle dans l'école* (premier volume en 1886 puis second volume en 1895) est issu d'une compilation de ses articles, et publié chez le même éditeur.

1886 : élue première femme au Conseil supérieur de l'instruction publique.

1888 : elle crée avec ses amis Henri Monod (directeur de l'assistance publique), Ferdinand Buisson et Caroline Barrau de Muratel, l'Union Française pour le Sauvetage de l'Enfance.

1889 : elle participe à la création de la Société libre pour l'étude de la psychologie de l'enfant d'abord présidée par Ferdinand Buisson puis par Alfred Binet.

1891 : elle siège au Comité organisateur de la société contre la mendicité des enfants avec ses amis Suzanne Brès (inspectrice générale) et Jules Steeg (inspecteur général), elle écrit dans son bulletin pendant 20 ans.

1912 : elle crée un cours spécial à l'école normale d'institutrices des Batignoles, avec le soutien du ministre Théodore Steeg, fils de ses proches amis Jules et Zoé Steeg. Ce cours s'appellera par la suite « Cours Pauline Kergomard »

1917 : elle prend sa retraite à l'âge de 79 ans, par arrêté du 28 juillet.

1925 : décès le 13 février à l'âge de 87 ans.

3. D'un lignage protestant, naissance et enfance bordelaises

Elle nait le 24 avril 1838 dans une famille bourgeoise protestante bordelaise, instruite et modérément aisée. Son père Jean Reclus (1791-1869) est un ancien instituteur issu d'une famille de propriétaires terriens, ayant reçu une formation initiale dans l'enseignement secondaire protestant au collège de Sainte-Foy-la-Grande. Inspecteur de l'enseignement primaire de la Gironde

(nommé par le ministre François Guizot en 1835, dès les premiers moments de l'institution de l'inspection primaire), il sera révoqué deux fois (comme monarchiste en 1848 puis comme protestant en 1851), une première fois réintégré par Hippolyte Carnot, pour, finalement, être réintégré sans exercer en 1856 à l'âge de 62 ans par l'entremise de son gendre (l'époux d'une sœur ainée de Pauline, haut fonctionnaire de l'Empire). Sa mère, Pauline Reclus née Ducos (1798-1848) est libraire, issue d'une famille de tonneliers, commercialisant le vin dans le quartier des Chartrons, ayant subi, par le passé, diverses persécutions dues à leur appartenance religieuse. Elle doit abandonner sa librairie en 1846, à la suite des brimades administratives dont son mari est victime. Elle meurt prématurément en 1848 (Rosenzweig, 1997, p. 189-190). Ces épreuves succèdent à une longue histoire familiale de persécutions religieuses, dont fut en particulier victime la famille Ducos (de sa mère) : elle avait été ruinée par l'une des dispositions qui ont suivi la Révocation de l'Édit de Nantes en 1685, obligeant les protestants à payer cinq sous par jour et par enfant n'allant pas à la messe.

Les recherches biographiques disponibles ne disent presque rien de la petite enfance et assez peu de choses de l'enfance de Pauline Kergomard née Reclus. Elle y reçut sans doute, comme les enfants de son milieu, une éducation domestique à la lecture, la religion et une familiarisation aux savoirs sur le monde. Ses éducatrices ont très probablement été sa mère, vivant d'un métier du livre, et ses sœurs de dix et treize ans ses ainées dont les sources signalent combien elles la choyaient et dont elle resta proche toute sa vie. Sa sœur Suzanne, de treize ans son ainée était sa « petite maman » (Rosenzweig, 1997, p. 190).

4. Le séjour fondateur à la pension Reclus

Lorsque sa mère décède alors qu'elle a seulement dix ans, Pauline est envoyée deux ans, en 1851 et 1852, chez son oncle Jacques Reclus (1798-1882), le frère de son père, et sa tante Zéline Reclus née Trigant de la Faniouse (1805-1887), pour une expérience qui sera fondatrice. Après avoir suivi, comme son frère, des études secondaires au collège protestant de Sainte-Foy-la-Grande puis une formation théologique à la faculté protestante de Montauban, l'oncle Jacques Reclus était devenu pasteur méthodiste d'une église libre, proche du piétisme morave, refusant, par principe religieux, l'appointement de l'État. Chez lui, l'ambiance était austère : ni les « paroles oiseuses », ni même les rires n'étaient bienvenus (Kergomard, 1975a/1959, p. 17). La tante Zéline Reclus, « fille de très bonne famille » issue de l'aristocratie protestante (Rosenz-

weig, 1997, p. 190) et en situation de relatif déclassement, tenait d'une main de maîtresse une pension de quarante jeunes filles ainsi que ses onze enfants (survivants de dix-sept) qu'elle faisait vivre et qu'elle instruisait. On peut imaginer la discipline rigoureuse qu'il fallait s'imposer et imposer à tous et toutes pour qu'une telle entreprise tourne rond. Les témoignages s'accordent tous pour dire que le rigorisme pieux de la pension Reclus n'a guère convenu à Pauline Kergomard. Mais ils convergent aussi pour dire combien elle a été très fortement et très positivement marquée par cette expérience. En particulier, elle gardera toute sa vie le souvenir reconnaissant de sa tante, cette « institutrice excellente » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 54) dans cette « école sans programme, sans emploi du temps, mais où l'on recevait, par-ci, par-là, des leçons inoubliables » (Kergomard, 1975b/1960, p. 25). En 1886 elle fera d'ailleurs mention de cette « première institutrice de France » dans un de ses articles de *L'Ami de l'enfance* (Rosenzweig, 1997, p. 191). On peut supposer qu'elle commence à y forger les ressorts de son rapport à la culture légitime, au travail, et à l'éducation intellectuelle : une solide culture lettrée et des connaissances étendues, un rapport ascétique au travail et le goût de l'action, mais en même temps, une relative inimitié pour la forme scolaire d'apprentissage, son temps réglé et sa discipline collective. Les carrières professionnelles des fils Reclus (ses cousins germains) signent d'ailleurs l'efficace transmission du capital culturel dans cette famille nombreuse aux dispositions ascétiques : ethnographes, géographes de renom, chirurgien des hôpitaux, officier de marine. Les destins sociaux et professionnels des filles sont également remarquables pour l'époque : trois des filles devinrent institutrices puis traductrices d'auteurs anglais et allemands, leur sœur Louise fut une femme de lettres, une autre sœur encore fut la mère d'Elie Faure (1873-1937), médecin et historien d'art célèbre. Enfin, Pauline a aussi fait, lors de ce séjour, la rencontre de Zoé Tuyès, amie pour la vie et future épouse de Jules Steeg (1838-1898), futur haut fonctionnaire de l'instruction publique républicaine[267]. Leurs liens seront d'autant plus forts qu'ils se scelleront par le mariage des deux filles ainées Steeg avec les deux fils de Pauline Kergomard. Pour son petit-fils, Pierre, elle retire de l'expérience à la pension

[267] Jules Steeg (1838-1898) protestant libéral ayant abandonné le ministère pastoral auquel il se destinait, député de la Gironde dans le groupe de Jules Ferry, inspecteur général de l'Instruction publique en 1890, directeur du Musée Pédagogique en 1896 puis de l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses où il succède à Félix Pécaut. L'un de ses fils, Théodore (1868-1950), agrégé de philosophie, après avoir enseigné dans divers lycées du territoire, deviendra un homme politique de premier plan : député radical-socialiste, sénateur, plusieurs fois ministre de l'Instruction publique pendant la carrière de Pauline Kergomard (1912-1913, 1917, 1920-1921), ministre d'État, président du Conseil (décembre 1930-janvier 1931), ministre des Colonies, Gouverneur général d'Algérie (1921-1925).

Reclus une prise de distance définitive avec la pratique religieuse : elle dira plus tard qu'elle n'est plus protestante, mais qu'elle est restée huguenote (Debesse, 1975, p. 36). Mais en revanche, elle en aurait conçu le goût de l'enseignement.

5. Le retour à Bordeaux : élève brillante, peu disciplinée puis maîtresse privée

Quand elle revient à Bordeaux en 1852/1853 (elle a 15 ou 16 ans), elle suit les cours d'une institution privée laïque, qui deviendra le cours normal d'institutrices de la Gironde en 1860 et qu'elle désignera toujours en l'évoquant comme « l'École Normale » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 54). Selon son petit fils Pierre et ses arrières petits-enfants évoquant cette période, elle y a été une brillante élève, peu disciplinée « fille de l'inspecteur des Écoles (...) admirée et aimée, bien que la discipline subit de sa part d'assez fréquents accros » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 54). Cette description signale la position dominante qu'elle y tenait : bénéficiant du prestige dû à la position sociale de son père, brillante par son capital culturel incorporé, distante d'une discipline scolaire à laquelle elle se sentait autorisée à déroger (Saint-Martin [de], Bourdieu, 1970, p. 160-163). On peut dès lors interpréter l'appréciation complaisante de la directrice rapportée par ses descendants, « indépendante avec éclat ! » comme un signe d'allégeance à ce « dilettantisme désinvolte de l'élève "brillant" » (*ibid*. p. 163). Elle obtient « brillamment », encore, son brevet de capacité[268] en 1856, première de sa classe, en y ajoutant toute une série de matières facultatives, témoignant ainsi de son goût pour le savoir et de son aisance pour l'apprentissage. Elle donne alors des cours particuliers à des jeunes filles des familles de la bourgeoisie bordelaise protestante. Elle se lie à cette époque avec le pasteur Pellissier, son « père spirituel », porte-parole influent des protestants libéraux, influence dont on peut supposer qu'elle façonnera de manière décisive ses futures inclinations amicales dans ces milieux et consécutivement chez les républicains, elles aussi décisives.

6. À Paris : mondanités de l'Empire puis affinités républicaines

Puis Pauline Reclus rejoint ses sœurs à Paris. Auprès de Suzanne de treize ans son ainée, sa « petite maman », épouse du chef de cabinet du préfet Haussmann, elle va fréquenter la haute société parisienne de l'Empire. Si ces fréquentations l'ont probablement socialisée au commerce mondain au sein de la noblesse d'État, ce sont celles de sa sœur Noémie, de dix ans son ainée, épouse de leur cousin Élie Reclus, ethnographe et républicain, qui vont avoir sa faveur :

[268] Certification autorisant à enseigner dans les écoles primaires.

« elle a rencontré alors tout ce qui comptait à Paris comme républicains, fouriéristes et libres-penseurs » opposés au Second Empire (Kergomard, 1975a, p. 18). Elle y fait la connaissance de Jules Duplessis-Kergomard (1822-1901), de seize ans son ainé, qu'elle épouse en 1863 contre l'avis de son père : homme de lettres à l'âme romantique (poète, écrivain) ayant suivi des études secondaires au collège de Morlaix, républicain de 1848, il avait été exilé jusqu'en 1856 et combattu en Italie auprès de Guiseppe Garibaldi. Mais dans la vie conjugale, il se révèle, selon tous les témoignages, ombrageux, mélancolique, et incapable de conserver durablement une activité professionnelle rémunératrice. Aussi Pauline Kergomard, devenue mère de deux garçons, doit subvenir par son seul travail aux ressources du foyer : pendant seize années elle donne sans relâche des leçons particulières et vit de sa plume en publiant des articles, rédige quelques livres pour enfants, reçoit des pensionnaires à domicile, ouvre un cours privé pour jeunes filles. Pendant ces années laborieuses et certainement difficiles, elle consolide probablement des dispositions ascétiques, son inclination à l'action ainsi que ses dispositions lettrées. En même temps, elle s'émancipe de la sphère domestique à laquelle la majorité de ses contemporaines étaient assignées (Mosconi, 1994) et peut-être construit-elle les dispositions au commandement qu'on lui connaîtra plus tard. À cet égard, la faiblesse de son époux est assurément un bénéfice secondaire en faveur de son émancipation en tant que femme[269]. Ainsi, ses nombreuses activités professionnelles et écrites, inscrite dans un dense réseau social républicain, lui font rencontrer du monde. Dans cette période, elle tisse de nombreuses amitiés dans les milieux républicains proches des protestants libéraux : elle se lie à Armand Templier, l'un des directeurs de l'éditeur Hachette (qui éditera l'*Ami de l'Enfance,* dont elle relancera la publication, et plusieurs de ses ouvrages) ; surtout, elle fait la rencontre décisive de Ferdinand Buisson, qui se prolongera par une amitié durable, peut-être par l'entremise de son amie Zoé et de son époux Jules Steeg. Une autre rencontre de première importance, qu'on situe vers 1871 elle celle de sa grande amie Caroline Barrau de Muratel, de dix ans son ainée, avec laquelle elle partage de nombreuses activités dans la bonne société.

7. Le tournant de 1879 : la propulsion dans la haute fonction publique républicaine

À la fin des années 1870, au moment où les républicains sont en passe de prendre toutes les rênes du pouvoir, la carrière professionnelle de Pauline Kergomard prend un nouveau tour et

[269] C'est également ce que montre M. Cacouault chez les femmes professeures du secondaire : le célibat était un avantage pour la carrière (2007).

s'accélère prodigieusement : sur les conseils de Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire, elle se présente avec succès au concours de directrice de salle d'asile en 1877 puis d'inspectrice des salles d'asile en 1879. Très vite, dans l'effervescence du renouveau républicain et sous l'effet de divers appuis[270], elle est nommée par arrêté du 9 mai 1879 déléguée générale à l'inspection des salles d'asile par Jules Ferry. Elle deviendra ensuite inspectrice générale des écoles maternelles en 1881. Très investie dans ces fonctions qu'elle conservera 35 ans jusqu'en 1917 (elle prend sa retraite à l'âge tardif de 79 ans), elle va fournir un travail colossal et défendre sa doctrine : parcourir tout le territoire pour ses tournées d'inspection et ses rencontres, souvent houleuses, avec les autorités locales ; rédiger de multiples rapports[271], articles et ouvrages ; occuper toutes sortes de hautes fonctions, en particulier au Conseil supérieur de l'instruction publique en 1886[272]. Elle refonde et codirige *l'Ami de l'Enfance* pendant quinze ans (de 1881 à 1896), avec le sous-titre d'« Organe de la méthode française d'éducation maternelle ». Elle est aussi investie dans des activités philanthropiques visant à lutter contre l'enfance errante. Avec ses amis Caroline Barrau de Muratel, Ferdinand Buisson et Henri Monod, directeur de l'Assistance Publique, elle crée l'Union Française pour le Sauvetage de l'Enfance en 1888. En compagnie de ses amis Suzanne Brès (inspectrice générale des écoles maternelles) et Jules Steeg, elle siège dans le comité organisateur de la Société contre la mendicité des enfants et écrit régulièrement dans son bulletin. Pour le compte de ces sociétés, on la décrit élogieusement arpentant le 13e arrondissement à la recherche de ces enfants pour qu'ils soient placés en famille d'accueil ou en institution. Elle participe à la création de la Société libre pour l'étude de la psychologie de l'enfant d'abord présidée par Ferdinand Buisson puis par Alfred Binet « dont [toutefois] les expérimentations et les théories lui paraissent moins utiles que les observations empiriques et personnalisées des maîtresses » (Luc, 2000, p. 16). Elle

[270] Dans son dossier au ministère de l'Instruction publique pour sa nomination, on trouve les lettres de recommandation de : Gabriel Monod (historien, professeur au collège de France), Émile Deschanel (Professeur au collège de France), Henri Martin (historien), Edmond Adam (homme politique) et son épouse Juliette (femme de lettres), Paul Bert (médecin, physiologiste, homme politique de premier plan, futur ministre de l'Instruction publique), Jules Méline (homme politique, plusieurs fois ministre).

[271] Lelièvre et Nique relèvent qu'elle aura visité 24 académies et 635 écoles (Lelièvre, Nique, 1994, p. 320).

[272] Elle y est élue le 25 décembre 1886, installée par le ministre Marcellin Berthelot en personne, réélue en 1888, donne sa démission suite à une polémique dans la presse puis est réélue en 1890. Elle y défend, notamment, les corps d'inspection féminins (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 85).

est aussi partie prenante du Conseil national des femmes françaises, association qui rassemble des élites féminines républicaines[273].

Son réseau de sociabilité, qu'elle entretient par des réceptions tous les jeudis soirs dans son appartement parisien, compte parmi les personnalités les plus importantes et influentes de la haute fonction publique de l'Instruction publique : on y échange les points de vue sur le monde et la société, on discute de l'actualité, on y est dreyfusard. En première place s'y trouvent trois républicains, protestants libéraux ayant abandonné le ministère pastoral auquel ils s'étaient d'abord destinés : Ferdinand Buisson, Jules Steeg et Félix Pécaut[274]. Plus largement, son milieu se compose, outre d'une assemblée bien fournie en hauts fonctionnaires, de médecins, architectes, hommes ou femmes de lettres (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 279-297). Son amie Caroline Barrau de Muratel est un soutien considérable : grande bourgeoise, intellectuelle et femme de lettres, demeurant dans un hôtel particulier rue de Varennes à Paris, fille d'un riche banquier parisien et épouse d'un aristocrate protestant (Kergomard, 1975a, p. 19). Elle accueille à son domicile les enfants de Pauline Kergomard lorsque, devenue inspectrice générale, celle-ci doit s'absenter durablement pour ses tournées. Elles s'engagent ensemble dans ses actions philanthropiques en faveur de l'enfance malheureuse et Pauline Kergomard se socialise avec elle au féminisme protestant. Caroline Barrau est aussi celle qui l'encourage à présenter sa candidature au Conseil national de l'instruction publique, entreprise couronnée de succès. Jusqu'à son décès prématuré en 1888, Caroline Barrau écrit dans la revue *L'Ami de l'enfance*, spécialisée dans les rubriques sur l'hygiène, science noble à cette époque.

8. Une culture éloignée de l'éducation collective du peuple

Lorsqu'elle accède à la fonction d'inspectrice générale de cette manière fulgurante, elle a finalement une expérience de direction de salle d'asile quasiment nulle, qui se résume à son passage au cours pratique qu'elle considère avec dédain : « [p]endant son séjour au cours pratique, elle taxe de "bouffonnerie" les chants d'épellation au claquoir et les leçons de choses "sans

[273] Elle y promeut un féminisme restreint : si elle défend l'accès des femmes aux responsabilités (directement en affinité avec ses intérêts personnels), elle défend aussi la famille légitime contre l'amour libre, ne réclame pas le droit de vote, et désapprouve et dédaigne l'action des suffragettes (Luc, 2000, p. 19).

[274] Félix Pécaut (1828-1898), formé au ministère pastoral dans des établissements supérieurs de théologie protestante en France et en Allemagne, il n'exercera pas comme pasteur et, devenu proche de Ferdinand Buisson, il contribue à la fondation et sera le premier directeur, pendant dix ans, de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses qui doit former les enseignantes des écoles normales d'institutrices.

choses" » (Luc, 1997, p. 387). Sa seule expérience de l'éducation collective est son passage au cours privé pour jeunes filles de la Gironde, à une époque où elle n'est plus une enfant, et au cours duquel elle s'est singularisée par son rapport distant à la discipline collective. À sa suite d'ailleurs, elle ne choisit pas d'exercer comme institutrice d'école, mais comme institutrice privée dans les éducations domestiques bourgeoises, d'abord à Bordeaux, puis à Paris. Sa pratique de l'enseignement est tout aussi éloignée de celle de l'asile que de l'école primaire. De par son entourage masculin, elle est, de fait, bien plus proche de la culture du secondaire dont ces hommes sont issus. Ses deux fils, Joseph et Jean, suivent les cours de l'école alsacienne à Paris, établissement privé laïque du réseau secondaire fondé en 1871[275]. Joseph deviendra agrégé, professeur de géographie au lycée Louis Legrand. Tout ce qui la rapproche de l'enseignement primaire s'établit depuis les positions de surplomb des élites dirigeantes de ce réseau, qui elles-mêmes, n'en sont pas issues : son père Jean Reclus était inspecteur après avoir été brièvement directeur d'une « école modèle de Bordeaux » (Caplat, 1997, p. 355) et avoir reçu sa formation initiale au collège protestant de Sainte-Foy-la-Grande comme son frère Jacques, Ferdinand Buisson est directeur de l'enseignement primaire, son ami Félix Pécaut est directeur de l'ENS de Fontenay-aux-Roses qui forme les enseignantes d'école normale, son ami très proche Jules Steeg est inspecteur général de l'Instruction publique puis succédera à Félix Pécault à l'ENS de Fontenay, son fils Jean Kergomard sera professeur d'école primaire supérieure puis directeur de l'école normale d'instituteurs de Lyon.

9. La vie familiale à Flainville et les devoirs de vacances de Pierre

Du côté de sa vie familiale, plus intime, ses émoluments d'inspectrice générale lui permettent de faire l'acquisition en 1898 d'une demeure à Flainville, en Normandie, aux côtés de la famille Steeg. Elle destine à recevoir ses enfants et petits-enfants dont sa correspondance montre le profond attachement qu'elle leur voue (Kergomard, Kergomard, 2000). Son fils ainé, Joseph, agrégé de géographie enseignant au lycée Louis Legrand à Paris, lui donne quatre petits en-

[275] « [F]ondée en 1871 par des protestants libéraux exilés de Strasbourg, elle a servi de laboratoire laïque et républicain : laïque avant l'enseignement public, ouverte sur les humanités modernes et reportant l'enseignement du latin en classe de sixième, offrant une part importante aux activités sportives, elle est l'objet des soins attentifs de Jules Ferry. [...] Elle s'inscrit dans le courant de l'Éducation nouvelle, ne se pose pas en concurrente de l'école publique, mais plutôt sur le registre de la complémentarité et se veut exploratrice de voies nouvelles : rappelons que Gustave Monod, avant d'être, après la guerre, le directeur de l'enseignement secondaire que l'on connaît et le créateur des classes d'orientation, a d'abord été un moment professeur en cet établissement et qu'il en fut, ensuite, l'inspecteur. » (Poucet, 2008, p. 164).

fants avec l'une des filles Steeg, Lucie. Le cadet, Jean, professeur d'école primaire supérieure puis directeur d'école normale lui donne, avec une autre fille Steeg, Jeanne, cinq petits-enfants. Elle passe une partie de son temps libéré dans cette maison, notamment durant l'été, consacrant toutes ses matinées à l'écriture (rapports, articles, ouvrages et correspondance) ainsi à l'instruction individuelle de ses petits enfants ou d'enfants du pays, tandis que ses après-midi sont consacrées à des activités de détente (soins des fleurs, broderie, visites).

Dans cette demeure elle s'occupe des devoirs de vacances de son petit fils Pierre. Ainé de son fils cadet Jean, il se considère comme le préféré des petits enfants et donc, destinataire privilégié de ces leçons particulières, qu'elle lui délivrait avec amour, mais non sans dureté.

> « Cette position de petit-fils préféré n'avait pas que des avantages, en vertu de ce vieil adage qu'elle citait volontiers : "Qui aime bien châtie bien". Mais je lui dois, en particulier, une éducation de l'orthographe dont il me reste encore quelque chose. Elle attachait probablement à l'orthographe une importance civique. Je me revois, garçon de sept ou huit ans, dans une chambre mansardée de sa maison de Flainville (...) J'étais assis devant la fenêtre, avec la vue, à gauche, sur les plaines infinies du pays de Caux, à droite sur les arbres qui bordent la route de la plage et devant moi, dans le vallon, sur le chemin qui conduisait à la maison et au verger de mon autre grand-mère, Mme Steeg. Ce chemin c'était celui qui menait vers les frères et les cousins, vers la mer aussi. Et moi, je cherchais, dans la dictée qu'elle venait de me faire, avec une attention qui n'arrivait pas à se fixer, la dernière faute, celle qui me donnerait la clé des champs. Ce n'était, bien souvent, que l'heure du déjeuner qui me libérait. » (Kergomard, 1975b, p. 23)
>
> « Cette leçon d'orthographe n'était pas toujours prise avec le sourire par l'élève. C'est qu'il ne s'agissait pas seulement de la dictée, mais il fallait encore chercher et trouver soi-même les fautes et je me souviens de certaines matinées où je restais consigné à la chambre jusqu'à l'heure du déjeuner devant une page où la faute d'orthographe se dissimulait avec un soin jaloux. Mais les leçons sur le verbe être, par exemple, sont restées profondément gravées dans mon esprit, et les leçons de lecture étaient particulièrement vivantes, intelligentes, mais aussi exigeantes. Dans son esprit, sans doute, la faute d'orthographe apparaissait comme une faute de goût ou une fausse note, du même ordre que le négligé vestimentaire ou l'erreur de conduite. » (Kergomard, 1975a, p. 16)

Ce témoignage éclaire la conception que Pauline Kergomard se fait de la transmission familiale du capital culturel. Pour les jeunes enfants, elle refuse une instruction qu'elle juge prématurée, elle recommande la contrainte douce d'une éducation maternelle faisant place au mouvement libre et au jeu. Mais on voit ici combien, dès les débuts de l'âge de raison, vers six ou sept ans, le caractère individuel de l'instruction va de pair avec un mode de contrainte relativement rude et des exigences cognitives fortes. Avec une conception de l'orthographe fortement chargée moralement, que Pierre rapproche tout autant de la morale civique que des règles de la

bienséance bourgeoise, elle exige qu'il retrouve par lui-même ses fautes au prix d'une claustration forcée et prolongée. L'exercice de la contrainte, peu euphémisée, vise ici à faire acquérir un autocontrôle cognitif, en l'occurrence la maîtrise autonome de l'orthographe, cette « discipline de la langue » (Manesse, Cogis, 2007, p. 213-214).

10. Le mépris de classe

Enfin, quelques évocations, souvent modérées par des considérations louangeuses sur sa fidélité à ses proches, son ardeur dans le travail ou la défense de sa cause, font état de sa dureté. Ces commentaires la rabattent à un effet de style bien pardonnable : elle avait « la dent dure » dit son petit fils Pierre avant d'expliquer combien elle était bienveillante et aimante pour ses proches (Kergomard, 1975a, p. 16, 1975b, p. 24) ; elle pouvait avoir des « paroles cinglantes » et des « rapports véhéments » écrit Jean-Noël Luc, mais c'était « dans l'intérêt de milliers de jeunes enfants » et il lui fallait « affronter (...) l'apathie des maîtresses, l'inertie des responsables et les injures de la presse cléricale »[276]. On peut aussi l'interpréter comme l'expression de sa position de pouvoir, car elle était une femme de pouvoir, dominante et autoritaire. Dans sa verve assassine, elle n'épargnait pas ceux de sa condition dans ses courriers à ses fils, et même les ministres y passaient (*e. g.* ses courriers à ses fils : Luc, 2000, p. 15). Mais, pour ceux et celles qu'elle dominait objectivement, ses propos relevaient du mépris de classe et une dureté qu'on peut difficilement interpréter comme un simple effet de style. Ses lamentations contre la bêtise, l'ignorance, les préjugés des directrices et des parents sont récurrentes (*e. g.* ses rapports au ministre de 1880 et 1881 : Kergomard, Kergomard, 2000, p. 297-356 et notamment p. 314-135 et p. 353). À titre d'illustration, on peut s'arrêter sur cet épisode où elle relate, toute en sarcasmes, sa rencontre avec cette directrice de salle congréganiste dans les Hautes-Pyrénées : après l'avoir vertement critiquée, celle-ci ose se rebeller brièvement (avec, notons-le, un bon mot), la rébellion fait long feu, car l'inspectrice la tance avec un argument d'autorité (c'est de l'insolence) au point de la faire pleurer, la sœur fait ensuite allégeance, mais peine perdue : pour l'inspectrice elle est irrécupérable et c'est définitivement son intelligence qui fait défaut.

---

[276] Il ajoute : « En 1931, lors du Congrès international de l'enfance, Joséphine Petit-Dutaillis, inspectrice générale des écoles maternelles oppose "la douceur persuasive" de Suzanne Brès, collègue et amie de Pauline Kergomard, et "l'ardeur parfois un peu rude" de cette dernière, "qui a fait couler quelques larmes". En 1979, Suzanne Herbinière-Lebert, inspectrice générale à la retraite et fondatrice de l'OMEP, m'a raconté que la vieille dame dont elle avait entendu les dernières conférences, après la Première Guerre, "n'était pas commode malgré son âge". » (Luc, 2000, p. 30)

> « La directrice manque d'intelligence et a fort mauvais caractère. Je lui demande trop aussi en lui demandant des choses rationnelles (...). Ils ne comprennent pas le français, me dit-elle, et alors, elle leur fait réciter la division du temps en siècles, années, mois, semaines, jours, heures, minutes, secondes.
>
> Avec ma montre collée à l'oreille de quelques-uns, je fais comprendre les secondes. Je demande alors à la directrice de faire comprendre aux enfants le jour et la nuit. Impossible ! Je crois bien qu'elle ignore que la terre tourne. Je me résigne à faire toute la classe, et voici ce que me dit la directrice :
>
> " On ne sait comment vous contenter. L'année dernière vous avez trouvé mauvais que je n'aie pas parlé aux enfants des montagnes. Cette année, il aurait fallu parler du soleil ; l'année prochaine, vous me demanderez la lune !"
>
> Peut-être, ai-je répondu, si vous leur parlez encore des mois. Vous êtes si insolente que je quitterais la classe tout de suite si je n'étais pas au-dessus de vos grossièretés. Là-dessus, elle pleure et finalement me demande pardon en me disant qu'elle voit bien que je suis une femme de cœur.
>
> Elle est venue à ma conférence à Tarbes et m'a promis de mieux faire... C'est sible. » (Pauline Kergomard, rapport inédit sur l'académie de Toulouse, citée par : Luc, 2000, p. 29)

Le mépris de classe et le misérabilisme transpirent dans les discours qu'elle tient sur les parents, ignorants de l'hygiène, qu'elle soit intellectuelle ou physique, et dont il faudrait éduquer les manières de propreté et ignorer les demandes d'instruction précoce.

> « J'insiste : il faut d'abord s'adresser aux parents, dont un grand nombre, soit de parti pris, soit par insouciance de leur propre intérêt, loin d'aider la directrice, rendent plus ardues encore les difficultés de son œuvre. Si les enfants sont malpropres, en guenilles, à qui la faute, le plus souvent, sinon à leurs parents, à leur mère surtout ? » (Kergomard, 2009, p. 44)
>
> « Pour complaire aux parents, on soumet les pauvres petits à un travail prématuré qui paralyse l'essor de leurs facultés, arrête leur développement, tue leur curiosité intellectuelle et les condamne fatalement à une espèce de rachitisme moral.
>
> Les parents, eux, ont une excuse. Ignorants, presque tous, - les mères surtout, - ayant souffert, souffrant encore de ne savoir ni lire ni écrire, ayant vu ceux qui lisaient et écrivaient arriver presque toujours – s'ils avaient de la conduite – à une somme de bien-être qu'eux-mêmes étaient impuissants à atteindre, ils se sont promis – les meilleurs, ceux qui ont conscience de leurs devoirs – de ne pas laisser leurs enfants dans cette ignorance funeste. » (Kergomard, 2009/1886-1895, pp. 164-165)
>
> « Parmi les parents qui insistent pour que leurs enfants travaillent à la maison, quelques-uns sont mus par le désir insensé de « les faire arriver plus vite ». Ce désir est le résultat de leur ignorance, nous l'avons déjà dit. Mais la plupart veulent surtout être tranquilles, avoir la paix. Ils n'aiment pas le bruit ; la mobilité du petit être les agace, les questions incessantes les embarrassent... ils n'ont pas compris les malheureux, qu'il y a, dans cette vitalité enfantine, les trésors de délassement pour celui qui est harassé par le combat pour l'existence... » (Kergomard, 2009, pp. 167-168)

Enfin, à l'endroit des femmes de service, la violence des propos de Pauline Kergomard est invariable et incessante. Henri Petit note que dans la cinquantaine d'évocations de la femme de service qu'il a relevé dans les écrits de l'inspectrice, toutes sont l'expression d'une accablante condamnation (Petit, 1994, p. 60-65).

> « Aucune de ces bonnes habitudes dont parle la circulaire ministérielle ne peut être donnée aux enfants par la femme de service ; quant à la langue maternelle, quant au développement intellectuel, il n'y faut pas songer non plus. (...) La femme de service qui n'est pas éducatrice parce qu'elle n'a pas d'éducation première n'est pas non plus une hygiéniste, c'est la dernière personne que je chargerais de la responsabilité des repas. » (Pauline Kergomard, citée par Petit, 1994, p. 63)

11. L'autorité, le goût du pouvoir et les hostilités féminines

Au détour de quelques lignes ou notes de bas de page, on peut voir, ici où là, derrière la figure prophétique qui submerge les discours, se dessiner un autre personnage, moins gratifiant : autoritaire, ayant le goût du pouvoir, parfois détestée et prise dans d'âpres rivalités avec des concurrentes. Sa dureté envers les enseignantes était à la hauteur du mépris de classe où elle les tenait.

> « Dans ses *Notes d'inspection* qu'elle publiait régulièrement dans *l'Ami de l'enfance,* elle sut se mettre en scène et campa un personnage généreux, proche des enfants, capable de reprendre au pied levé une leçon ratée, de courir chercher des chutes de bois chez le menuisier pour fournir du matériel à une classe désespérément vide. Dans la réalité, ses visites dans les classes laissèrent parfois de cuisants souvenirs tant ses remarques pouvaient être dures. Exaltante, difficile à supporter, elle fut le prophète d'une sorte de Réveil pédagogique. » (Rosenzweig, 1997, pp. 188-189)
>
> « L'ardeur parfois un peu rude de Mme Kergomard surprenait au premier moment et a fait couler quelques larmes, mais il s'y mêlait tant d'intelligence et d'esprit, tant d'amour de l'enfance et une spontanéité si entraînante, qu'elle stimulait les plus rebelles » (inspectrice générale Joséphine Petit-Dutaillis au Congrès international de l'enfance à Paris en 1931, publié en 1933, p. 230, cité par Rosenzweig, 1997)
>
> « En 1970 Suzanne Herbinière-Lebert, inspectrice générale à la retraite et fondatrice de l'OMEP, m'a raconté que la vieille dame dont elle avait entendu les dernières conférences, après la Première Guerre, « n'était pas commode malgré son âge ». Sans cette détermination, Mme Kergomard aurait-elle pu affronter aussi l'apathie des maîtresses, l'inertie des responsables et les injures de la presse cléricale ? » (Luc, 2000, p. 30)

Son goût du pouvoir a certainement contribué à la maintenir à son poste à un âge avancé. Sa correspondance montre qu'elle a repoussé aussi loin que possible son départ à la retraite (Luc, 2000, p. 15) et qu'elle a lutté pour s'y maintenir en toutes occasions. Ainsi se lamente-t-elle dans un courrier du 7 aout 1898 à son ami Buisson de ne pouvoir rendre sa Légion d'honneur à

l'occasion de l'affaire Dreyfus, comme elle l'avait un temps envisagé, au motif qu'elle peut « faire courir des risques au pain du vieux [son époux dont elle est séparée, mais qu'elle assiste financièrement] » et qu'elle « crain[t] pour [s]es deux jeunes ménages [ses fils et leurs familles] » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 101-102). On peut aussi et pourtant imaginer qu'elle ne souhaitait pas, pour son propre compte, courir le risque de perdre sa place prestigieuse.

En 1912, Jean-Noël Luc note aussi sa franche hostilité, son discours plein de mépris et son déploiement d'énergie contre Adèle Farta, professeure à l'ENS de Sèvres, agrégée d'Allemand, et future présidente de l'Union froebelienne française, « bardée de diplômes, et qui la concurrence sur son propre terrain » (Luc, 2000, p. 28). C'est encore l'inspectrice générale des écoles primaires Marie Rauber qui, selon Françoise Rosenzweig, « tint un journal intitulé *Notes pour servir à l'histoire d'une cheffesse dans une administration féminine,* complété par *Réflexions, observation sur les mœurs administratives* où elle fait de Pauline Kergomard un portrait au vitriol. Dans un roman jamais publié intitulé *Une si belle position*, où Marie Rauber s'interroge amèrement sur le bilan de la promotion des femmes et sur la sienne, Pauline Kergomard est croquée sans indulgence, à peine dissimulée sous un nom de fiction » (Rosenzweig, 1997, p. 198).

12. La mort des enfants et leur conservation

Au siècle où elle a vécu, la mortalité infantile était encore très élevée, de l'ordre de 15 à 20 %, et la mort des enfants était un phénomène massif et courant, alors même que la sensibilité sociale à la contrainte et aux décès d'enfants, incarnée dans la croisade pour leur conservation, se manifestait de plus en plus vivement. Si des différences sociales existaient, aucune catégorie n'était épargnée. Les parents de Pauline Kergomard ont perdu leur quatre fils, son oncle et sa tante ont perdu six de leurs dix-sept enfants, elle-même a perdu son premier fils, Joseph, mort très jeune, à l'âge d'un mois. « Remplie de douleur, la jeune femme attribua ce décès à son incapacité de nourrice (il semble qu'elle ait souffert d'un abcès au sein), et à l'air de la capitale » (Rosenzweig, 1997, p. 194). Elle a aussi perdu deux de ses petits enfants (l'un en bas âge, l'autre, sa première petite fille, quand elle eût dix-sept ans). Selon ses arrière-petits-enfants, la mort de son fils ainé fut un choc, auquel elle réagit en prenant des dispositions radicales, afin que cela ne se reproduise pas : « [t]rès frappée par cette mort, qu'elle attribuait à son incapacité comme nourrice et à l'air de Paris, Pauline Kergomard décida d'aller faire ses secondes

couches aux environs de Montauban, chez de vieux amis de son père et d'y laisser l'enfant en nourrice » (Kergomard, Kergomard, 2000, p. 74). Elle reprend son fils ensuite quand il a atteint l'âge de 10 mois, considérant que la période la plus critique était passée. On peut ici saisir l'un des ressorts de son obsession pour l'hygiène, récurrente dans ses écrits. Prise dans cette expérience idiosyncrasique, le rapport qu'elle entretenait avec le corps des enfants était significatif d'un état de la société : on ne pouvait plus accepter la mort des enfants comme une fatalité, la science moderne allait permettre de gagner cette bataille, et pour cela, il fallait la diffuser et en convaincre les masses ignorantes. En cela, son action s'est inscrite dans le processus de rationalisation de la petite enfance consécutif à la croisade pour la conservation des enfants.

13. « Marie et Pauline » : une différence de classe

Les commentateurs placent souvent Marie Pape-Carpantier et Pauline Kergomard sur un même plan, comme fondatrices de l'école maternelle ayant œuvré dans le même sens. Pour de nombreux auteurs, dont Suzy Cohen constitue l'idéal-type, une filiation mythique relie leurs destins autour de la glorieuse école maternelle, « œuvre hors du commun » qu'elles auraient bâtie grâce à « leur combat exemplaire contre l'ignorance et la misère, pour le progrès social et l'émancipation des femmes, et particulièrement pour une enfance malheureuse. » (Cohen, 2006, p. 11). Pour Jean-Noël Luc, sur un registre bien plus contrôlé scientifiquement, elles se différencient principalement par leur appartenance de génération, à l'image de ce qui oppose la nouvelle génération d'inspectrices nommées par Jules Ferry en 1879 à celle, encore en place, nommée sous le Second Empire (Luc, 1997, p. 386)

> « Les profils de Marie Pape-Carpantier et de Pauline Kergomard résument ces oppositions (...) Née en 1815, et directrice de sale d'asile dès 1834, Mme Pape-Carpantier appartient corps et âme, à la première institution des jeunes enfants. (...) Née en 1838, étrangère à l'univers de la petite école jusqu'à la préparation du certificat d'aptitude, en 1877, et républicaine convaincue, Pauline Kergomard n'entretient pas de liens affectifs particuliers avec la salle d'asile et avec ses promoteurs » (Luc, 1997, p. 386).

Pourtant, en mettant en regard la biographie sociale reconstituée par cette enquête documentaire, et celle, très documentée, établie par Colette Cosnier sur la vie et l'œuvre de Marie Pape-Carpantier, les deux femmes sont aussi, et peut-être surtout, séparées par une différence sociale : elles n'ont pas les mêmes expériences sociales, les mêmes ressources sociales ni la même position sociale. Pauline Kergomard a un rapport à la culture légitime construit plus précocement, dans une famille détentrice d'un capital culturel à la fois important et ancien dans les

générations. Elle n'a pas connu, comme Marie Pape-Carpantier, le dénuement ni la mise en apprentissage à onze ans. Toutes les deux ont bénéficié de leur capital social construit dans la bourgeoisie républicaine, mais celui de Pauline Kergomard est plus étendu, plus consistant et plus haut placé. Marie Pape-Carpantier a eu quelques affinités en haut lieu dans les ministères, avec un soutien important, en particulier, du ministre de l'Instruction publique du Second Empire, Victor Duruy. Elle avait également l'estime d'Émilie Mallet, fondatrice et vouée toute sa vie à l'œuvre des salles d'asile. Mais les attaches de Pauline Kergomard ont été plus nombreuses et plus intimes (notamment ses proches Jules Steeg et Ferdinand Buisson). Certes, elle a certainement connu une période de sa vie très difficile, lorsque, devenue épouse et mère, elle a dû subvenir aux besoins du foyer sans le soutien de son époux. Mais Pauline Kergomard est une bourgeoise proche des plus hauts cercles du pouvoir, et, devenue inspectrice générale, elle s'est durablement installée dans la position de pouvoir de la noblesse d'État. Les choses ont été bien différentes pour Marie Pape-Carpantier qui, malgré l'appui de Victor Duruy, a subi les persécutions de la croisade pour l'Ordre Moral et a été destituée de ses fonctions à la fin de sa vie. Toutes les deux partagent un très important capital culturel, une pratique de l'écrit assidue et une capacité de travail considérable. Elles ont aussi en commun leur inventivité et leurs abondantes réflexions sur le matériel pédagogique, contribuant toutes deux à l'invention du régime de l'activité contenue. Mais leurs différentes positions sur l'éducation et l'instruction des jeunes enfants sont à analyser à l'aune de leurs différences de classe : Marie Pape-Carpantier est bien plus proche des catégories intermédiaires instruites de son temps que de la noblesse d'État à laquelle on peut rattacher Pauline Kergomard. Marie Pape-Carpantier croyait dans les vertus éducatives de l'instruction précoce des enfants du peuple et n'avait aucun dédain pour l'éducation collective des jeunes enfants. Pauline Kergomard pensait que l'école maternelle n'était qu'un substitut, moindre mal, de l'éducation maternelle et jugeait l'instruction précoce abêtissante, privilégiait l'hygiène, la discipline libérale, le jeu, la conversation cultivée.

Bibliographie

AMIGUES, René et ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, 2009. *Comment l'enfant devient élève les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

CACOUAULT, Marlaine, 2007. *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*. Paris, France : La Découverte.

CAPLAT, Guy, 1997. *L'Inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris, France : INRP, Economica.

CHALMEL, Loïc, 2000. *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. 2e édition revue et augmentée. 1996 pour la première édition. Bern : Peter Lang.

COHEN, Suzy, 2006. *L'enfance au cœur : Marie et Pauline deux pionnières de l'école maternelle*. Paris, France : L'Harmattan.

COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., 1975. *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. S.l. : OMEP.

DEBESSE, Maurice, 1975. La vie et l'œuvre de Pauline Kergomard. dans : COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. S.l. : OMEP. p. 33-48.

KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, 2000. *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane.

KERGOMARD, Pauline, 2009. *L'éducation maternelle dans l'école*. Nouvelle édition. Première édition 1886-1895. Paris : Fabert.

KERGOMARD, Pierre, 1975a. Souvenirs sur Pauline Kergomard par son petit fils Pierre Kergomard. Dans : COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. Discours prononcé à la Sorbonne le 23 avril 1959 à l'occasion de la journée de l'OMEP organisée par le Comité français pour l'éducation préscolaire. Paris : OMEP. p. 13-21.

KERGOMARD, Pierre, 1975b. Souvenirs sur Pauline Kergomard par son petit fils Pierre Kergomard. Dans : COMITÉ FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE., *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire*. Discours prononcé à Bordeaux le 23 avril 1960 à l'occasion de la Journée organisée par la section de la Gironde du Comité français pour l'éducation préscolaire. Paris : OMEP. p. 21-29.

LELIÈVRE, Claude et NIQUE, Christian, 1994. *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.

LUC, Jean-Noël, 1997. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, France : Belin.

LUC, Jean-Noël, 2000. Pauline Kergomard née Reclus (1838-1925). Inspectrice générale des écoles maternelles et femmes d'action. Dans : KERGOMARD, Geneviève et KERGOMARD, Alain, *Pauline Kergomard*. Rodez : Fil d'Ariane. p. 9-37.

MANESSE, Danièle et COGIS, Danièle (éd.), 2007. *Orthographe, à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

MOSCONI, Nicole, 1994. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

PETIT, Henri, 1994. *L'Agent spécialisé à l'école maternelle (asem) : un personnage méconnu, mais fondamental dans la vie et l'éducation première de chacun*. Paris : ESF.

PLAISANCE, Éric, 1973. Pauline Kergomard, l'École maternelle et l'égalité des chances. *Raison Présente*. 1973. n° 27, p. 43-62.

PLAISANCE, Éric, 1986. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, France : PUF.

POUCET, Bruno, 2008. L'enseignement privé en France au XXe siècle. *Carrefours de l'éducation*. 1 janvier 2008. n° 13, p. 152-171.

ROSENZWEIG, Françoise, 1997. Pauline Kergomard née Reclus (1838-1925) ou comment devient-on républicaine ? Dans : CORBIN, Alain, LALOUETTE, Jacqueline et RIOT-SARCEY, Michèle, *Femmes dans la cité, 1815-1871*. Grâne, France : Créaphis. p. 185-202.

SAINT-MARTIN (DE), Monique de et BOURDIEU, Pierre, 1970. L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 1970. Vol. 25, n° 1, p. 147-175.

VINCENT-NKOULOU, Micheline, 2009. Préface. Dans : KERGOMARD, Pauline, *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Fabert. p. 7-28.

Annexe 4 – Évolution de la règlementation sur le mobilier et le matériel

D'après : Luc, 1982. Textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines. 1929-1981

Légende : gris, matériel ou mobilier spécifiques aux asiles (gradins, bancs fixes, claquoir ou sifflet) ; rose, mobilier spécifique aux écoles maternelles (petites tables, petites chaises) ; jaune, activités manuelles ; bleu, matériel pédagogique ; vert, matériel graphique ou alphabétique pour l'enfant

Texte réglementaire ou législatif	Mobilier	Matériel
Circulaire du 9 avril 1836 aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile	« Une suite de gradins immobiles sur un plan incliné. (…) Le mobilier doit comprendre, autant que possible ; Des tabliers de toile de diverses tailles ; Des champignons pour les casquettes, les vestes et les tabliers ; Des baquets ou jattes, des sébiles de bois ou des gobelets d'étain, des éponges et des serviettes ; Une fontaine ; Un poêle ; Deux lits de camp sans rideaux ; Une pendule ; Une cloche qui indique tous les mouvements ; Un sifflet ou signal pour divers exercices d'intérieur ; Des tableaux et des portes-tableaux ; Des ardoises, des crayons, un chevalet portant la planche noire et des crayons blancs, des boîtes pour enfermer les crayons ; Un boulier compteur ayant dix rangées de dix boules chacune ; Des images qui représentent des animaux, des plantes, des traits les plus remarquables de l'*Ancien* et du *Nouveau Testament*, et des portefeuilles pour renfermer ces images ; Un cadre ou porte gravure pour placer l'image qu'on expose aux regards ; Des registres et cahiers de notes ; Une armoire où seront gardés les registres, les tableaux de lecture, etc., les matériaux et les produits du travail manuel. »	
Arrêté du 24 avril 1838 relatif à la tenue des salles d'asile	Liste quasi identique à celle de la circulaire de 1836, les objets sont les mêmes. Note adjointe à l'arrêté : « L'expérience a prouvé qu'il y avait convenance et utilité à exercer, dès le plus bas âge, les enfants à des travaux manuels, tels que parfilages des chiffons de soie, les tricots et surtout le tricot à grosses mailles et à aiguilles de bois, la tapisserie, le filet, etc. Il est bien entendu que ce n'est jamais un objet de spéculation pour les surveillants ou les surveillantes. »	
Rapport à l'Impératrice du 22 mars 1855 et arrêté réglant le régime des salles d'asile	« Il y a dans chaque asile plusieurs rangs de gradins, au nombre de cinq au moins et de dix au plus. (…) Les bancs fixés au plancher sont placés dans le reste de la salle avec un espace vide au milieu pour les évolutions. (…) Le mobilier des salles d'asile se compose de lits de camp sans rideaux ou de hamacs ; d'une pendule ; d'un boulier-compteur à dix rangées de dix boules chacune ; de tableaux et de porte-tableaux ; d'une planche noire sur un chevalet et de crayons blancs ; d'un porte-dessin ; de plusieurs cahiers d'images renfermés dans un portefeuille ; d'une table à écrire garnie d'un casier pour les registres ; d'une grande armoire ; de petites ardoises en nombre égal à celui des enfants, et de leurs crayons ; d'un poêle ; d'une grande fontaine ou d'un robinet alimenté par une concession d'eau, se déversant sur un grand lavabo à double fond ; d'autant d'éponges qu'il y a d'enfants dans la salle d'asile ; enfin, de tous les ustensiles nécessaires aux soins des enfants et à la propreté du service ; d'un claquoir et d'un sifflet. »	
Décret du 2 août 1881 relatif à l'enseignement, au personne et à l'inspection des écoles maternelles		« Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot. (…) Le matériel d'enseignement de l'école maternelle comprend nécessairement les objets suivants : Un claquoir, un sifflet ; Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un, au moins, sera quadrillé ; Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images ; Un nécessaire métrique ; Un globe terrestre et une carte murale de la France ; Un boulier ; Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes, etc. ; Une collection de jouets ; Des ardoises, quadrillées d'un côté et unies de l'autre ; Un diapason. »
Instruction du 12 juillet 1882 adoptée par la Commission des bâtiments scolaires pour la construction et l'ameublement des écoles maternelles	(Préau) « Le mobilier comprendra : des porte-manteaux (…) ; deux ou trois lits de camp (…) ; des bancs fixes avec dossiers (…) » (Salles d'exercice) « Les tables et les bancs fixes dont il sera fait usage seront analogues à ceux des écoles primaires. (…) Le nombre de degrés composant le gradin ne pourra être supérieur à huit (…) ; les bancs auront une hauteur de 22 à 26 centimètres et une profondeur d'avant en arrière de 20 à 25 centimètres (…) »	

Arrêté organique de l'enseignement primaire du 18 janvier 1887 **Instruction spéciale du 18 janvier concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques (Annexe C de l'arrêté organique)**	« Des tables d'une hauteur au-dessus du sol de 0 m 42 pour la section des petits, de 0 m 45 pour les plus grands. Elles auront de préférence, surtout pour la section des petits, la forme ovale (…) et recevront un groupe de huit enfants (…). Chaque enfant aura sa petite chaise (…) Si l'on emploie les tables scolaires à deux places et à bancs fixes avec dossier (…) Les tableaux noirs seront disposés sur les parois de la salle (…) »	« Une collection de jouets pour le préau couvert (par exemple, animaux en bois ou en caoutchouc, poupées et chiffons, soldats de plomb ou de bois, ménages, boîtes de construction, de parquetage, etc.), et pour la cour de récréation (par exemple, seaux, pelles, brouettes, chariots, cordes à sauter, cerceaux, balles, etc.) ; Du sable pour les exercices géographiques et les constructions, soit au préau, soit dans la cour ; Des collections de bûchettes, bâtonnets, lattes, cubes, etc. ; Des collections d'images ; Le matériel nécessaire pour les exercices manuels ; Des ardoises quadrillées d'un côté et unies de l'autre ; Une collection de jouets usuels ; Des lettres mobiles ; Un globe terrestre et une carte murale de France ; Un diapason ; Un sifflet. »
Circulaire du 22 février 1905 aux préfets et aux inspecteurs d'académie relative aux erreurs commises dans l'organisation et l'enseignement des écoles maternelles	[Les municipalités sont mises en demeure d'équiper mieux les écoles, notamment] « Fournir un mobilier proportionné à la taille des enfants (…) Fournir en quantité suffisante et renouveler selon les besoins : 1. Les jouets ; 2. Le matériel indispensable aux exercices manuels »	
Instruction du 15 janvier 1927 concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques et des classes enfantines	« Le mobilier des salles d'exercice comprend : 1. De petites chaises en bois perforé, ou à claire-voie à lamelles rapprochées. Quatre tailles (…) 2. Des tables. Ces tables seront de trois modèles différents : a) Tables individuelles ; quatre hauteurs (…) b) Tables dites de famille, rectangulaires, à angles arrondis, quatre tailles (…) c) Tables de familles ovales ; grand diamètre (…) ; petit diamètre (…) » Note complémentaire sur les tables : « tables et chaises doivent être individuels et indépendants l'un de l'autre » ; « il y aura une rainure au bord des tables pour retenir les objets roulants ».	« Matériel d'éducation et d'enseignement : (…) 1. Des collections de jouets pour les classes : animaux en bois ou en caoutchouc, poupées, ménages, cuvettes à sable, jeux divers pour la classe, etc. ; 2. Pour la salle de récréation et la cour : brouettes, chariots, cordes à sauter, seaux, pelles, balles, etc. 3. Les outils et les matières premières nécessaires pour les exercices de travail manuel : perle, papier pour tissage, pliage, découpage, rafia, laine ou coton de couleur, ciseaux à bouts fonds, crochets, fourches, terre ou pâte à modeler, etc. ; 4. Des collections de bûchettes, bâtonnets, lattes, anneaux, cubes, briquettes, etc. 5. Des collections d'images ; 6. Des ardoises et des crayons correspondants ; 7. Du papier et des crayons (mine de plomb et couleur) ; 8. Un diapason ; 9. Un thermomètre centigrade (…). »
Circulaire du 10 novembre 1931 relative à l'organisation des classes enfantines	Il y a « urgence d'installations matérielles particulières (…) (tables horizontales, sièges individuels (…) »	« il est indispensable de constituer des collections abondantes de matériel d'enseignement, des jeux éducatifs et des jouets ordinaires. »
Arrêté du 1er octobre 1954	« Tout le mobilier à l'usage des enfants devra être adapté à leurs tailles et présenter en conséquence, un jeu suffisant de dimensions échelonnées »	« la matière et la couleur des tableaux devront permettre une écriture lisible »

Annexe 5 – Ouvrages sur le langage à l'école maternelle en bibliothèques de formation des maîtres

Corpus de 71 références (dont 23 ayant été réédités) localisées dans 40 bibliothèques universitaires ou plus. Trois indicateurs quantitatifs : nombre de localisations ; taux de pénétration dans les bibliothèques de formation des maîtres ; nombre de réédition. Un indicateur qualitatif : recherche rapide sur les caractéristiques des auteurs (fonctions, attaches, positions dans l'espace institutionnel, académique, pédagogique, etc.)

1. Constitution du corpus

Les recherches ont été effectuées au mois de janvier 2013 sur la base du SUDOC (www.sudoc.abes.fr/) qui regroupe l'ensemble des ouvrages localisés dans les bibliothèques universitaires en France. Les collections sont prises en compte jusqu'aux parutions de 2011 (on fait l'approximation qu'au-delà d'un an après la parution d'un ouvrage, toutes les BU s'en sont dotées si elles en avaient l'intention).

Plusieurs recherches successives en recherche simple ont été réalisées à partir de divers mots clés : maternelle + langage ; langage + enfant ; langage + enfant ; oral + « école maternelle » ; apprendre + parler + enfant ; parler + « école maternelle » ; lire + « école maternelle » ; lecture + « école maternelle » ; écrit + « école maternelle » ; écriture + « école maternelle » ; littérature + « école maternelle » ; communication + « école maternelle ».

Les résultats ont été fusionnés ; la liste a été restreinte aux ouvrages portant principalement (et pas accessoirement) sur les jeunes enfants et dont le langage est le contenu prédominant, les intrus (par exemple : activités d'EPS en maternelle), le matériel exclusivement pédagogique (manuel, répertoire de séances pédagogiques ou d'exercices etc.) ont été retirés ainsi que les ouvrages de préparation aux concours et ceux qui portent sur l'acquisitions d'autres langues ou des langues secondes ; les rééditions ont été repérées, dénombrées et agrégées ; la liste a été restreinte aux localisations dans plus de 40 sites ; le nombre de sites en formation des maîtres (à l'époque des BU d'IUFM ou, plus rarement, des BU « éducation » ou autre équivalent) a été comptabilisé et son rapport au nombre total calculé (pour mesurer son caractère plus ou moins spécifique dans l'espace universitaire) ; une recherche rapide a été faite sur les auteurs principaux (titres, fonction, renommée, etc.) à partir des informations fournies sur les ouvrages et de recherches biographiques complémentaires principalement en ligne.

2. Le corpus et ses données brutes : tableau ci-dessous

Classement chronologique du plus récent au plus ancien.

Ordre dans la liste fusionnée	Titres et références donnés par la base	Année de 1re publication et suivantes	Nombre total de localisations	Nombre de localisation formation des maîtres	Taux de pénétration formation des maîtres % (rapport nb BU fo des maîtres/nb BU total)	Nombre de rééditions	Informations sur l'auteur
1	Le langage à l'école maternelle [Texte imprimé] France. Ministère de l'éducation nationale (2007-....) / SCÉRÉN-CNDP / DL 2011	2011	65	59	90,8	1	*institutionnel*
2	Mémoire, langages et apprentissage [Texte imprimé] FNAME : Retz / impr. 2011	2011	81	53	65,4	1	FNAME fédération des maîtres E Auteurs universitaires
3	Littérature et langage à l'école maternelle. Tome 2 [Texte imprimé] Graff, Olivier / SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais / impr. 2011 Ss direction Christian Poslaniec	2011	60	54	90,0	1	O Graff IEN Poslaniec thèse en littérature comparée, spécialiste litté jeunesse
4	Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université [Texte imprimé] Presses universitaires de Namur / DL 2011	2011	75	46	61,3	1	Goigoux Pollet Marie-Christine Association internationale pour la recherche en didactique du français
5	Ordo moyenne et grande section de maternelle et ASH [Texte imprimé] : pour comprendre le système relationnel de l'ordre Paour, Jean-Louis / Hatier / DL 2011	2011	49	48	98,0	1	Paour Goigoux et Cèbe Enseignants chercheurs de renom en sciences de l'éduc convertis à la pédagogie explicite qu'ils travaillent dans le cadre de recherche actions fondées sur travaux de psychologie cognitive et sur l'activité enseignante (pastré ergonomie) Produisent des manuels avec fondement théorique construit
6	Apprentissage du langage oral à l'école maternelle [Texte imprimé] : pour une pédagogie de l'écoute Péroz, Pierre / CRDP de Lorraine / DL 2010	2010	57	46	80,7	1	Pierre Péroz Doctorat Linguistique MCF 7è section Critique « Lentin et ses émules » se dit proche de Frédéric François
7	Littérature et langage à l'école maternelle Tome 1 [Texte imprimé] Graff, Olivier / SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais / impr. 2010 Ss direction Christian Poslaniec	2010	73	67	91,8	1	Graff ien Poslaniec Doctorat en littérature comparée
8	L'enfant maître de sa parole... [Texte imprimé] : le langage oral à l'école maternelle Métra, Maryse / Chronique sociale / DL 2010	2010	73	53	72,6	1	Maryse Métra Pas de doctorat Formatrice ash Rééducatrice psychologue
9	À la découverte de la lecture [Texte imprimé] : premiers apprentissages, pratiques et théories Boulanger, Françoise (1940-....) / éd. Sciences humaines / impr. 2010	2010	56	48	85,7	1	Françoise Boulanger se présente sur son spip comme chercheur en psycholinguistique, formatrice et fut auditionnée par la commission européenne comme experte

10	Enjeux et réalités de l'école maternelle [Texte imprimé] : qui veut la peau du petit chaperon rouge ? Demougin, Françoise, claudie canat, carole elbaz, préface henri pena ruiz (1957-....) / l'Harmattan / DL 2010, cop. 2009	2010	59	42	71,2	1	Demougins : prof de didactique émérite (travaux sur apprentissages culturels)
11	Entrer dans l'écrit en maternelle [Texte imprimé] : cycle1 : découvrir, reconnaitre, s'approprier Boulanger, Françoise (1940-....), Béatrice Machefel / Nathan / impr. 2009	2009	61	57	93,4	1	Françoise Boulanger se présente sur son spip comme chercheur en psycholinguistique, formatrice et fut auditionnée par la commission comme experte. l'autre auteur B Machefel est « licenciée en sciences de l'éducation » et directrice d'école maternelle en région parisienne (on suppose 77 où l'asso semble avoir une existence locale)
12	Apprendre à expliquer en maternelle [Texte imprimé] Jean-Marc Colletta, Solveig Lepoire, Christine Prévost... [et al.] ; ouvrage coordonné par Jean-Pascal Simon CRDP de l'Académie de Grenoble / impr. 2009	2009	66	56	84,8	1	Jean-Pascal Simon doctorat en linguistique MCF
13	Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse [Texte imprimé] Poslaniec, Christian (1944-....) / Gallimard : Bibliothèque nationale de France / DL 2008	2008	95	44	46,3	1	Christian Poslaniec spécialiste reconnnu de litté jeunesse, a enseigné à différentes niveaux, docteur en littérature (2 thèse, littérature comparée pour la litté jeunesse), chercheur honoraire à l'inrp et auteur de litté jeunesse et adulte
14	(Se) former à la littérature de jeunesse [Texte imprimé] Poslaniec, Christian (1944-....) / Hachette Livre / DL 2008	2008	98	57	58,2	1	Voir ci-dessus
15	Le langage, quelle aventure !. Volume 1 [Texte imprimé] Centre régional de documentation pédagogique / DL 2008 Marie-Françoise Ferrand et Anne Claire Maisonnet	2008	68	60	88,2	1	Voir ci-dessus
16	L'écriture et son apprentissage [Texte imprimé] : dès l'école maternelle, construire le geste d'écrire, installer pour chaque élève les premières habitudes perceptives et motrices Leleu-Galland, Eve / CRDP de l'académie d'Amiens / impr. 2008	2008	48	45	93,8	1	IEN Auteuil 16A conseillère du recteur de l'académie de paris sur le préélémentaire et la prévention de l'illettrisme Docteur en sciences de l'éduc (directeur sociologue ethnométhodologie) thèse sur le passage de l'écriture à l'édition, son directeur deviendra ensuite directeur CNDP où elle est directrice de collection… Auteur d'articles sur un blog materparis http://materaparis.scola.ac-paris.fr/spip.php?auteur3
17	Démarches & outils pour le langage oral [Texte imprimé] : construire et progresser : école maternelle, cycle 2 Barléon, Christèle (1965-...) et Corinne Gentilhomme / SCEREN-CRDP Alsace / impr. 2008	2008	43	40	93,0	1	Christèle Barléon CPC/CPD fait fonction d'IEN (a été enseignante en mater) Corinne Gentilhomme longtemps CPC chargée maternelle à présent IEN Pas de mention de travaux universitaires
18	Le récit à l'école maternelle [Texte imprimé] : lire, jouer, raconter des histoires Terwagne, Serge Mariane Vanesse / De Boeck / cop. 2008	2008	59	51	86,4	1	Serge Terwagne didacticien belge du français (agrégé philo et lettres), formateur haute école Namur Mariane Vanesse psychopédagogue, formateur idem
19	Coins jeux et apprentissage de la langue [Texte imprimé] Briquet-Duhazé, Sophie / Nathan / DL 2009 Coins jeux et apprentissage de la langue [Texte imprimé] : maternelle, PS-MS-GS Briquet-Duhazé, Sophie / Bordas / DL 2007	2009 2007	73	62	84,9	2	Sophie Briquet-Duhazé formatrice formation générale iufm de Rouen, docteur en sciences de l'éduc ss dir JC Forquin (sur perfo en lecture classes multiniveaux) en 1996

20	Le langage oral [Texte imprimé] : objet d'apprentissages à l'école maternelle Heudre, Régine / [Nouvelle édition] / SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais / impr. 2010 Le langage oral [Texte imprimé] : objet d'apprentissages au cycle I SCEREN-CRDP du Nord-Pas de Calais / impr. 2006	2010 2006	120	113	94,2	2	Alain Liénard IEN + 3 femmes conseillères péda
21	Apprendre à lire à l'école [Texte imprimé] : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant Cèbe, Sylvie (1962-....) / Retz / DL 2006	2006	91	71	78,0	1	Cèbe et Goigoux cf. ci-dessus
22	Le langage à l'école maternelle [Texte imprimé] : outil pour la mise en oeuvre des programmes 2002 France. Direction de l'enseignement scolaire / [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique / DL 2006	2006	63	59	93,7	1	Institutionnel
23	Lire Claude Ponti encore et encore [Texte imprimé] Chenouf, Yvanne / Éditions Être / impr. 2006	2006	64	50	78,1	1	Yvanne Chenouf ancienne instit devenue chercheur à l'inrp, membre de l'AFL depuis 1979, proche de Foucambert, nombreux ouvrages écrits, certains assez confidentiels, devenue spécialiste litté jeunesse, un ouvrage de recherche sur Ponti (une somme), pas de références universitaire Pôle pédagogique principe de distinction culturelle (ce qui est mis en avant c'est l'objet culturel)
24	Le verbe contre la barbarie [Texte imprimé] : apprendre à nos enfants à vivre ensemble Bentolila, Alain / Odile Jacob / impr. 2008 Le verbe contre la barbarie [Texte imprimé] : apprendre à nos enfants à vivre ensemble Bentolila, Alain / O. Jacob / impr. 2006	2008 2006	83	44	53,0	2	Bentolila professeur de linguistique très proche du pôle politique (expert), figure de proue de la lutte contre l'illettrisme. Premières recherches sur langages exotiques (créoles/langues africaines, 1970) puis thèse d'état sur codage par idéogrames enfants mater (1982)
25	Apprendre à l'école, apprendre l'école [Texte imprimé] : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle 2e édition / Chronique sociale / DL 2008 Bautier et Escol Apprendre à l'école, apprendre l'école [Texte imprimé] : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle Chronique sociale / DL 2006 Bautier et Escol	2008 2006	84	67	79,8	2	Bautier Elisabeth professeur d'université, fondatrice de l'équipe Escol : linguiste, sciences de l'éducation avec entrée sociologie : variation, cognition, rapport au savoir, au langage, à l'école…
26	Comment utiliser les albums en classe [Texte imprimé] : cycles 1, 2 et 3 Poslaniec christina et Houyel, Christine / Retz / DL 2005	2005	74	64	86,5	1	Poslaniec voir ci-dessus Christine Houyel conseillère péda, chercheur associé INRP et chargé de mission lecture à l'ia de la sarthe (département de Poslaniec), pas de thèse affichée
27	Lire la littérature [Texte imprimé] : lire l'image, lire le texte Demougin, Françoise (1957-....) Carole Elbaz / SCEREN-CRDP Limousin / DL 2005	2005	59	56	94,9	1	Demougins prof émérite d'université (didactique de la litté ou du français ou de la culture litté… ?) Carole Elbaz ?
28	Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle [Texte imprimé] Simonpoli, Jean-François / Hachette Éducation / DL 2005	2005	73	58	79,5	1	Simonpoli ancien instit, docteur en sciences du langage puis missions institutionnelles (conseiller auprès recteur) et activités éditoriales, puis accident handicap

29	Enseigner la langue orale en maternelle [Texte imprimé] Boisseau, Philippe (1938-....) / Éd. Retz : CRDP de l'Académie de Versailles / DL 2005	2005	79	63	79,7	1	Philippe Boisseau Ancien instit puis rééducateur, ien Actuellement ien honoraire continue son activité A commencé par écrire des manuels sur l'enseignement de la grammaire avant de s'intéresser et devenir un spécialiste du langage en maternelle
30	L'expérience narrative à l'école maternelle [Texte imprimé] Le Manchec, Claude (1960-....) / INRP, Institut national de recherche pédagogique / DL 2005	2005	56	42	75,0	1	Claude le Manchec professeur Iufm de Chambéry présenté comme spécialiste litté jeunesse Thèse sciences du langage EHESS, sensibilité anthropo socio
31	Catégo [Texte imprimé] : apprendre à catégoriser, comprendre comment on catégorise : maternelle toutes sections Cèbe, Sylvie (1962-....) / Hatier / cop. 2004	2004	68	65	95,6	1	Cèbe et Goigoux cf. ci-dessus
32	Phono [Texte imprimé] : développer les compétences phonologiques : grande section maternelle et début du cours préparatoire Goigoux, Roland (1958-....) / Hatier / cop. 2004	2004	71	64	90,1	1	
33	Parler, penser, grandir [Texte imprimé] : parents, enseignants, camarades dans la construction progressive du langage Berthé, Nathalie / SCEREN-CRDP Académie d'Amiens / 2004	2004	49	47	95,9	1	Nathalie Berthé Ien ancienne instit (« en zep ») maitrise de sciences de l'éduc et dea sur « langage oral et communication… » auteur d'un article sur bienlire (enfant sujet, communication…) Ouvrage préfacé par Houchot (IGEN co-auteur rapport maternelle) et postfacé par Leuleu Galland (IEN Auteuil, conseillère recteur… voir ci-dessus) Bref « petit » capital culturel valorisé par du capital social
34	Pédagogie du langage pour les 4 ans [Texte imprimé] SCEREN-CRDP Haute-Normandie / 2004 Boisseau et alii	2004	48	45	93,8	1	Boisseau cf ci-dessus
35	Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? [Texte imprimé] Claudine garcia-debanc et sylvie plane Institut national de recherche pédagogique (France) / Hatier / DL 2004	2004	79	59	74,7	1	Coordonné par Garcia-Debanc et plane, didacticiennes du français : CGD professeur, normalienne ENS (donne son rang d'entrée : 2è) plusieurs thésards ; SP professeur en sciences du langage toutes deux bcp responsabilités, CV énormes très légitimes et enseignantes en IUFM
36	Construction du langage à l'école maternelle [Texte imprimé] : prévention des difficultés de langage 3 à 6 ans Conscience, Monique, gérard brasseur, jean-bernard schneider/ Accès Editions / DL 2003	2003	58	55	94,8	1	Auteurs de manuels chez Accès éditions (alsace) Monique conscience est orthophoniste Gérard brasseur ancien IMF JB Schneider ancien instit (et directeur de l'entreprise)
37	Analyser et favoriser la parole des petits [Texte imprimé] : un atelier de langage à l'école maternelle Froment, Mireille (1947-....) , jocelyne marin leber/ ESF / 2003	2003	69	48	69,6	1	Préface de FRÉDÉRIC François Mireille froment MCF Docteur en linguistique ss dir Frédéric François Jocelyne Leber-Marin Docteur en linguistique ss dir Frédéric François (analyse de conversations d'enfants)

38	Comment les enfants entrent dans le langage [Texte imprimé] : un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage Karmiloff, Kyra / Retz / impr. 2012 Comment les enfants entrent dans le langage [Texte imprimé] Karmiloff, Kyra / Retz / DL 2003	2012 2003	180	100	55,6	2	Kyra Karmiloff Smith Universitaire américaine de renom
39	Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire [Texte imprimé] : l'écrit et l'oral réflexifs Presses universitaires de France / cop. 2002 Chabanne, Jean-Charles et Dominique Bucheton	2002	76	54	71,1	1	Les auteurs sont professeur d'U en sciences de l'éducation à l'iufm de Montpellier Dominique Bucheton (psycho du langage) et Jean-Charles chabannes (didactique comparée des arts et de la littérature), gros CV
40	La maternelle, école de la parole [Texte imprimé] Kirady, Gérard / CRDP des Pays de la Loire / DL 2002	2002	60	47	78,3	1	IEN qui a écrit deux ouvrages : celui sur l'oral à l'école maternelle et un autre en 2010 guide pour passer des entretiens de concours ou recrutement… De l'art de convertir son capital social institutionnellement acquis en capital symbolique et économique
41	Culture écrite et éducation [Texte imprimé] Ferreiro, Emilia / Retz / DL 2002	2002	75	44	58,7	1	Cf. ci-dessous
42	Aimer lire dès la maternelle [Texte imprimé] : des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans ½ à 8 ans Waelput, Michelle et chauveau gérard / 2e édition / De Boeck éducation / cop. 2005 Aimer lire dès la maternelle [Texte imprimé] : des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans [et demi] à 8 ans Waelput, Michelle et chauveau gérard / De Boeck / cop. 2002	2005 2002	77	55	71,4	2	Michèle Waelput psychopédagogue belge et élue locale PS site perso où elle se met en scène elle sa famille, son action psychopédago, ses « prises de position » (la lecture ce n'est pas le déchiffrage…), son action politique (membre du ps et élue locale) bref elle dresse son autoportrait avec complaisance et envie de se montrer… Préface de Gérard Chauveau Pôle pédagogique
43	L'oral en maternelle [Texte imprimé] Martin, Annie (19..-..... ; pédagogue) / Nathan pédagogie / 2007 L'oral en maternelle [Texte imprimé] Martin, Annie (19..-..... ; pédagogue) / Nathan / 2002	2007 2002	63	51	81,0	2	Annie Martin conseillère pédagogique Elle a aussi écrit un ouvrage sur l'usage des TICE en mater Pas de titres universitaires affichés Pas de mention qu'elle est devenue ien
44	Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle [Texte imprimé] : PROG Hachette éducation/brigaudiot / DL 2006 Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle [Texte imprimé] : PROG Institut national de recherche pédagogique (France) / Hachette éducation / DL 2004, cop. 2000 coordonné par Mireille Brigaudiot Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle [Texte imprimé] : PROG-INRP Institut national de recherche pédagogique (France)brigaudiot / Hachette éducation / 2000	2006 2004 2000	172	129	75,0	3	MCF en linguistique ancienne instit (68-77) puis ien puis rencontre avec Laurent Danon-Boileau, doctorat en linguistique ss direction Cucuioli Nombreuses conférences, s'exprime volontiers auprès du Snuipp dont elle semble proche Elle est sur les 3 pôles (institutionnel, péda et académique)

45	Comment l'enfant devient élève [Texte imprimé] : les apprentissages à l'école maternelle Amigues, René / Retz / impr. 2009 Comment l'enfant devient élève [Texte imprimé] : les apprentissages à l'école maternelle Amigues, René / Retz / impr. 2007 Comment l'enfant devient élève [Texte imprimé] : les apprentissages à l'école maternelle Amigues, René / Retz / cop. 2000	2009 2007 2000	195	124	63,6	3	René Amigues professeur d'Université dirige des thèses travaille sur l'activité enseignante (ergonomie) MT Zerbato-pouDou est ancienne enseignante de ZEP maternelle MCF honoraire en sciences de l'éduc Aix Marseille, thèse sur l'apprentissage de l'écriture, références vygotsky, sociologie interactionniste, socio-histoire
46	L'écriture avant la lettre [Texte imprimé] Ferreiro, Emilia / Hachette Education / DL 2009 L'écriture avant la lettre [Texte imprimé] Ferreiro, Emilia / Hachette Education / cop. 2000	2009 2000	83	58	69,9	2	Emilia Ferreiro psychologue renommée sur l'entrée dans l'écrit, disciple de Piaget Préface de Jean Hébrard, ancien IEN co-auteur de Lentin, chercheur en histoire, EHESS, IGEN
47	Le geste d'écriture [Texte imprimé] : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2 Dumont, Danièle / 3e édition / Hatier / cop. 2008 Le geste d'écriture [Texte imprimé] : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2 Dumont, Danièle / 2e édition / Hatier / cop. 2006 Le geste d'écriture [Texte imprimé] : méthode d'apprentissage : cycle 1, cycle 2 Dumont, Danièle / Hatier / 2000	2008 2006 2000	98	87	88,8	3	Danièle Dumont Anicenne instit devenue par intérêt et autodidaxie expert en pédagogie et rééducation de l'écriture Dirige un cours privé de formation dont elle fait la promotion sur un site, forme des rééducateurs (certificat maison) qu'elle sélectionne Se dit experte auprès des asso et institutionnels (circonscriptions)
48	Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse [Texte imprimé] Poslaniec, Christian (1944-....) et christine houyel / Hachette éducation / cop. 2000	2000	88	63	71,6	1	Voir ci-dessus pour les deux auteurs
49	Le développement du langage [Texte imprimé] Florin, Agnès / Dunod / DL 1999	1999	103	44	42,7	1	Agnès Florin, professeur d'université en psychologie de l'enfant à Nantes, thèse à Poitiers en 1989 sur les conversations maîtresses élèves, y invente l'idée des groupes conversationnels, devient experte en langage et en maternelle. Dirige de nombreuses thèses, mais souvent invitée et interviewée dans le monde éducatif. + expertise institutionnelle
50	Apprendre à penser, parler, lire, écrire [Texte imprimé] : acquisition du langage oral et écrit Lentin, Laurence (1920-....) / [2e édition] / ESF éditeur / impr. 2009 Apprendre à penser, parler, lire, écrire [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 2e éd / ESF éd. / 1999 Apprendre à penser, parler, lire, écrire [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / ESF éd / DL 1998	2009 1999 1998	136	66	48,5	3	Laurence Lentin linguiste, précurseure d'une pédagogie du langage (CRESAS, ouvrages parus dans les années 70 et multiplement réédités). Fille de marcel Cohen linguiste de renom auteur de « sociologie du langage » et « études sur le langage de l'enfant », cf. ce corpus
51	Pour que chacun parle ! : à l'école maternelle et au CP Clermont, Philippe (1964-....), annie cunin et marie-louise scheidhauer / CRDP d'Alsace : IUFM d'Alsace / 2001 Pour que chacun parle ! [Texte imprimé] : à l'école maternelle et au CP Clermont, Philippe (1964-....), annie cunin et marie-louise scheidhauer / CRDP d'Alsace : IUFM d'Alsace / 1997	2001 1997	58	50	86,2	2	Philippe Clermont MCF IUFM alsace sur litté jeunesse, thèse en littérature comparée, équipe de direction de l'Iufm

52	Comment l'enfant devient lecteur [Texte imprimé] : pour une psychologie culturelle de la lecture Chauveau, Gérard / Retz / impr. 2011 Comment l'enfant devient lecteur [Texte imprimé] : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture Chauveau, Gérard / Retz / cop. 2002 Comment l'enfant devient lecteur [Texte imprimé] : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture Chauveau, Gérard, collaboration éliane rougovas-chaveau et Margarida Alves Martins/ Retz pédagogie / 1997	2011 2002 1997	239	121	50,6	3	Gérard Chauveau Ancien insti psychologue scolaire puis chercheur en sciences de l'éducation linguistique et psychologie à l'INRP-CRESAS Auteur de manuels Pôle péda dominant avec légitimité scientifique et institutionnelle
53	Parler ensemble en maternelle [Texte imprimé] : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit Florin, Agnès / Ellipses / cop. 1995	1995	85	61	71,8	1	Agnès Florin cf. ci-dessus
54	Ateliers de langage pour l'école maternelle [Texte imprimé] Simonpoli, Jean-François / Hachette éducation / 1995	1995	60	52	86,7	1	Simonpoli cf. ci-dessus
55	Oser parler, pouvoir écrire [Texte imprimé] Massonnet, Jacqueline, Marie-Françoise Jeanjean / Nathan pédagogie / impr. 1994	1994	56	44	78,6	1	Auteures : voir ci-dessus une conseillère péda et une IEN (ex cp)
56	L'enfant apprenti lecteur [Texte imprimé] : l'entrée dans le système écrit Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (Paris) sous la dir. de Gérard Chauveau, Martine Rémond, Éliane Rogovas-Chauveau/ l'Harmattan : INRP [Institut national de recherche pédagogique] / 1993 CRESAS	1993	96	51	53,1	1	Gérard Chauveau voir ci-dessus Martine Raymond didacticienne du français Eliane RC (souvent sa co-auteure)
57	Pratiques de l'oral [Texte imprimé] : dialogue, jeu et variations des figures du sens François, Frédéric (1935-....) / Nathan pédagogie / 1993	1993	82	52	63,4	1	Frédéric François linguiste de renom cf. ci-dessus
58	Lecture & bibliothèque à l'école maternelle [Texte imprimé] Coué, Aline (1951-....) Henri Moulis, Jean-Pierre Viala/ A. Colin / DL 1992	1992	62	43	69,4	1	Aline Coué actuellement IEN, Jean-Pierre Viala a écrit qq ouvrages dont manuel
59	Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire [Texte imprimé] Florin, Agnès / Presses Universitaires de France / impr. 1991	1991	89	49	55,1	1	Agnès Florin voir ci-dessus
60	La conversation enfantine [Texte imprimé] Simonpoli, Jean-François / Hachette éducation / DL 1991	1991	80	57	71,3	1	Simonpoli voir ci-dessus Ouvrage issu de sa thèse (deux ouvrages la même année)
61	Apprendre à communiquer [Texte imprimé] Simonpoli, Jean-François / Hachette / 1991	1991	72	52	72,2	1	Simonpoli voir ci-dessus Ouvrage issu de sa thèse (deux ouvrages)
62	Apprendre à lire comme on apprend à parler [Texte imprimé] Bouchard, Marie-Joëlle / Hachette éducation / 1991	1991	66	51	77,3	1	Institutrice de maternelle et mère de 3 enfants selon ses dires, inspirée par Charmeux, Foucambert et Ferreiro

63	Comment les enfants apprennent à parler [Texte imprimé] : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / [Nouvelle édition] / Retz / impr. 2012 Comment les enfants apprennent à parler [Texte imprimé] Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / [Nouv. éd.] / Retz / impr. 2002 Comment les enfants apprennent à parler [Texte imprimé] Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / Retz / DL 1987	1987	228	78	34,2	3	
64	Pensée et langage [Texte imprimé]. Suivi de "Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski" Vygotski, Lev Semenovitch (1896-1934) / 3e édition, traduction revue / la Dispute : SNEDIT / cop. 1997 Pensée et langage [Texte imprimé] : Suivi de ; Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski Vygotski, Lev Semenovitch (1896-1934) / 2e éd. / Ed. sociales / impr. 1992 Pensée et langage [Texte imprimé] Vygotski, Lev Semenovitch (1896-1934) / Editions sociales / 1985 Pensée et langage [Texte imprimé]. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski Vygotski, Lev Semenovitch (1896-1934) / Messidor : Éditions sociales / impr. 1985, cop. 1985	1985	213	68	31,9	3	Vygotsky psychologue russe très renommé
65	Apprendre à lire en écrivant [Texte imprimé] : l'écriture et le langage écrit de l'enfant Lurçat, Liliane / 3e édition / F.-X. de Guibert / impr. 2007 L'écriture et le langage écrit de l'enfant [Texte imprimé] : écoles maternelle et élémentaire Lurçat, Liliane / E.S.F / DL 1985	1985	94	62	66,0	3	Lurçat cf. ci-dessus
66	Le développement de l'enfant [Texte imprimé] : savoir faire, savoir dire Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / Presses universitaires de France / impr. 1991 Le développement de l'enfant [Texte imprimé] : savoir faire, savoir dire Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / [2e éd.] / Presses universitaires de France / 1987 Le développement de l'enfant [Texte imprimé] : savoir faire, savoir dire Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / Presses universitaires de France / DL 1983 Savoir faire, savoir dire [Texte imprimé] : le développement de l'enfant Bruner, Jerome Seymour (1915-....) / Presses universitaires de France / impr. 1983	1991 1987 1983	242	82	33,9	3	Jérôme Bruner psychologue américain très renommé

67	L'activité graphique à l'école maternelle [Texte imprimé] Lurçat, Liliane / 4e éd / Ed. ESF / 1988 L'activité graphique à l'école maternelle Lurçat, Liliane / 3e éd / Ed. ESF / 1984 L'Activité graphique à l'école maternelle [Texte imprimé] Lurçat, Liliane / 2e éd. / Éditions E.S.F / impr. 1980 L'Activité graphique à l'école maternelle [Texte imprimé] Lurçat, Liliane / Éditions E.S.F / 1979	1988 1984 1980 1979	69	42	60,9	4	Lurçat cf. ci-dessus
68	Du parler au lire. Tome 3, interaction entre l'adulte et l'enfant [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 9e éd / ESF / impr. 1998 Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 8ème édition / Ed. ESF / 1994 Apprendre à parler. 3. Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 7ème éd / Ed. ESF / 1993 Du parler au lire. Tome 3 : interaction entre l'adulte et l'enfant [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 6 éd. / ESF éd / 1990 Apprendre à parler. 3. Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / [Nouveau tirage] / Ed. ESF / 1990 Du parler au lire [Texte imprimé] : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 5e edition / Éditions E.S.F. / impr. 1986 Du Parler au lire [Texte imprimé] : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 5e éd / Ed. ESF / 1986 Apprendre à parler. 3. Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 4e éd. / Ed. ESF / 1983 Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 4 éd. / Éditions E.S.F / 1983 Du Parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Tome 3 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 3e éd. / ESF / 1979 Du Parler au lire. Tome 3 [Texte imprimé] : interaction entre l'adulte et l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 2e éd. / Ed. E.S.F / impr. 1978 Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Tome 3 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / Éditions E.S.F / 1977	1998 1994 1993 1990 1986 1983 1979 1977	106	48	45,3	9	Laurence Lentin linguiste de renom Fonde/participe à la fondation d'une linguistique de l'acquisition, linguistique de corpus Cf. ci-dessus

69	Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 11e éd / Ed. ESF / 1995 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 10e éd. / Ed. ESF / 1988 Comment apprendre à parler à l'enfant : tome 2 [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 9e éd. / Ed. E.S.F / 1984 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 8e. éd. / Editions ESF / 1981 Apprendre à parler. T. 2, Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 8e éd / Ed. ESF / 1981 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 7 éd / O.C.D.L : Éditions E.S.F / 1979 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 7e éd. / Ed. ESF : OCDL / impr. 1979 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 5e éd. revue / Ed. ESF : OCDL / impr. 1976 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 6e éd. revue / Ed. ESF : OCDL / impr. 1978 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours - T. II Lentin, Laurence (1920-....) / 5e éd. / O.C.D.L. ; Editions sociales françaises / 1977 Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans... Lentin, Laurence (1920-....) / Ed. E.S.F / 1976-1977 Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans Lentin, Laurence (1920-....) / 6e éd. / Ed. ESF / 1976-1977 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 1ère édition / OCDL : Ed. ESF / DL 1973 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 3e édition / OCDL : Ed. ESF / DL 1975 Apprendre à parler. 2, Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 4e éd / O.C.D.L : Les Editions E.S.F / 1975 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 2e éd. / OCDL : Ed. ESF / impr. 1974 Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 2 éd / O.C.D.L : Éditions E.S.F / 1974 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprime] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 2 éd / O.C.D.L : Éditions E.S.F / impr. 1974 Apprendre à parler [Texte imprimé]. T. 2, Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / 2è éd / Ed. ESF / 1974 Apprendre à parler. T. 2, Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / Ed. ESF / 1973 Comment apprendre à parler à l'enfant [Texte imprimé] : aperçu d'une expérience en cours Lentin, Laurence (1920-....) / O.C.D.L : Éditions E.S.F / 1973	1995 1988 1984 1981 1979 1978 1977 1976 1975 1974 1973	100	59	59,0	11	Laurence Lentin idem

70	Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : tome 1 [Texte imprimé] : où ? quand ? comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / 12e éd / ESF / 1997 Apprendre à parler. T. 1, Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où? quand? comment? Lentin, Laurence (1920-....) / 11e éd / Ed. ESF / 1994 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? quand ? comment ?. Tome 1 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 10e édition / les Éditions ESF / impr. 1987 Apprendre à parler à l'enfant Lentin, Laurence (1920-....) / 10è ed. / Les Ed. ESF / 1987-1988 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : oú ? Quand ? Comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / Les Editions E.S.F / 1982 Apprendre à parler. T. 1, Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où? quand? comment? [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 9e éd. / Ed. ESF / 1982 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Tome 1 [Texte imprimé] : où ? quand ? comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / 9 éd. / Éd. E.S.F. / impr. 1982 Apprendre à parler. tome 1, Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans [Texte imprimé] : où ? quand ? comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / 8e édition / Ed. ESF / impr. 1979 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : oú? Quand? Comment?. Tome 1 [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 7e éd. / Ed. ESF / impr. 1977 Apprendre a parler à l'enfant de moins de six ans : Où ? Quand ? Comment ? [Texte imprimé] Lentin, Laurence (1920-....) / 6e éd. / ESF / impr. 1976 Apprendre a parler à l'enfant de moins de six ans. Tome 1 [Texte imprimé] : Où? Quand? Comment? Lentin, Laurence (1920-....) / 5e éd. / Éditions ESF / impr.1975 Apprendre à parler. 1, Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Ou ? Quand ? Comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / 5e éd / O.C.D.L : Les Editions E.S.F / 1975 Apprendre a parler à l'enfant de moins de six ans. Tome 1 [Texte imprimé] : Où? Quand? Comment? Lentin, Laurence (1920-....) / 4e éd. / Éditions ESF / impr.1974 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où? quand? comment? Lentin, Laurence (1920-....) / 2e éd / Ed. ESF / 1973 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans [Texte imprimé] : où ? quand ? comment ? Lentin, Laurence (1920-....) / 3e éd. / Éditions E.S.F / impr. 1973 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : Où? Quand? Comment? Lentin, Laurence (1920-....) / Ed. ESF / 1972 Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans [Texte imprimé] : où? quand? comment? Lentin, Laurence (1920-....) / Éditions E.S.F / 1972	1997 1994 1987 1982 1979 1977 1976 1975 1974 1973 1972	120	50	41,7	12	Laurence Lentin idem

71	Langage oral et écrit. 1 [Texte imprimé$eétude expérimentale et applications pratiques]. Pédagogie des notions de base Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 8e éd. / Delachaux et Niestlé / 1985 Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base. Etude expérimentale et applications pratiques BOREL-MAISONNY, Suzanne / 8 éd / Delachaux et Niestlé / 1985 Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base [Texte imprimé] : étude expérimentale et applications pratiques... Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 7 éd / Delachaux et Niestlé / 1978 Langage oral et écrit. I, Pédagogie des notions de base : étude expérimentale et applications pratiques [Texte imprimé] Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 7e éd. / Delachaux et Niestlé / 1976 AIX-MRS-Marseille-Timone-Med-Odo Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base [Texte imprimé] : Etude expérimentale et applications pratiques Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 5e éd / Delachaux et Niestlé / impr. 1973 Langage oral et écrit. I, Pédagogie des notions de base : étude expérimentale et applications pratiques [Texte imprimé] Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 5e édition / Delachaux et Niestlé / 1970 Langage oral et écrit. I, Pédagogie des notions de base [Texte imprimé] Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 4e édition / Delachaux et Niestlé / impr. 1969 Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base. Etude expérimentale et applications pratiques Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 4e éd / Ed. Delachaux et Niestlé / 1966 Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base [Texte imprimé] : étude expérimentale et applications pratiques Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 3e éd / Delachaux et Niestlé / 1966 Langage oral et écrit. 1, Pédagogie des notions de base : étude expérimentale et applications pratiques [Texte imprimé] Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 2e éd. / Delachaux & Niestlé / 1962 Langage oral et écrit. I, Pédagogie des notions de base [Texte imprimé] : étude expérimentale et applications pratiques Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / Delachaux et Niestlé / impr. 1960 Langage oral et écrit. 2, Epreuves sensorielles et tests de langage [Texte imprimé] : appréciation de l'état du langage Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 8e éd / Delachaux et Niestlé / impr. 1986 Langage oral et écrit. II, Epreuves sensorielles et tests de langage [Texte imprimé] : appréciation de l'état du langage Borel-Maisonny, Suzanne (1900-1995) / 7e édition / Delachaux et Niestlé / impr. 1979	1986 1960	134	60	44,8	8	

Annexe 6 – Enquêtés et enquêtées

1. Enquêtés privilégiés et corpus d'entretiens parents, p. 67

26 enfants dont les 23 des familles du corpus d'entretiens (fond blanc dans le tableau)

2. Avec les autres enfants enquêtés, p. 73

Par écoles et classes, caractéristiques sociales.

3. Agents scolaires, p. 86 (enseignants et enseignantes) et p. 89 (Atsem)

Par catégories d'agents (enseignants, Atsem), diverses données sur leurs caractéristiques sociales et indications de parcours.

1. Enquêtés privilégiés et corpus d'entretiens parents (N=26 ; en blanc : corpus d'entretiens, N=23)

* Lecture : Prénom Nom ; date de naissance ; origine sociale (populaire, intermédiaire, supérieure) – capital scolaire familial ; école
** classe : enseignant (qui a été interrogé sur l'enfant) ; *** souligné : classe où l'entretien a eu lieu avec les parents ; **** nb d'enseignants et d'Atsem interrogés à leur propos

Enfant*	Parent(s) (et autres très proches)	Foyer (fratrie, logement)	Scolarité**	Matériaux
Lila Souchet ♀ **13/11/2008** **POP – Tit AFPA** **Louise Michel**	Mère titre professionnel AFPA assistante de vie, BEP sanitaire et social en MFR abandonné Contrats temporaire aide à la personne ; projet formation aide-soignante – origine populaire Père capital scolaire inconnu, contrats précaires (videur, chauffeur BTP) – origine inconnue Parents séparés, mère seule, présence active grand-mère maternelle et d'une jeune tante	À 2 avec sa mère dans un appartement HLM 2 chambres 2 sœurs de son père. Bonne scolarité selon la mère. Elle les voit tous ensemble de temps en temps.	PS et MS : Francine Gallais GS : Anne Caillaud	Observations*** PS, MS, GS Entretien mère 3/07/2012 Entretien enfant 31/01/2014 (GS) + 4 ens + 2 ats****
Laurine Dupin ♀ **16/04/2009** **POP – CAP** **Louise Michel**	Mère CAP aide à la personne en fin de congé parental (MS) et en reprise d'emploi (GS) dans ce secteur (aide aux personnes âgées) – origine sociale inconnue Père sans diplôme, manutentionnaire en CDI dans une fromagerie - origine sociale inconnue	À 4 avec ses parents et sa petite sœur d'1 an ½ dans un appartement HLM de 2 chambres Chaque fille a sa chambre	TPS et PS : Francine Gallais MS : Pauline Flavier GS : Anne Caillaud	Observations TPS, PS, MS, GS Entretien parents 18/04/2014 Entretien enfant 18/05/2015 (GS) + 4 ens + 4 ats
Oriane Lorieux ♀ **18/08/2009** **POP - ?** **La vallée**	Mère agent d'entretien en collège Refus d'entretien Beau-père ?	Logement inconnu Père éloigné géographiquement a la garde d'un petit frère, se voient de temps en temps Un petit frère de sa mère et de son beau-père au foyer principal	TPS : ? PS : autre école MS : César Chauvet GS : Barbara Maillet	Observations MS, GS Entretien enfant 17/04/2015 (GS) + 2 ens + cahier de vie GS
Jamal Millon ♂ **31/05/2009** **POP – CAP** **Louise Michel**	Mère CAP vente, CAP petite enfance, longues expériences dans la vente, remplacement fonction d'ATSEM en école maternelle – origine populaire Père titre AFPA en menuiserie, sans emploi Parents séparés, mère seule, présence active famille maternelle (grands parents qui s'occupent de lui ; un oncle professeur des école qui offre un abonnement École des loisirs ; une sœur vendeuse et un frère sans emploi non diplômé)	A 2 dans un appartement HLM de 2 chambres avec sa mère 2 grands frères de son père qu'il voit assez souvent. Difficultés scolaires dès le CP. Forte influence du père comme des frères (manières de jouer, parler, etc.	TPS : Francine Gallais Ensuite autre école	Observations TPS Entretien mère 12/06/2012 + 3 ens + 3 ats

Manuel-Nelson Sanchez ♂ **10/02/2009** **POP – CAP** **Louise Michel**	Mère diplôme professionnel ivoirien en coiffure et esthétique, scolarité primaire (peut-être pas complète), agent d'entretien intérimaire, coiffure à domicile – origine père commerçant, mère commerçante Père CAP pépiniériste et CAP horticulture, agent d'entretien intérimaire – origine inconnue	Une petite sœur nait quand il est en grande section. La mère se dit débordé et ne peut pas faire un deuxième entretien	TPS et PS : Francine Gallais MS : Pauline Flavier GS : Anne Caillaud	Observations TPS, PS, MS, GS Entretien parents 04/04/2014 Entretien enfant 18/05/2015 (GS) + 3 ens + 3 ats
Surya Maboke ♀ **22/05/2008** **POP – CAP** **Louise Michel**	Mère CAP employée technique de collectivité, faisant fonction d'auxiliaire de vie personnes âges – origine inconnue Père congolais master français en droit et pratique de la civilisation internationale, chômeur de longue durée – origine inconnue	Une petite sœur 1 an ½ quand elle est en moyenne section	PS : Pauline Flavier MS : Francine Gallais GS : Anne Caillaud	Observations MS, GS Entretien parents 13/05/2014 Entretien enfant 21/02/2014 (GS) + 5 ens
Mylène Fontaine ♀ **01/04/2009** **POP – ?** **La vallée**	Mère aide-soignante en maison de retraite Père ouvrier dans un abattoir porcin	Un petit frère nait quand elle est en petite section	PS : Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS + 3 ens + 2 ats + cahier de vie PS (corpus) et GS
Alizé Guérin ♀ **04/10/2009** **POP – CAP** **La vallée**	Mère CAP petite enfance, Atsem titulaire – origine populaire (agriculteur et mère au foyer) Père CAP magasinier en pièces automobiles, ouvrier métallurgiste – origine inconnue	Une grande sœur en CM2 quand elle est en moyenne section. Scolarité correcte, très suivie. Petite maison (ancienne ferme) de village en cours d'autorénovation et agrandissement. Grande pièce commune. 1 chambre pour les 2 filles, mais bientôt la grande aura « sa chambre ».	PS : Jacques Lebeau MS : Estelle Chataîgner GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS Entretiens mère (+ grande sœur) 18/06/2014 28/04/2015 Entretien enfant 27/03/2015 (GS) + 2 ens + 2 ats
Léana Tourneur ♀ **05/04/2009** **POP – CAP** **La vallée**	Mère CAP employée de bureau, assistante maternelle (MS) en reconversion (GS) – origine populaire en ascension famille nombreuse (père comptable non bachelier, mère au foyer, 5 enfants) Le père a quitté la mère pendant sa grossesse et il n'y a plus jamais eu de rencontres	Enfant unique A 2 avec sa mère dans une petite maison de lotissement avec pièces moyennes et bien rangées, une chambre chacune, petite cuisine à part petite terrasse, jardin pelouse et jouets	PS : autre enseignante MS : Marlène Rougié GS : Joséphine Sabourin	Observations MS, GS Entretiens mère 06/06/2014 01/04/2015 Entretien enfant 30/03/2015 puis 10/04/2015 (GS) + 2 ens + 1 ats + cahier de vie MS et GS

Cyril Turpeau ♂ **08/07/2009** **POP – CAP BEP** **La vallée**	Mère CAP vente multispécialité, BEP vente action marchande, en formation par apprentissage, téléopératrice (recouvrement, assurances) – origine populaire (ouvriers ruraux) Père CAP graphiste, BEP menuisier, échoue au bac pro menuisier, manutentionnaire CDI en fromagerie - origine catégories supérieures (mère cadre supérieur du tertiaire, père cadre intermédiaire du tertiaire, frère comptable)	Un petit frère nait quand il est en grande section. Maison de lotissement avec grand salon séjour, jardin et jouets, chambres individuelles cuisine à part etc.	PS : Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Marlène Rougié	Observations PS, MS, GS Entretiens parents 11/05/2013 18/05/2015 Entretien enfant 11/05/2015 (GS) + 3 ens + 3 ats
Eugénia Vernoux ♀ **08/02/2009** **POP – bac pro** **Louise Michel**	Mère bac pro métiers de la mode, petits intérims puis contrats courts dans la vente – origine populaire Père bac pro électronique, un BTS abandonné, manutentionnaire en fromagerie en arrêt pour longue maladie professionnelle (dos) – origine intermédiaire Projet du couple (GS, 2015): autoentrepreneurs en vente à domicile	Enfant unique D'abord appartement HLM avec 2 chambres puis petite maison HLM moderne étroite au sol à deux niveau avec petit jardin, mezzanine, chambres etc.	TPS et PS : Francine Gallais MS : Pauline Flavier GS : Joséphine Sabourin	Observations TPS, PS, MS, GS Entretiens parents 19/06/2012 25/05/2015 Entretien enfant 18/05/2015 (GS) + 4 ens 5 ats
Tina Jolivet ♀ **07/05/2009** **POP – bac techno** **La vallée**	Mère bac STG employée de commerce en hypermarché (mise en rayon) – origine populaire (ouvrier employé) Père BEP électrotechnique, chauffeur livreur en matériaux de construction – origine populaire (ouvrier employé)	2 grandes sœurs en réussite scolaire Maison entourée d'un espace jardin, en autorénovation Chaque fille a sa chambre, une salle de jeu en construction	PS : Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Marlène Rougié	Observations PS, MS, GS Entretiens parents 27/05/2013 22/05/2015 Entretien enfant 11/05/2015 (GS) + 3 ens + 3 ats
Teddy Vrignaud ♂ **28/10/2009** **POP – bac techno (+ BTS en cours)** **Louise Michel**	Mère Bac STG en contrat de professionalisation pour l'obtention d'un BTS assistante de manager (emploi au secrétariat DRH grande entreprise du tertiaire) – origine populaire (employés) Mère seule, garde exclusive. Eloignée géographiquement de ses parents (pour son BTS) Père informations non connues, n'intervient pas dans la socialisation de son fils	Enfant unique Appartement HLM de 2 chambres qu'il partage avec sa mère	PS et MS autre école GS : Anne Caillaud	Observations GS Entretien mère 16/06/2014 + 2 ens
Siméon Bonneau ♂ **08/02/2009** **INT – dipl aide-soignante** **Louise Michel**	Aide soignante en IME en formation/reconversion éduc spé Grands parents maternels infirmiers, aide-soignante retraités s'occupent beaucoup de leur petit fils (va chez eux, y dort très souvent, sorties avec le grand-père etc.)	Enfant unique Petite maison de lotissement qu'il partage avec sa mère : pièce de vie, petites chambres, petit jardin avec pelouse et jouets Logement grands-parents : idem	PS : autre enseignantes MS : Marlène Rougié GS : Joséphine Sabourin	Observations MS, GS Entretien mère 22/06/2015 Entretien grand-parents 26/06/2015 Entretien enfant 17/04/2015 (GS) + 2 ens + 1 ats

Émy Guillon ♀ **21/07/2009** **INT – Bac gén** **La vallée**	Mère Bac S, concours et formation moniteur sportif, sous-officier dans l'armée, a cessé son activité professionnelle, mère au foyer – origine intermédiaire Père Bac S, concours et formation moniteur sportif dans l'armée, puis concours officier (lieutenant) – origine inconnue	2 grandes sœurs en réussite (mais la plus jeune a dû être soutenue à la maison à l'issue du CP, avec succès) Maison moderne et spacieuse avec très grand séjours, dotés de tables et bibliothèques pour les enfants, jardin d'agrément, chambres individuelles etc.	PS : Jacques Lebeau MS : Estelle Châtaigner GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS Entretiens mère 03/06/2014 13/05/2015 Entretien enfant 27/03/2015 (GS) 2 ens + 1 ats
Igor Marquet ♂ **27/02/2009** **INT – BM** **La vallée**	Père chargé d'affaires, brevet de maîtrise. Redouble son CP, toujours des difficultés pour lire, parcours réussi dans la voie professionnelle par apprentissage depuis le CAP frigoriste. Parents petits indépendant à l'entreprise BTP prospère et renommée dans le coin. Mère technicien méthode. BEP électrotechnique puis 7 ans comme électricienne dans la marine militaire où elle passe son bac pro. Technicienne méthode dans l'industrie aéronautique. Origine populaire, ouvriers en petite ascension sociale (devenus employés de collectivité)	1 grand frère en réussite Grande maison, ancien moulin en pierres blanches autorénové, décoration canons contemporain, salle de jeu en mezzanine pour les enfants, jardin d'agrément avec jouets, cabane etc.	PS : Jacques Lebeau MS : Marlène Rougié GS : Barbara Maillet	Observations PS, MS, GS Entretien parents 17/06/2015 Entretien enfant 10/04/2015 (GS) + 3 ens + 2 Ats
Martin Coudreau ♂ **18/01/2008** **INT – Bac + 2** **Louise Michel**	Mère BTS secrétariat de direction, conseillère à pôle emploi – origine populaire (petits agriculteurs) Père niveau DEUG sciences de la vie (a fait ses études en travaillant à côté), travail en usine puis formations d'infirmier, infirmier hospitalier en service psychiatrique. Origine populaire (ouvriers)	Enfant unique Grande maison de maître (1/3 mitoyen de l'autre partie, plus grande encore) dans un parc arboré, nombreuses et vastes pièces, jardin d'agrément etc.	TPS et PS : Francine Gallais MS : Pauline Flavier GS : Anne Caillaud	Observations MS, GS Entretien parents 08/05/2014 Entretiens enfant 14/03/2013 puis 28/03/2013 (MS) 31/01/2014 puis 21/02/2014 (GS) + 4 ens
Marco Simonneau ♂ **24/03/2009** **INT – Bac + 4** **La vallée**	Mère maîtrise d'histoire option documentation, bibliothécaire (cat C) section jeunesse en bibliothèque municipale – origine populaire (petits indépendants, artisans du bâtiment) Père sans diplômes scolaires, CP redoublé et scolarité décrite comme très difficile (« abandonné par les enseignants »), filière pré pro au collège, formé et qualifié dans l'armée (titre de maître-chien) puis titre d'agent de sécurité (AFPA) – origine populaire (ouvrier, employée collectivité)	Une grande sœur à l'école élémentaire qui a eu des difficultés pour l'apprentissage du déchiffrage en CP. Soutenu par les parents et en partie résolus	PS : Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Barbara Maillet	Observations PS, MS, GS Entretiens parents 30/05/2014 15/06/2015 + 3 ens 2 ats
Violette Guibert ♀ **05/03/2009** **INT – bac + 4** **La vallée**	Mère kinésithérapeute libérale – origine populaire en ascension (mère employée BEP administratif, père chef d'atelier dans un grand garage automobile CAP mécanicien par apprentissage). Son frère chauffeur de bus a eu une scolarité difficile Père BTS vente, gérant d'une société, origine intermédiaire (dont mère institutrice est influente dans la socialisation de la mère et des enfants à la littérature légitime) Scolarité pertur	Un grand frère de 2 ans son ainé excellent élève Très grande maison, cossue, nombreuses et grandes pièces, dépendances, grand parc arboré avec pistes de vélo, cabanes etc.	PS : Jacques Lebeau MS : Marlène Rougié GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS Entretien mère 25/06/2014 Entretien enfant 27/03/2015 (GS) + 3 ens + 3 ats

Lola Renaudeau ♀ **17/04/2009** **SUP – bac + 4** **Louise Michel**	Mère DEST (bac+4 CNAM), chef de projet informatique dans une entreprise du tertiaire – origine populaire Père DUT commerce, cadre dirigeant équipementier automobile international – origine populaire	Grande maison en pierres blanches en pleine ville avec son parc d'agrément, une grande terrasse de plain pied et la piscine en construction. Plusieurs niveaux, nombreuses et vastes pièces. 2 grandes sœurs en réussite scolaire (« très bonnes élèves ») de son père qu'elle voit dans le cadre d'une famille recomposée pendant des week-ends et les vacances		Observations TPS, MS, GS (saut de classe) Entretien mère 20/06/2012 Entretien enfant 16/05/2013 (MS avec avance d'un an) 21/02/2014 (GS avec avance d'un an) + 2 ens + 2 ats
Sacha Baillard ♂ **16/05/2009** **SUP – bac + 5** **La vallée**	Mère bac électrotechnique, première année de médecine (réussie mais pas poursuivie), DEUG de sociologie, titre AFPA électricienne, CAP petite enfance, en formation à distance BTS (secteur industriel), cessation d'activité assistante maternelle (maladie professionnelle) en reconversion/formation – origine intermédiaire Présidente APE indépendante (i. e. non affiliée à une fédération) Père ingénieur, cadre d'entreprise secteur industriel – origine populaire	Un grand frère en difficulté scolaire, très accompagné par les parents Maison de ville en autorénovation par les parents. Vaste séjour, grande cuisine américaine, mezzanine avec les chambres, petit jardin d'agrément de plain-pied.	PS : Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS Entretiens mère 03/06/2014 05/06/2015 Entretien enfant 24/04/2015 (GS) + 3 ens
Clémence Fuzeau ♀ **24/03/2009** **SUP – bac + 5** **La vallée**	Mère infirmière diplôme d'infirmière, scolarité bien passée sur le plan scolaire mais dit avoir connu des brimades de la part des pairs au collège. Origine populaire en ascension (parents petits indépendants artisans, mère conseillère municipale d'une commune rurale). Éloignés géographiquement mais rencontres fréquentes (cadeaux etc.) Père professeur de technologie, formateur TICE académique, CAPET après un DUT, mère institutrice à la retraite très influente (achat de livres).	Un petit frère qui rentre en petite section quand elle rentre en grande section. Grande maison ancienne (gros corps de ferme et ses annexes dans un village) avec vaste parc arboré, grandes et nombreuses pièces	PS : Jacques Lebeau MS : Estelle Châtaigner GS : Barbara Maillet	Observations PS, MS, GS Entretiens parents 04/06/2014 22/05/2015 Entretien enfant 10/04/2015 + 2 ens + 1 ats
Félicien Dupré ♂ **17/02/2009** **OS SUP - ?** **La vallée**	Père ingénieur qualité équipementier automobile Mère responsable centre formation grande entreprise du tertiaire Une baby-sitter assure les gardes des sorties d'école et des soirées Pas possible de trouver une date pour un entretien	Une petite sœur de 2 ans plus jeune Deux frères et/ou sœurs nettement plus âgés (lycéens) du père.	PS : autre enseignante MS : Marlène Rougié GS : Barbara Maillet	Observations MS, GS + 3 ens + 1 ats

Adam Lambert ♂ **06/11/2009** **OS SUP – bac + 5** **La vallée**	Mère DESS gestion des risques, responsable qualité dans une entreprise industrielle (fabriquant de peinture) puis animatrice qualité dans une grande entreprise du tertiaire Père officier capitaine sapeur-pompier, DESS gestion des risques, responsable départemental des casernes de pompiers volontaires	Une grande sœur de deux ans son ainée en réussite scolaire Grande maison moderne sur un grand terrain avec jardin d'agrément, potager, ruches, etc. Vaste maison, deux niveaux, un grand séjour de plain-pied sur une terrasse plus le jardin, chambres à l'étage.	PS commencée dans une autre école puis Jacques Lebeau MS : César Chauvet GS : Joséphine Sabourin	Observations PS, MS, GS Entretiens mère 28/05/2014 03/06/2015 Entretien enfant 17/04/2015 (GS) + 3 ens + 2 ats
Madeleine Morin ♀ **19/03/2009** **OS SUP – bac + 5** **La vallée**	Mère maîtrise de marketing, salariée de l'entreprise de son mari. Origine intermédiaire (mère non bachelière uisinière puis employée administrative FPT, père professeur génie mécanique et génie civil) Père, DESS, gérant d'une entreprise à son compte d'équipement en chauffage au bois, gestion de production, origine populaire (père gendarme mobile, mère au foyer)	Un petit frère nait quand elle est en grande section Grande maison de ville à plusieurs niveaux. Sous-sol enterré : espace professionnel des parents Petit jardin	PS : autre enseignante MS : Marlène Rougié GS : Joséphine Sabourin	Observations MS, GS Entretien mère 13/06/2014 Entretien enfant 27/03/2014 (GS) + 2 ens + 2 ats
Théodore Pottier ♂ **07/02/2009** **OS SUP – bac + 5** **La vallée**	Mère DESS géologie et géophysique, cadre supérieur dans une grande entreprise du tertiaire. Origine intermédiaire (mère bac + 2 Banque de France, père, CAP FPT). Présidente du conseil local FCPE école. Père DEA de géologie sédimentaire puis DESS gestion des terroirs. Origine populaire (père forgeron, mère assistante maternelle)	Une grande sœur de 2 ans son ainée, excellente élève Belle maison de ville sur plusieurs niveaux décorée avec soin dans les canons contemporains, impeccablement rangée (tous les soirs), jardin d'agrément avec parterres fleuris.	PS : César Chauvet MS : Marlène Rougié GS : Barbara Maillet	Observations MS, GS Entretiens mère 18/06/2014 10/06/2015 Entretien enfant 24/04/2015 (GS) + 4 ens

2. Avec les autres enfants enquêtés dans leurs classes et leurs écoles

École des vergers, groupe de GS de la classe de GS-CP Véronique Gouillon : origine sociales et configurations familiales

Enfants	Sexe	Age	Activité professionnelle des parents	Situation conjugale des parents et activités éducatives	Fratrie
Aurélien	♂	5 ans 4 mois	**Mère** : employée tertiaire **Père** : « agriculteur »	Parents en couple	?
Amandine	♀	5 ans 6 mois	**Mère** : « rédactrice d'assurance » en 2009-2010, « gestionnaire auto » en 2010-2011 **Père** : ouvrier « tourneur fraiseur » **Conjoint de la mère** : ?	Parents séparés Garde alternée Mère en couple, père célibataire	2 enfants Arthur frère jumeau
Arthur	♂	5 ans 6 mois	**Mère** : « rédactrice d'assurance » en 2009-2010, « gestionnaire auto » en 2010-2011 **Père** : ouvrier « tourneur fraiseur » **Conjoint de la mère** : ?	Parents séparés Garde alternée Mère en couple, père célibataire	2 enfants Amandine sœur jumelle
Emma	♀	5 ans 7 mois	**Mère** : « aide-soignante » **Père** : « ouvrier menuisier » en collectivité locale	Parents en couple	?
Enora	♀	5 ans 9 mois	**Mère** : « fonctionnaire ministère de l'agriculture » **Père** : « fonctionnaire ministère de l'agriculture »	Parents en couple	?
Jérémy	♂	5 ans 9 mois	**Mère** : « agent d'ordonnancement » (barré sur la fiche) **Père** : « rédacteur » (conseiller municipal de majorité dans la commune, tendance politique de droite)	Parents en couple	3 enfants Grand frère de 11 ans au collège Grand frère scolarisé au-delà du collège
Jonas	♂	5 ans 5 mois	**Mère** : « assistante de gestion » en 2009-2010, « gestionnaire de santé » en 2010-2011 **Père** : « comptable »	Parents en couple Le père est souvent en déplacement pour plusieurs jours pour raisons professionnelles	2 enfants Petite sœur de 2 ans
Kélia	♀	5 ans 4 mois	**Mère** : ingénieur, « responsable de projet » tertiaire **Père** : « ingénieur » tertiaire	Parents en couple	2 enfants Grand frère 8 ans
Lisa	♀	5 ans 5 mois	**Mère** : « technicienne de comptoir » **Père** : « gérant » **Compagne du père :** ?	Parents séparés Familles recomposées Vit principalement chez sa mère, va chez son père Grand-mère maternelle a une présence éducative	Chez la mère : grande sœur Chez le père : Fils de sa belle-mère de 4 ans petit frère de 1 an
Louise	♀	5 ans 7 mois	**Mère** : « assistante maternelle » (formation d'esthéticienne) **Père** : « assureur »	Parents en couple	3 enfants Petit frère 4 ans Grande sœur 7 ans
Léa	♀	5 ans 7 mois	**Mère** : « chauffeur routier » en 2009-2010, « chauffeur de bus » en 2010-2011 **Père** : « ouvrier d'usine »	Parents en couple	2 enfants Petit frère de 2 ans
	♂		**Mère** : « technicienne d'assistance »	Parents en couple	

Lucien		6 ans 0 mois	**Père** : « technicien d'assistance »		?
Olivia	♀	6 ans 2 mois	**Mère** : « ouvrière intérimaire » **Père** : « mécanicien poids lourd »	Parents en couple	?
Mélodie	♀	6 ans 2 mois	**Mère** : « sans profession » en 2009-2010, éleveuse de chèvres en 2010-2011 **Père** : employé communal (cantonnier *i.e.* ouvrier), la fiche indique « employé communaux »	Parents en couple	2 enfants Grande sœur en CE2
Maïlys	♀	5 ans 9 mois	**Mère** : « technicienne cynégétique » **Père** : « technicien conseil élevage »	Parents en couple	?
Sébastien	♂	5 ans 4 mois	**Mère** : « cadre technique » **Père** : longue maladie en 2009-2010 puis « auto-entrepreneur » en 2010-2011	Parents en couple	Enfant unique Naissance d'un bébé en 2010

École Lamartine, groupe de MS de la classe de PS-MS d'Agnès Février : origine sociales et configurations familiales

Enfants	Sexe	Age	Activité professionnelle des parents[277]	Situation conjugale des parents et activités éducatives	Fratrie
Adrien	♂	4 ans 6 mois	**Mère** : ? **Père** : ? (travaille en « costume » selon l'enseignante) Les deux parents travaillent	Parents en couple Très peu visibles à l'école (horaires de travail étendus)	2 enfants Grand frère
Lison	♀	4 ans 9 mois	**Mère** : clerc de notaire **Père** : ?	Parents en couple	?
Clarisse	♀	?	**Mère** : ? **Père** : salarié du tertiaire	?	?
Alexandre	♂	4 ans 8 mois	**Mère :** en congé parental en 2009-2010, a repris une activité comme travailleuse en CAT en 2010-2011 (peu lettrée selon l'enseignante au vu du cahier de correspondance) **Père :** travailleur en CAT Suivi par les services sociaux	Parents en couple Placement de Florian et son frère en foyer et de la sœur en famille d'accueil fin 2010 par les services sociaux	4 enfants Grande sœur adolescente Grand frère en CM1 Petite sœur de 2 ans
Gaétan	♂	?	**Mère** : ? **Père** : chauffeur routier	Parents en couple	?
Inès	♀	4 ans 4 mois	**Mère** : coiffeuse **Père** : ?	Parents en couple On voit seulement la mère à l'école	Enfant unique
Lucile	♀	5 ans 6 mois	**Mère** : ? **Père** : ? (« métier pénible » selon l'enseignante, syndicaliste FO[278])	Parents en couple Le père est le plus présent à l'école	4 enfants 2 grands frères ainés de la fratrie Grande sœur école élémentaire

[277] Pas de rubriques activités professionnelles dans les nouvelles fiches de renseignement formatées pour le logiciel Base Elève, renseignements obtenus par entretien avec l'enseignante, Agnès.
[278] FO : Force Ouvrière

Manon	♀	4 ans 5 mois	**Mère** : aide-soignante **Père** : « commercial »	Parents en couple	2 enfants Petit frère nourrisson
Nathanaël	♂	?	**Mère** : sans activité professionnelle **Père** : employé communal (jardinier aux espaces verts)	Parents en couple	2 enfants Petit frère nourrisson
Noah	♂	?	**Mère** : personnel hospitalier **Père** : manipulateur IRM	Parents en couple	?
Sophie	♀	?	**Mère** : employée de commerce (serveuse) **Père** : ?	Parents séparés	?
Zélia	♀	?	**Mère** : ? **Père** : ?	?	?

École Jules Vernes, classe de grande section de Valérie Monteil : origine sociales et configurations familiales

Enfants	Sexe	Âge	Activité professionnelle des parents[279] (+ certification scolaire)	Situation conjugale des parents et activités éducatives	Fratrie
Alice	♀	5 ans 6 mois	**Mère** : palefrenière **Ancienne compagne de la mère** : ? **Père** : ? **Compagne du Père** : ?	Mère célibataire, séparée de sa compagne au moment de l'observation Jamais de vie commune avec le père mais il reçoit sa fille chez lui par moments par accord tacite avec la mère L'ancienne compagne a encore une activité éducative	Enfant unique
Amaury	♂	5 ans 1 mois	**Mère** : assistante maternelle après licenciement économique d'une petite entreprise locale **Père** : ?	Parents en couple Mère en charge des activités éducatives en lien avec l'école (réunions, communication)	2 enfants Grande sœur en CE1
Corentin	♂	5 ans 8 mois	**Mère** : employée de commerce - gestion et distribution des commandes internet faite à un hypermarché (Bac STT) **Père** : ouvrier manutentionnaire dans une usine de cartonnerie (CAB et BEP cuisine), travail de nuit	Parents en couple	3 enfants Grand frère école élémentaire Petite sœur 1 an 1/2
Enzo	♂	5 ans 1 mois	**Mère** : anciennement aide à la comptabilité de l'entreprise du père **Père** : artisan électricien, patron de petite PME, passé récemment salarié dans une autre entreprise « Mon mari, il préfère gagner moins d'argent, et pouvoir passer du temps avec ses enfants » (propos de la mère rapportés par Valérie)	Parents en couple	2 enfants Grande sœur école élémentaire
Florian	♂	4 ans 10 mois	**Les deux parents travaillent**. Activités professionnelles non connues. « des gens extrêmement courtois, polis, calmes » (Valérie)	Parents en couple	Enfant unique
Gabriel	♂	5 ans 4 mois	**Mère** : animatrice organisation agrobio (ingénieur agronome après BTS) **Père** : agriculteur bio	Parents en couple	2 enfants Grande sœur 11 ans, collégienne
Julie	♀	5 ans 5 mois	**Mère** : éducatrice spécialisée auprès d'adultes handicapés (diplôme acquis récemment en reprise d'études)	Parents séparés Garde par la mère	2 enfants Grande sœur école élémentaire

[279] A partir d'entretiens avec les enseignantes Valérie (enseignante de la classe C) et Cécile (enseignante de l'école C)

			Père : ouvrier ; a cessé récemment cette activité pour une formation à l'entretien et la maintenance de bateaux de plaisance	Père éloigné géographiquement mais accueille régulièrement ses filles	
Laura	♀	5 ans 7 mois	**Mère** : sans activité professionnelle (maladie de longue durée) **Père** : militaire gradé (ss off ou off)	Parents formellement en couple Mère vit à dans un logement différent du père et des trois filles, elle y reçoit souvent ses filles Présence sur place de grand-parents	3 enfants Petite sœur Grande sœur collégienne
Lauriane	♀	5 ans 10 mois	**Mère** : infirmière (travaille parfois de nuit) **Père** : ?	Parents en couple Mère beaucoup plus présente que le père à l'école	2 enfants Une grande sœur
Lucas	♂	4 ans 10 mois	**Mère** : professeur des écoles **Père** : déménageur (et musicien amateur dans un groupe local renommé)	Parents séparés, actuellement célibataires Garde par la mère Présence éducative du père	Enfant unique
Mathilde	♀	4 ans 11 mois	**Père** : artisan, patron d'une grosse PME de taille de pierre de carrière, renommée localement. **Mère** : infirmière en maison de retraite	Parents en couple	4 enfants Grand frère en CE1 Grand frère en CM1 Grand frère interne en lycée (techn. ou pro)
Mathys	♂	5 ans 7 mois	**Mère** : employée de commerce, chef d'équipe par promotion interne d'une entreprise de restauration rapide (a travaillé comme employée communale à l'école dans le passé) **Père** : ?	Parents en couple Le père ne vient jamais à l'école	Petit frère en petite section (3/4 ans)
Nathan	♂	5 ans 1 mois	**Mère** : employée de commerce (CAP et BEP comptabilité administration et secrétariat) **Père** : chef d'équipe de nuit dans une usine de transformation de viande de volaille, travail en 3 huit (BTS maintenance industrielle)	Parents en couple	3 enfants Grand frère Grande sœur
Nola	♀	4 ans 11 mois	**Mère** : opticienne **Père** : ? ; « travaille dans une entreprise, à C.. Heu… quel est son poste, je ne sais pas, je pense pas qu'il soit ouvrier, je pense qu'il est plutôt dans… bureaux, quelque chose comme ça. » (Valérie) ; « c'est pas le costard-cravate, mais, c'est euh… (soupir) (…) il a souvent une chemise blanche, une veste… » (Cécile)	Parents en couple Père : « je sais que le vendredi après-midi, c'est toujours lui qui vient chercher ses filles, parfois avec Clara [la mère], parfois ils sont tous les deux » (Cécile)	2 enfants Petite sœur en petite section (3/4 ans)
Stephen	♂	5 ans 8 mois	**Parents sans activité professionnelle** Difficultés avec l'écrit (lecture et réponses aux messages écrits de l'école par oral via l'enseignante) Suivi services sociaux	Parents en couple Le père a eu d'autres enfants qui ne vivent pas au foyer	3 enfants Grand frère polyhandicapé Petite sœur de 1 an.
Théo	♂	4 ans 11 mois	**Mère** : fait fonction d'aide soignante, en reprise d'étude pour l'entrée en formation d'aide soignante **Père** : militaire	Parents séparés, y compris géographiquement Garde par la mère Séparation conflictuelle, le père veut la garde aussi Aides familiales pour la mère (grand-mère, tante)	Enfant unique
Thibaud	♂	5 ans 3 mois	**Mère** : enseignante en BTS en lycée agricole **Père** : directeur d'agence bancaire Grand-père menuisier	Parents en couple Forte présence éducative des grands parents, y compris en lien avec l'école	2 enfants Petit frère 3 ans
Timoté	♂	5 ans 0 mois	**Les deux parents travaillent** mais activité professionnelle inconnue. Présomption pour fractions supérieures des catégories intermédiaires ou classes supérieures. « Ce sont des gens très… à l'aise, au niveau du langage posant des	Parents en couple	2 enfants Petit frère 2 ans

			questions très précises, et très', en même temps, pas du tout… inquisitrices (…) » (Valérie) (prennent des vacances au ski en hiver, en Corse à pâques …)		
Yohann	♂	5 ans 9 mois	**Mère** : fait fonction d'ATSEM dans l'école, animatrice périscolaire (qualification d'animatrice), a été correspondante locale du journal régional **Compagnon de la mère** : artificier dans les carrières (diplôme de mécanicien automobile) **Père** : ?	Parents séparés Mère vit avec un nouveau compagnon et a la garde des enfants Activité éducative du beau-père Père ne semble plus voir les enfants	Fratrie recomposée : 3 enfants Sœur ainée à l'école élémentaire Fils du beau-père, au collège, qu'il désigne comme son frère

Classe de Francine Gallais, TPS-PS année 2011-2012, école Louise Michel

Eugénia Vernoux, ♀, 08/02/2009, mère petits boulots, bac pro métiers de la mode ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro électronique

Jamal Million, ♂, 31/05/2009, mère remplacements ATSEM, CAP vente et CAP petite enfance ; père petits boulots, sans diplôme, titre professionnel AFPA menuiserie, parents séparés

Laurine Dupin, ♀, 16/04/2009, mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme

Lila Souchet, ♀, 13/11/2008, mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA assistance de vie aux familles, père sans diplôme connus, sans emploi, parents séparés

Lola Renaudeau, ♀, 17/04/2009, mère chef de projet informatique, DEST (bac + 5 par le CNAM) ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT commerce

Manuel-Nelson Sanchez, ♂, 10/02/2009, mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP coiffure et esthétique ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP pépiniériste et paysagiste.

Jimmy, ♂, 24/08/2009, mère sans profession, père profession inconnue, famille du voyage

Khaira, ♀, 22/10/2008, mère sans profession, père demandeur d'emploi, famille guyanaise

Kevan, ♂, 20/11/2009, mère sans profession, père sans profession, incarcéré

Matthieu, ♂, 18/01/2009, mère en invalidité, père inconnu

Marine, ♀, 31/10/2009, mère sans profession, père comptable dans une grande entreprise du tertiaire

Michal, ♂, 17/01/2009, professions non renseignées, famille géorgienne

Sami, ♂, 29/03/2009, mère agent de service hospitalier, père sans profession, ancien intendant de lycée en Algérie.

Silver, ♂, 17/05/2009, mère demandeuse d'emploi, père sans profession, parents séparés, famille guyanaise

Sheyleeza, ♀, 27/03/2009, parents sans profession, famille guyanaise

Connor, ♂, 14/12/2008, mère aide à domicile, père employé polyvalent dans un hôtel

Ylan, ♂, 21/11/2008, mère conseillère client pour une agence d'intérim, père soudeur dans la marine

Paradis, ♀, 24/07/2008, parents profession sans profession, père auto entrepreneur, famille du voyage

Classe de Francine Gallais PS-MS année 2012-2013, école Louise Michel

Eugénia Vernoux, ♀, 08/02/2009, mère petits boulots, bac pro métiers de la mode ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro électronique, niveau BTS

Laurine Dupin, ♀, 16/04/2009, mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme

Lila Souchet, ♀, 13/11/2008, mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA assistance de vie aux familles, père sans diplôme connus, sans emploi, parents séparés

Lola Renaudeau, ♀, 17/04/2009, mère chef de projet informatique, DEST (bac + 5 par le CNAM) ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT commerce

Manuel-Nelson Sanchez, ♂, 10/02/2009, mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP coiffure et esthétique ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP pépiniériste et paysagiste

Surya Maboke, ♀, 22/05/2008, mère aide à domicile, CAP employée technique de collectivité, père master 2 en droit et pratique de la civilisation internationale, agent de sécurité

Martin Coudreau, ♂, 18/01/2008, mère conseillère à Pöle emploi, BTS secrétariat de direction ; père infirmier hospitalier en service psychiatrique, études d'infirmier

Khaira, ♀, 22/10/2008, mère sans profession, père demandeur d'emploi, famille guyanaise

Michal, ♂, 17/01/2009, professions non renseignées, famille géorgienne

Sami, ♂, 29/03/2009, mère agent de service hospitalier, père sans profession

Sheyleeza, ♀, 27/03/2009, parents sans profession, famille guyanaise

Connor, ♂, 14/12/2008, mère aide à domicile, père employé polyvalent dans un hôtel

Paradis, ♀, 24/07/2008, parents profession sans profession, père auto entrepreneur, famille du voyage

Kader, ♂, 11/08/2008,mère sans activité professionnelle, père dessinateur bâtiment dans une collectivité locale

Fatoumata, ♀, 18/09/2008, mère seule (4 enfants), sans activité professionnelle, famille guniéenne

Tamaya, ♀, 13/03/2008, parents sans activité professionnelle déclarée, séparés, famille guyanaise

Jessie, ♂, 29/02/2008, mère sans profession, père sans profession déclarée, parents séparés

Lizie, ♀, 11/06/2008, parents sans profession déclarée

Karen, ♀, 20/09/2009, père commercial, mère sans profession

Sheryl, ♀, 19/05/2008, mère seule sans activité professionnelle

Maxime, ♂, 12/03/2008, parents profession non renseignée

Betty, ♀, 17/03/2008, parents sans profession déclarée

Classe de Pauline Flavier PS-MS 2013-2014, école Louise Michel (extrait)

Eugénia Vernoux, ♀, 08/02/2009, mère petits boulots, bac pro métiers de la mode ; père manutentionnaire dans une fromagerie, bac pro électronique

Laurine Dupin, ♀, 16/04/2009, mère aide à domicile, CAP services à la personne ; père préparateur en commandes, sans diplôme.

Manuel-Nelson Sanchez, ♂, 10/02/2009, mère agent d'entretien intérimaire et coiffeuse à domicile, CAP coiffure et esthétique ivoiriens ; père agent d'entretien intérimaire, CAP pépiniériste et paysagiste

Michal, ♂, 17/01/2009, professions non renseignées, famille géorgienne

Sami, ♂, 29/03/2009, mère agent de service hospitalier, père sans profession

Sheyleeza, ♀, 27/03/2009, parents sans profession, famille guyanaise

Classe d'Anne Caillaud GS 2013-2014, école Louise Michel

Lila Souchet, ♀, 13/11/2008, mère emplois intermittents d'aide aux personnes, titre professionnel AFPA assistance de vie aux familles, père sans diplôme connus, sans emploi, parents séparés

Lola Renaudeau, ♀, 17/04/2009, mère chef de projet informatique, DEST (bac + 5 par le CNAM) ; père directeur commercial d'un équipementier automobile, DUT commerce

Surya Maboke, ♀, 22/05/2008, mère aide à domicile, CAP employée technique de collectivité, père master 2 en droit et pratique de la civilisation internationale, agent de sécurité

Martin Coudreau, ♂, 18/01/2008, mère conseillère à Pöle emploi, BTS secrétariat de direction ; père infirmier hospitalier en service psychiatrique, études d'infirmier

Teddy Vrignaud, ♂, 28/10/2008, mère en contrat de professionnalisation dans une grande entreprise du tertiaire pour une formation BTS assistante de manager, bac STG ; père sans emploi, scolarité inconnue ; parents séparés, garde exclusive à la mère.

Khaira, ♀, 22/10/2008, mère sans profession, père demandeur d'emploi, famille guyanaise

Connor, ♂, 14/12/2008, mère aide à domicile, père employé polyvalent dans un hôtel

Paradis, ♀, 24/07/2008, mère sans profession, père auto entrepreneur, famille du voyage

Kader, ♂, 11/08/2008,mère sans activité professionnelle, père dessinateur bâtiment dans une collectivité locale

Fatoumata, ♀, 18/09/2008, mère seule (4 enfants), sans activité professionnelle, famille guniéenne

Tamaya, ♀, 13/03/2008, parents sans activité professionnelle déclarée, séparés, famille guyanaise

Jessie, ♂, 29/02/2008, mère sans profession, père sans profession déclarée, parents séparés

Lizie, ♀, 11/06/2008, parents sans profession déclarée

Sheryl, ♀, 19/05/2008, mère seule sans activité professionnelle

Maxime, ♂, 12/03/2008, parents profession non renseignée

Betty, ♀, 17/03/2008, parents sans profession déclarée

Abel, 11/07/2008, profession des parents inconnue, famille afghane réfugiée

Denis, 15/04/2008, profession des parents inconnue, famille guyanaise

Classe de Jacques Lebeau, PS, 2012-2013, école de la vallée

Adam Lambert, ♂, 6/11/2009, mère responsable qualité dans une PME de distribution de peintures industrielles, DESS gestion des risques ; père capitaine sapeur-pompier, DESS gestion des risques.

Alizé Guérin, ♀, 4/10/2009, mère ATSEM titulaire, CAP petite enfance, père ouvrier métallurgiste, CAP magasinier en pièces automobiles

Clémence Fuzeau, ♀, 24/03/2009, mère infirmière à l'hôpital, diplôme d'infirmière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'éducation), CAPET.

Cyril Turpeau, ♂, 08/07/2009, mère téléopératrice en vente d'assurance (CDD puis CDI), CAP employée de commerce et BEP vente action marchande ; père manutentionnaire (CDI) dans une fromagerie, CAP graphiste, BEP menuisier. (3 ans 1 mois à la rentrée)

Sacha Baillard, ♂, 16/05/2009, mère assistante maternelle en reconversion, DEUG de sociologie, CAP petite enfance ; père ingénieur dans une PME de menuiserie industrielle, diplôme d'ingénieur.

Emy Guillon, ♀, 21/07/2009, mère au foyer, Bac S mention passable et ex-sous-officier monitrice sportive ; père lieutenant, bac S au rattrapage puis concours et promotions dans l'armée.

Igor Marquet, ♂, 27/02/2009, mère technicienne méthode dans l'industrie aéronautique, bac pro et qualifications ; père chargé d'affaires et associé dans la PME familiale (BTP), brevet de maîtrise, en formation de management

Marco Simonneau, ♂, 24/03/2009, mère responsable du secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire option documentation ; père agent de sécurité, délégué FO, titre professionnel d'agent de sécurité et de maître-chien.

Tina Jolivet, ♀, 07/05/2009, mère employée de commerce dans la grande distribution (CDD, temps partiel), Bac technologique G1 ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP électrotechnique.

Violette Guibert, ♀, 5/3/2009, mère kinésithérapeute, diplôme de kinésithérapeute, père gérant d'une société en négoce automobile, BTS vente

Achille, ♂, 12/01/2009, mère responsable de magasin de matériel agricole, père agriculteur

Alix, ♀, 08/11/2009, mère professeure des écoles, père sapeur-pompier

Antoine, ♂, 25/11/2009, mère employée tertiaire, père professeur de tennis

Baptiste, ♂, 23/10/2009, mère en recherche d'emploi, père ingénieur d'études (2 ans 10 mois à la rentrée)

Colombe, ♀, 04/11/2009, mère et père cadres d'une grande entreprise du tertiaire

Dino, 3/10/2009, mère femme de ménage (année 1) puis serveuse (années 2 et 3), père agent de sécurité

Enis, ♂, 10/11/2009, mère remplacements d'agents communaux, père profession inconnue

Etienne, ♂, 13/11/2009, mère professeur de lettres dans le second degré, père professeur de physique-chimie dans le second degré (2 ans 9 mois à la rentrée)

Justine, ♀, 29/09/2009, mère aide-soignante, père vendeur

Laurine, ♀, 13/02/2009, mère gestionnaire d'assurances, père directeur commercial

Loïc, ♂, 16/04/2009, mère sans emploi, père menuisier.

Luigi, ♂, 12/11/2009, mère vendeuse, père ouvrier du bâtiment (2 ans 9 mois)

Morgane, ♀, 8/08/2009, mère chargée d'études, père responsable production (3 ans à la rentrée)

Mylène, ♀, 01/04/2009, mère aide-soignante en maison de retraite, père ouvrier d'abattoir porcin

Nolan, ♂, 11/08/2009, mère vendeuse en boulangerie, père agent de quai, séparés

Pierre, ♂, 14/03/2009, mère responsable de magasin d'une chaine d'habillement, père comptable dans une grande entreprise du tertiaire, parents séparés et garde alternée

Ronan, ♂, 22/09/2009, mère adjointe administrative, père commercial

Roxane, ♀, 24/05/2009 mère professeure des écoles, père employé du secteur tertiaire

Classe de César Chauvet, PS-MS, 2013-2014, école de la vallée

Groupe de PS

Ambre, ♀, PS, 7/03/2010, mère conseillère en assurance-vie, père informaticien

Ernest, ♂, PS, 5/02/2010, mère psychomotricienne, père ingénieur informaticien

Myrtille, ♀, PS, 7/04/2010, mère infirmière, père informaticien

Yann, ♂, PS, 18/03/2010, mère secrétaire, père artisan peintre

Ysaline, ♀, PS, 22/01/2010, mère professeure du second degré, père agent administratif

Groupe de MS

Adam Lambert, ♂, 6/11/2009, mère responsable qualité dans une PME de distribution de peintures industrielles, DESS gestion des risques ; père capitaine sapeur-pompier, DESS gestion des risques.

Cyril Turpeau, ♂, 08/07/2009, mère téléopératrice en vente d'assurance (CDD puis CDI), CAP employée de commerce et BEP vente action marchande ; père manutentionnaire (CDI) dans une fromagerie, CAP graphiste, BEP menuisier.

Sacha Baillard, ♂, 16/05/2009, mère assistante maternelle en reconversion, DEUG de sociologie, CAP petite enfance, présidente de l'APE indépendante ; père ingénieur dans une PME de menuiserie industrielle, diplôme d'ingénieur.

Marco Simonneau, ♂, 24/03/2009, mère responsable du secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire option documentation ; père agent de sécurité, délégué FO, titre professionnel d'agent de sécurité et de maître-chien.

Tina Jolivet, ♀, 07/05/2009, mère employée de commerce dans la grande distribution (CDD, temps partiel), Bac technologique G1 ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP électrotechnique.

Achille, ♂, 12/01/2009, mère responsable de magasin de matériel agricole, père agriculteur

Alix, ♀, 08/11/2009, mère professeure des écoles, père sapeur-pompier

Baptiste, ♂, 23/10/2009, mère en recherche d'emploi, père ingénieur d'études

Colombe, ♀, 04/11/2009, mère et père cadres supérieurs d'une grande entreprise du tertiaire

Clémentine, ♀, 08/11/2009, mère infirmière, père informaticien dans une agence de recrutement

Dino, ♂, 3/10/2009, mère femme de ménage puis sans emploi, père assistant administratif d'une entreprise de contrôle sécurité

Edan, ♂, 16/04/2009, mère directrice adjointe de magasin de meubles et décoration, père préparateur en commandes pour un transporteur routier international

Emilio, ♂, 24/06/2009, parents professeurs du second degré

Loïs, ♂, 01/10/2009, mère vendeuse/auto-entrepreneuse, père chef d'équipe aéroportuaire

Louanne, ♀, 19/05/2009, mère sans profession, père enseignant, parents séparés, garde principale à la mère

Louisa, ♀, 02/06/2009, mère en recherche d'emploi, père monteur dépanneur de pneus

Maïa, ♀, 22/09/2009, mère aide comptable, père informaticien

Mylène Fontaine, ♀, 01/04/2009, mère aide-soignante en maison de retraite, père ouvrier d'abattoir porcin

Oriane Lorieux, ♀, 18/08/2009, mère agent d'entretien, père absent et profession non renseignée, beau-père profession inconnue, parents séparés

Raphaël, ♂, 30/12/2009, mère cadre technique dans une grande entreprise du tertiaire, père animateur de groupe dans une grande entreprise du tertiaire.

Timéo, ♂, 21/09/2009, mère collaboratrice ressources humaines dans l'enseignement catholique, père maître de cérémonie funéraire chez un entrepreneur de pompes funèbres

Ludovic, ♂, 20/09/2009, mère conseillère en économie sociale et familiale, père technicien de maintenance dans l'industriel laitière.

Classe d'Estelle Châtaigner, MS, 2013-2014, école de la vallée

Alizé Guérin, ♀, 4/10/2009, mère ATSEM titulaire, CAP petite enfance, père ouvrier métallurgiste, CAP magasinier en pièces automobiles

Clémence Fuzeau, ♀, 24/03/2009, mère infirmière à l'hôpital, diplôme d'infirmière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'éducation), CAPET.

Emy Guillon, ♀, 21/07/2009, mère au foyer, Bac S mention passable et ex-sous-officier monitrice sportive ; père lieutenant, bac S au rattrapage puis concours et promotions dans l'armée.

Antoine, ♂, 25/11/2009, mère employée du secteur tertiaire, père professeur de tennis

Calypso, ♀, 21/01/2009, mère auto-entrepreneuse, père menuisier

Elisa, ♀, 4/02/2009, mère employée d'une grande entreprise du tertiaire, père cadre d'une grande entreprise du tertiaire

Enis, ♂, 10/11/2009, mère assistante maternelle, père profession inconnue

Etienne, ♂, 13/11/2009, mère professeur de lettres dans le second degré, père professeur de physique-chimie dans le second degré

Gauthier, ♂, 01/10/2009, mère responsable administrative, père contrôleur technique automobile

Hubert, ♂, 21/09/2009, mère directrice générale d'une entreprise de fournitures industrielles et bureautique pour collectivités, père professeur d'histoire et géographie, parents séparés

Joanne, ♀, 20/10/2009, mère mosaïste, père artisan-patron de TPE (deux salariés) d'installation de chauffage et climatisation

Juliette, ♀, 27/09/2009, mère secrétaire dans une maison de retraite, père gestionnaire d'indemnisation pour un assureur.

Laurent, ♂, 11/01/2009, mère assistante de direction pour un transporteur routier, père contrôleur de bus

Lilian, ♂, 06/07/2009, mère secrétaire, père agent de sécurité dans une PME industrielle

Loïc, ♂, 16/04/2009, mère sans emploi, père menuisier.

Luigi, ♂, 12/11/2009, mère vendeuse en boulangerie, père métallier serrurier

Marceau, ♂, 11/06/2009, mère gestionnaire d'assurance, père chargé d'organisation dans une grande entreprise du tertiaire

Marion, ♀, 26/07/2009, mère juriste dans une grande entreprise du tertiaire, père militaire.

Marylou, ♀, 09/04/2009, mère agent de traitement chez un fournisseur d'électricité, père informaticien

Niels, ♂, 01/10/2009, mère adjointe administrative, père sapeur-pompier

Nolan, ♂, 11/08/2009, mère vendeuse en boulangerie, père agent de quai, séparés

Rémi, ♂, 21/06/2009, mère sans emploi, père ingénieur

Ronan, ♂, 22/09/2009, mère adjointe administrative en collectivité locale, père conseiller commercial du secteur tertiaire

Sana, ♀, 20/01/2009, mère comptable dans la succursale d'une grande entreprise de conseil en organisation, père cadre informaticien dans une grande entreprise du tertiaire

Suzon, ♀, 23/09/2009, mère fonctionnaire de l'éducation nationale, père enseignant

Tiphaine, ♀, 12/02/2009, mère téléconseillère en assurances, père chef d'atelier d'usinage automobile

Vassili, ♂, 22/07/2009, mère et père ingénieurs d'étude informatique

Ysia, ♀, 06/11/2009, mère et père employés de collectivité locale

Classe de Marlène Rougié, MS-GS, 2013-2014, école de la vallée

Groupe de GS

Audrey, ♀, GS, mère agent de soin en maison de retraite, père ouvrier menuisier

Célian, ♂, GS, mère gestionnaire d'assurance, père informaticien dans une grande entreprise du tertiaire

Cerise, ♀, GS, mère comptable au chômage, père ouvrier plombier

Dario, ♂, GS, mère sans profession, père maçon

Julien, ♂, GS, mère sans profession, père profession non renseignée

Lenni, ♂, GS garçon, mère et père employés d'une entreprise du tertiaire.

Marcus, ♂, GS, mère gestionnaire d'assurances, père informaticien dans une grande entreprise du tertiaire

Melchior, ♂, GS mère polyvalente de restauration, père second de cuisine

Noé, GS , mère accompagnatrice socio-professionnelle, père sapeur-pompier,

Shanya, ♀, GS, mère sans profession, père patron et directeur technique d'une PME

Sixtine, ♀, GS, mère chargé d'assistance sur plateforme téléphonique, père VRP pour un fournisseur de matériel de bureau

Thelma, ♀, GS, mère femme de ménage, père employé d'une entreprise agroalimentaire

Groupe de MS

Igor Marquet, ♂, 27/02/2009, mère technicienne méthode dans l'industrie aéronautique, bac pro et qualifications ; père chargé d'affaires et associé dans la PME familiale (BTP), brevet de maîtrise, en formation de management

Félicien Dupré, ♂, 17/02/2009, mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire, père ingénieur qualité

Léana Tourneur, ♀, 5/4/2009, mère assistante maternelle, CAP employée de bureau et CAP petite enfance, père inconnu

Madeleine Morin, ♀, 19/09/2009, mère cheffe de produit polyvalente dans la PME du père, maîtrise de commerce et vente en IUP ; père gérant/chef d'entreprise PME d'équipement en chauffage au bois, DESS gestion de production.

Siméon Bonneau, ♂, 08/02/2009, mère aide-soignante en institut médico-éducatif en formation d'éducatrice spécialisée, père non présent sans domicile ni profession connus, grand-père maternel infirmier retraité, grand-mère maternelle personnel hospitalier/paramédical (aide-soignante ou infirmière)

Théodore Pottier, ♂, 07/02/2009, mère formatrice en méthodologie de projets informatique dans le secteur tertiaire, présidente association de parents d'élèves FCPE, DESS de géophysique ; père cadre dans une grande entreprise du tertiaire, DEA géologie sédimentaire, DESS gestion des terroirs

Violette Guibert, ♀, 5/3/2009, mère kinésithérapeute, diplôme de kinésithérapeute, père gérant d'une société en négoce automobile, BTS vente

Flavie, ♀, 31/05/2009, mère gestionnaire de prestations, père responsable informatique d'une grande entreprise du tertiaire

Nicolas, ♂, 19/08/2009, mère gestionnaire d'assurance, père ouvrier peintre en bâtiment

Maeva, ♀, 04/02/2009, mère comptable dans une société d'expertise comptable, père technicien SAV

Marin, ♂, 10/03/2009, mère professeur des écoles, père gardien de la paix

Méline, ♀, 05/03/2009, mère comptable dans un cabinet d'expertise comptable, père chauffeur routier

Pierre, ♂, 14/03/2009, mère responsable de magasin d'une chaine d'habillement, père comptable dans une grande entreprise du tertiaire, parents séparés et garde alternée

Roxane, ♀, MS, 24/05/2009 mère professeure des écoles, père cadre technique du secteur tertiaire

Classe de Marlène Rougié, MS-GS, 2014-2015 école de la vallée

Groupe de GS

Cyril Turpeau, ♂, 08/07/2009, mère téléopératrice en vente d'assurance (CDD puis CDI), CAP employée de commerce et BEP vente action marchande ; père manutentionnaire (CDI) dans une fromagerie, CAP graphiste, BEP menuisier.

Tina Jolivet, ♀, 07/05/2009, mère employée de commerce dans la grande distribution (CDD, temps partiel), Bac technologique G1 ; père chauffeur-livreur de matériaux de construction, BEP électrotechnique.

Colombe, ♀, 04/11/2009,(mère et père cadres supérieurs d'une grande entreprise du tertiaire ; enfant en situation de handicap cognitif)

Elisa, ♀, 4/02/2009, mère employée d'une grande entreprise du tertiaire, père cadre d'une grande entreprise du tertiaire

Niels, ♂, 01/10/2009, mère adjointe administrative, père sapeur-pompier

Raphaël, ♂, 30/12/2009, mère cadre technique dans une grande entreprise du tertiaire, père animateur de groupe dans une grande entreprise du tertiaire.

Ronan, ♂, 22/09/2009, mère secrétaire de mairie, père conseiller commercial dans le secteur tertiaire

Ludovic, ♂, 20/09/2009, mère accompagnatrice sociale dans un centre de réinsertion, père technicien de maintenance dans l'industrie laitière.

Classe de Barbara Maillet, GS 2014-2015, école de la vallée

Clémence Fuzeau, ♀, 24/03/2009, mère infirmière à l'hôpital, diplôme d'infirmière ; père professeur de technologie et formateur académique TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'éducation), CAPET.

Igor Marquet, ♂, 27/02/2009, mère technicienne méthode dans l'industrie aéronautique, bac pro et qualifications ; père chargé d'affaires et associé dans la PME familiale (BTP), brevet de maîtrise, en formation de management

Marco Simonneau, 24/03/2009, mère responsable du secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire option documentation ; père agent de sécurité, délégué FO, titre professionnel d'agent de sécurité et de maître-chien.

Théodore Pottier, 07/02/2009, mère formatrice en méthodologie de projets informatique dans le secteur tertiaire, présidente association de parents d'élèves FCPE, DESS de géophysique ; père cadre dans une grande entreprise du tertiaire, DEA géologie sédimentaire, DESS gestion des terroirs

Clémentine, ♀, 08/11/2009, mère infirmière, père informaticien

Dino, ♂, 3/10/2009, mère femme de ménage puis sans emploi, père assistant administratif d'une entreprise de contrôle sécurité

Edan, ♂, 16/04/2009, mère directrice adjointe de magasin de meubles et décoration, père préparateur en commandes pour un transporteur routier international

Etienne, ♂, 13/11/2009, mère professeur de lettres dans le second degré, père professeur de physique-chimie dans le second degré

Félicien Dupré, ♂, 17/02/2009, mère responsable du centre de formation d'une grande entreprise du tertiaire, père ingénieur qualité.

Flavie, ♀, 31/05/2009, mère gestionnaire de prestations, père responsable informatique d'une grande entreprise du tertiaire

Gauthier, ♂, 01/10/2009, mère responsable administrative chez un grossiste en produits chimiques, père contrôleur technique automobile

Joanne, ♀, 20/10/2009, mère mosaïste en congé parental, père artisan-patron de TPE (deux salariés) d'installation de chauffage et climatisation

Juliette, ♀, 27/09/2009, mère secrétaire dans une maison de retraite, père gestionnaire d'indemnisation pour un assureur.

Léo, ♂, 25/08/2009, mère adjointe technique dans une crèche municipale, père ouvrier qualifié (opérateur-régleur) dans une PME de menuiserie industrielle

Maeva, ♀, 04/02/2009, mère comptable dans une société d'expertise comptable, père technicien SAV

Maïa, ♀, 22/09/2009, mère aide comptable, père informaticien

Marceau, ♂, 11/06/2009, mère gestionnaire d'assurance, père chargé d'organisation

Marion, ♀, 26/07/2009, mère juriste dans une grande entreprise du tertiaire, père militaire retraité en reconversion professionnelle

Marylou, ♀, 09/04/2009, mère agent de traitement chez un fournisseur d'électricité, père informaticien

Mélina, ♀, 13/10/2009, mère sans profession, père fonctionnaire de police

Oriane Lorieux, ♀, 18/08/2009, mère agent d'entretien ; père absent ; beau-père profession inconnue, parents séparés

Pierre, ♂, 14/03/2009, mère responsable de magasin d'une chaine d'habillement, père comptable dans une grande entreprise du tertiaire, parents séparés et garde alternée

Salomé, ♀, 2/02/2009, mère gestionnaire, père ingénieur

Sana, ♀, 20/01/2009, mère comptable dans la succursale d'une grande entreprise de conseil en organisation, père cadre informaticien dans une grande entreprise du tertiaire

Timéo, ♂, 21/09/2009, mère collaboratrice ressources humaines dans l'enseignement catholique, père maître de cérémonie funéraire chez un entrepreneur de pompes funèbres

Anthony, ♂, 11/07/2009, mère profession non renseignée, père agent d'entretien, parents séparés

Classe de Joséphine Sabourin, GS, 2014-2015, école de la vallée

Alizé Guérin, ♀, 4/10/2009, mère ATSEM titulaire, CAP petite enfance, père ouvrier métallurgiste, CAP magasinier en pièces automobiles

Adam Lambert, ♂, 6/11/2009, mère responsable qualité dans une PME de distribution de peintures industrielles, DESS gestion des risques ; père capitaine sapeur-pompier, DESS gestion des risques.

Sacha Baillard, ♂, 16/05/2009, mère assistante maternelle en reconversion, DEUG de sociologie, CAP petite enfance ; père ingénieur, diplôme d'ingénieur.

Emy Guillon, ♀, 21/07/2009, mère au foyer, Bac S mention passable et ex-sous-officier monitrice sportive ; père lieutenant de l'armée, bac S au rattrapage puis concours et promotions dans l'armée.

Léana Tourneur, ♀, 5/4/2009, mère assistante maternelle, CAP employée de bureau et CAP petite enfance, père absent

Madeleine Morin, ♀, 19/09/2009, mère cheffe de produit polyvalente dans la PME du père, maîtrise de commerce et vente en IUP ; père gérant/chef d'entreprise PME d'équipement en chauffage au bois, DESS gestion de production.

Siméon Bonneau, ♂, 08/02/2009, mère aide-soignante en institut médico-éducatif, en formation d'éducatrice spécialisée, père non présent, grand-père maternel infirmier retraité, grand-mère maternelle personnel hospitalier (aide-soignante ? infirmière ?) retraitée

Violette Guibert, ♀, 5/3/2009, mère kinésithérapeute, diplôme de kinésithérapeute, père gérant d'une société en négoce automobile, BTS vente

Achille, ♂, 12/01/2009, mère responsable de magasin de matériel agricole, père agriculteur

Alix, ♀, 08/11/2009, mère professeure des écoles, père sapeur-pompier

Antoine, ♂, 25/11/2009, mère employée du secteur tertiaire, père professeur de tennis

Emilio, ♂, 24/06/2009, parents professeurs du second degré (5 ans 2 mois à la rentrée)

Hubert, ♂, 21/09/2009, mère directrice générale d'une entreprise de fournitures industrielles et bureautique pour collectivités, père professeur d'histoire et géographie, parents séparés

Laurent, ♂, 11/01/2009, mère assistante de direction pour un transporteur routier, père agent de maîtrise dans une entreprise de transports en commun (bus de ville)

Lilian, ♂, 06/07/2009, mère secrétaire, père agent de sécurité dans une PME industrielle

Louanne, ♀, 19/05/2009, mère sans profession, père enseignant, parents séparés, garde principale à la mère

Loïs, ♂, 01/10/2009, mère vendeuse/auto-entrepreneuse, père chef d'équipe aéroportuaire

Luigi, ♂, 12/11/2009, mère vendeuse en boulangerie, père métallier serrurier

Marin, ♂, 10/03/2009, mère professeur des écoles, père gardien de la paix, séparation dans l'année de GS

Méline, ♀, 05/03/2009, mère comptable dans un cabinet d'expertise comptable, père chauffeur routier

Mylène Fontaine, ♀, 01/04/2009, mère aide-soignante en maison de retraite, père ouvrier d'abattoir porcin

Nicolas, ♂, 19/08/2009, mère gestionnaire d'assurance, père ouvrier peintre en bâtiment

Roxane, ♀, 24/05/2009 mère professeure des écoles, père cadre technique du secteur tertiaire

Séléna, ♀, 04/06/2009, professions des parents non renseignées

Suzon, ♀, 23/09/2009, mère assistante sociale de l'éducation nationale, père enseignant, séparation dans l'année de GS

Tiphaine, ♀, 12/02/2009, mère téléconseillère en assurances, père chef d'atelier d'usinage automobile

Ysia, ♀, 06/11/2009, mère et père employés dans une collectivité locale (ville moyenne)

3. Agents scolaires

a. Enseignants et enseignantes

Anne Caillaud

Redoublement de la terminale.

Bac D après ce redoublement avec mention AB en 1996

DEUG A avec première année redoublée puis Licence de sciences physiques

Iufm à Paris en 2000-2002.

Reconstitution du parcours : 37 ans en 2014

Bac après un redoublement (donc à 19 ans), 4 ans pour avoir la licence (car redoublement première année DEUG), PE1 liste comp à Paris, PE2, 2 ans CP à Paris en quasi-ZEP, 1 an quartier favorisé, 1 an mi-temps à Dijon, 3 ans maternelle à Dijon (dont deux en ZEP), 6 ans à Pérochon. Soit 18 ans depuis son bac.

Née en 1977. Bac en 1996. Entrée à l'IUFM de Paris en 2000.

Père : mécanicien navigant à Air France (Insee cadre et profession intellectuelle supérieure)

Mère : bac techno (chimie), mère au foyer (a travaillé deux ans puis s'est arrêtée à la naissance du premier de ses trois enfants)

Époux : professeur des écoles

Deux garçons scolarisés (suivis scolairement et en réussite)

Frère : fonctionnaire territorial à Paris (déchets)

Sœur : secrétaire puis gestionnaire d'appel d'offre dans une entreprise de BTP

Barbara Maillet

Redouble sa seconde pour éviter une orientation en G (bac techno, était faible en français)

Bac B sans mention.

DEUG AES obtenu en 4 ans en étant pionne

Entrée à l'école normale en 1984, sortie en 1987.

Père mécanicien automobile aux PTT, syndicaliste actif CGT, certificat d'études primaires. Mère certificat d'études primaires, diplôme professionnel privé de secrétariat.

Epoux bac +3 première année de maîtrise en sciences économiques, cadre technique du tertiaire. Une fille bac C mention TB, école de management pour faire de l'audit financier ; Une fille étudiante sage-femme.

César Chauvet

Bac scientifique

Une année de classe préparatoire Biologie Mathématique supérieure puis première année de DEUG B.

Entrée à l'école normale en 79 sorti en 82.

En 79 : première promo de formation universitarisée, « un essuyage de plâtres ».

Père : ouvrier devenu technicien sur gros systèmes informatique par ascension interne à la SNCF. Mère secrétaire. Une sœur.

Épouse institutrice. Deux enfants.

Corine Rousseau

Née en 61

Redouble sa première

Bac D. DEUG enseignement premier degré.

Entrée à l'école normale de filles en 1981, sortie 1983

Père : artisan coiffeur (diplôme ?). Mère certificat d'études primaires, décédée prématurément (Corine avait 10 ans). Un frère ainé cadre supérieur, consultant en management et organisation. Sœur cadette secrétaire chez un grand fournisseur d'énergie.

Deux filles d'un premier père. Lui bac C et DUT, directeur de cabinet dans une collectivité locale. Les filles bachelières et études supérieures, l'une infographiste, l'autre licence de psycho et BTS diététique. Un garçon d'un deuxième père, cadre technique du tertiaire. Garçon 10 ans en CM1, bonne scolarité.

Estelle Châtaigner

Passage par les classes préparatoires littéraires puis école normale début des années 80.

Père instituteur devenu conseiller pédagogique (puis inspecteur ?) Mère ?

Ex époux éducateur spécialisé. Une fille psychologue, un fils en grande difficulté scolaire.

Francine Gallais

Née en 56, entrée en petite section à l'école Louise Michel en 59.

Concours EN à la fin de sa troisième, prérecrutée, bourse pour le 2ème cycle secondaire

Bac littéraire en 74

Entrée à l'école normale en 74, sortie en 76

Père ouvrier menuisier, diplôme inconnu. Mère au foyer diplôme inconnu. Ainée d'une fratrie de 5 (deux frères CAP et BEP puis ascension sociale, deux sœurs bachelières, l'une éduc spé l'autre fonctionnaire administrative ministère de la Défense).

Époux BEP, devenu cadre pas ascension sociale. Fille sage-femme en emploi.

Hélène Pellegrin

Maîtrise d'Anglais, scolarité bien passée puis maîtresse auxiliaire d'Anglais en lycée pro quelques années. Formée à l'IUFM en 1992-1994 (entrée sur liste complémentaire). 21 ans d'ancienneté.

Née en 1962 ou 1963

Père : cadre dirigeant d'une grande entreprise

Mère : institutrice

Époux : cadre dans le tertiaire manageant 20 personnes (DEUG de droit et licence professionnelle métier du tertiaire

Deux filles en études (l'une en master MEEF, l'autre en licence STAPS). Scolarités bien passées, suivi scolaire important surtout pour la deuxième

Jacqueline Sabourin

Concours d'entrée à l'école normale en fin de 3ème (dernière année). Lycée option couture pour un « bac normal ». Tentative de classe préparatoire scientifique (biologie mathématique supérieure) arrêtée en cours d'année.

Entrée à l'école normale de Beauvais en 1978, sortie en 1981.

Parents profession et diplômes inconnus.

Époux ingénieur (ses parents professeurs de classe préparatoire). Trois enfants (une fille infirmière, une fille médecin et un fils ingénieur informaticien.

Jacques Lebeau

Scolarité dans le privé sans redoubler, un an d'avance.

Bac C mention assez bien

3 années de fac d'histoire sans décrocher le DEUG.

Entrée à l'école normale en 77 sortie en 79

Père infirmier par ascension sociale. Mère au foyer. Tous deux enfants de paysans. Fratrie de 6 enfants actuellement dans les catégories intermédiaires et supérieures (employée administrative d'une collectivité locale, assistante sociale, cadre d'entreprise, architecte, informaticien dans une collectivité locale).

Épouse bibliothécaire. Deux enfants bacheliers, se cherchent pour les études.

Nathalie Tournier

Un an d'avance à l'école (a sauté le CM1)

Née en 66 ou 67, 45 ou 46 ans au moment de l'entretien

Bac littéraire A5 (3 langues) sans mention

Une année de droit échouée. DEUG d'allemand.

Entrée école normale en 86.

Père CAP lamineur par apprentissage, devenu contremaître pas ascension sociale. Mère filières professionnelles du primaire supérieur. Un frère (profession et diplôme inconnus).

Époux maîtrise de lettre et maîtrise d'histoire de l'art, professeur documentaliste. Deux filles en réussite scolaire (l'une en première fera médecine, l'autre en école d'ingénieur)

Odile Talbot

Née en 1963, 50 ans au moment de l'entretien

Redoublement de sa troisième

Bac C sans mention

Prépa Sup de Co puis école de commerce international ISCID

Bénévolat dans les écoles (aide aux devoirs, animation bibliothèque, accompagnements)

Deux ans de suppléance enseignante premier degré

Entre en 2ème année d'Iufm en 2006

Père ingénieur chez un grand fabricant d'électroménager. Mère institutrice puis mère au foyer. Ainée d'une fratrie de 4. Deux frères cadres commerciaux, diplômés de grandes école de commerce. Un frère professeur de mathématique, CAPES.

Époux ingénieur, docteur en mécanique, cadre du privé à Paris. Quatre enfants. Deux filles et un garçon en études supérieures pour professions supérieures (pharmacie, expert comptable, notaire). Un garçon en troisième, en situation de handicap visuel (sans AVS et avec tiers temps).

Pauline Flavier

Bonne élève, pas trop en maths.

Bac littéraire mention assez bien.

Licence de lettres modernes et début d'année de maîtrise

Entrée à l'Iufm en 2000-2002

Elle fait sa formation après une année liste complémentaire en SEGPA (sans aide ou presque) en PE2 à l'Iufm en 2000.

Son père : dentiste

Sa mère : prothésiste dentaire

Son frère cadet : chirurgien

Son compagnon/mari : professeur des écoles

Deux enfants : un garçon qui va entrer en CM2, sérieux et bon élève, un garçon qui va entrer en CP très remuant à l'école.

Marlène Rougié

Redouble son CM2 (« j'étais moyenne, pas assez mûre »). Collège privé en internat.

Bac D.

DEUG B en trois ans (première année redoublée). Puis Licence en deux ans.

Concours professeur des écoles par le CNED (en étant surveillante).

Entrée à l'IUFM en 1992 sortie en 1994.

Parents agriculteurs (maraîchers, éleveurs, céréaliers, polyculture élevage). Tous deux titulaires du certificat d'études primaires. Son père frustré d'école (aurait pu aller au lycée mais refus de ses parents). Fille unique

Époux mécanicien automobile. Une fille ainée à l'aise à l'école en 1re ES en 2013-2014. Une cadette qui a été en grande difficulté à l'école primaire (dyslexie) en 5ème en 2013-2014, très soutenue par sa mère.

b. Atsem

ATSEM	Matériaux recueillis	Scolarité, capital scolaire et expériences professionnelles préalables	OS	Conjoint et enfants
Florence Berger 50 ans en 2012 Titulaire Non syndiquée mais suit les mots d'ordre 15 ans d'expérience	École Louise Michel Observation organisation tournante Entretien Année 0 13 et 14/03/2012	Bac A5 (littéraire langues) + une année faculté de droit (pas obtenue) Plusieurs années animatrice en centre de rééducation psychologique, foyer thérapeutique CAP petite enfance puis concours d'ATSEM et recrutement.	Père : directeur financier en entreprise Mère : gérante de magasin 3ème d'une fratrie de 5 Sœur ainée : secrétaire et comptable dans un garage automobile Frère : agent immobilier Sœur benjamine : employée de maison Sœur cadette : technicienne d'intervention EDF « une des seules femmes » à faire ce métier	Époux : CAP et BEP, technicien d'intervention sur engins de BTP Garçon 23 ans : master de comptabilité en emploi, poursuite d'études vers l'expertise comptable Fille 13 ans : 4ème, bonne scolarité « trouver sa voie »
Maïté Chollet 51 ans en 2012 Titulaire Syndiquée CFDT 15 ans d'expérience	École Louise Michel Observation organisation tournante Entretien Année 0 14 et 17/03/2012	BEP administratif Plusieurs années de vente (bijouterie, vêtements, stores, etc.) Plusieurs années agent de restauration, ménage, remplacements ATSEM) CAP petite enfance puis concours d'ATSEM Dit avoir aimé l'école, avoir eu du mal en maths, a été jusqu'en troisième sans redoublement	Père : ouvrier maçon, certificat d'études Mère : au foyer, certificat d'études Fratrie de 8 enfants Frère électricien, décédé Frère commercial produits alimentaires retraité Frère comptable retraité Deux frères « dans les bureaux » à Paris chez des constructeurs automobile Sœur auxiliaire de puériculture Sœur assistante maternelle	Époux : Bac C puis DEUG de géologie, informaticien centre d'appel pour les pharmacies, responsable de 30 personnes Garçon 23 ans : bac ES, DUT GEA, en CDI comme agent recruteur en agence d'intérim Fille 20 ans : bac ES, première année d'histoire de l'art (« veut aller jusqu'au master »)
Béatrice Fortin 51 ans Titulaire Non syndiquée 12 ans d'expérience	École Louise Michel Observation organisation tournante Entretien Année 0 3/04 puis 28/06	Bac F8 obtenu à la troisième tentative Échoue au concours d'EJE Contrats aidés précaires pendant de nombreuses années 8 ans polyvalente (du ménage au secrétariat) par enchaînement de contrat dans une école privée CAP petite enfance et concours d'ATSEM Se forme actuellement au Reiki (pratique thérapeutique et spirituelle) et veut s'y reconvertir Scolarité secondaire vécue difficilement, redoublement de sa 3ème. Voulait faire un BEP mais a été forcée par son père et ses enseignants à aller vers un bac. Dit qu'elle aurait voulu être puéricultrice ou psychologue pour enfant	Père : artisan électricien reconverti en agent administratif, diplômes inconnus Mère : gérante et vendeuse à son compte d'une quincaillerie de village, certificat d'études Fratrie de 5 enfants dont elle est la cadette Frère ainé : formation informatique, a travaillé dans l'entreprise paternelle en électricité qui a fermé, maquettiste dans une collectivité locale Sœur : secrétaire médicale Sœur : sage-femme Sœur : BTS assurance, employée d'assurance Le père voulait que tous les enfants aient un bac	Époux : CAP, stage commercial pour reconversion professionnelle, chauffeur routier puis agent immobilier (salarié) Garçon 22 ans : bac S, CPGE et grande école d'ingénieur (école de Chimie de Montpellier), spécialisation parfumerie, recruté en apprentissage dans une grande entreprise américaine Garçon 18 ans : bas ES, projet IUT GEA Garçon 16 ans : en seconde passe en première ES, projet formation hôtelière, directeur d'hôtel Fille 4 ans : en MS va rentrer en GS
Christine Rambault Environ 55 ans Titulaire Non syndiquée 25 ans d'expérience	École Louise Michel Observation organisation tournante Entretien Année 3 29/05/2015	Sans diplôme BEP steno-dactylo échoué de peu mais elle n'a pas pu le repasser Ouvrière en usine de cartonnerie pendant plusieurs années (très dur, avec des presses, arrêt à la naissance de son premier enfant) Agent de cantine et de garderie et d'entretien dans les écoles	Père : chauffeur routier Mère au foyer Ainée d'une fratrie de 6 enfants	Époux : ? Deux enfants (activités et scolarités inconnues) Des petits enfants dont elle s'occupe (leur refait faire les activités manuelles de l'école)

		pendant 10 ans Fait fonction d'ATSEM pendant 5 ans Titularisée par concours interne		
Annette Poupard 49 ans en 2013 Non titulaire Syndiquée CFDT 15 ans d'expérience	École Louise Michel Observation Année 1 PS Entretien Année 1 4/06/2013	CAP couture CAP petite enfance Dit n'avoir jamais aimé l'école, sortie sans diplôme 12 ans comme boulangère auprès de son mari boulanger	Parents ? Fratrie ?	Époux : artisan boulanger devenu représentant en farines boulangères Fille 23 ans : Bac S, BTS force de vente, commerciale en produits de coiffure, mère d'une petite fille de 2 mois
Sabine Poirier La trentaine en 2014 ATSEM titulaire 6 ans d'expérience	École Louise Michel Observation Année 2 PS-MS Entretien Année 2 23/05 et 03/06/2014	BEP carrières sanitaires et sociales Animatrice en maison de retraite familiale rurale (arrêt à la naissance de son premier enfant) Agent d'entretien dans les écoles CAP petite enfance en 2008 puis concours d'ATSEM en 2009 à la deuxième tentative	Père chauffeur routier (parti toute la semaine) Mère au foyer Cadette d'une fratrie de 4 Frère cantonnier « agent chais pas quoi » Frère mécano poids-lourd Frère apiculteur	Époux : brevet de maitrise cuisinier mention complémentaire charcutier traiteur, cuisinier en collectivité Fille 11 ans : bonne scolarité Garçon 8 ans : « soucis de comportement » à l'école, difficile en maternelle, interprété sur un registre psychologisant (consultation psychologue, « il cherchait l'exclusivité de la maitresse » après avoir eu celle de sa mère en congé parental etc.)
Micheline Guérineau Environ 60 ans en 2014 Plus de 30 ans d'expérience	École Louise Michel Observation Année 2 MS-GS et Année 3 MS-GS Entretien Année 2 17/06/2014 et Année 3 11/05/2015	Scolarité jusqu'au collège, sortie sans diplôme Voulait être « monitrice d'enfants » a commencé une formation en école privée mais ses parents n'ont pas pu payer, elle a arrêté. Se marie et a sa première fille. Emplois de ménages, gardes d'enfants, assistante dentaire Entre à l'école par les remplacements en 1980, recrutée par la directrice par connaissances. Titularisée ATSEM en 1982	Parents ? Fratrie de 10 enfants, elle est la cinquième et considère avoir été sacrifiée, arrivée pas au bon moment en études Ses ainés ont mieux réussi selon elle : une sœur secrétaire (non bachelière), une sœur couturière, une sœur bachelière techno (emploi ? semble être la seule bachelière), un frère plombier chauffagiste	Epoux : peintre en bâtiment bientôt retraité Fille ainée 34 ans : BTS comptabilité gestion, comptable dans un supermarché Fils ainé 31 ans : BTS infographisme, infographiste dans une grande entreprise du tertiaire Fils cadet 23 ans : 3 ans en licences arts du spectacle, diplôme non obtenu, compositeur DJ

Nadège Bouquet 43 ans en 2014 Fait fonction d'ATSEM , non titulaire 11 ans d'expérience	École Louise Michel Observation Année 2 MS Entretien Année 2 07/05 et 06/05/2014	Arrêt de la scolarité en 1ère G (ne passe pas les épreuves du bac) Gardes d'enfants, serveuse CAP petite enfance puis concours d'ATSEM qu'elle réussit Mais elle démissionne à la fin de sa stagiarisation suite à un grave conflit (dépression) Cesse de travailler à la naissance de son fils puis reprend des emplois intérimaires d'exécution. Retrouve un poste de remplacement d'ATSEM sur lequel elle se trouve. En 2005	Parents ? Fratrie ?	Compagnon : CAP serveur, CAP et BEP magasinier ; serveur, magasinier en pièces automobiles chez un concessionnaires Mercédès. Démission/médecine du travail suite à une dépression liée au travail Emplois intérimaires d' exécution Garçon 14 ans : 3ème orientation bac pro boulanger pâtissier.
Manuella Dupuis La quarantaine en 2015 16 ans d'expérience	École Louise Michel Observation Année 3 MS-GS Entretien Année 3 12/05/2015	Scolarité complète au collège « très nulle en maths » CAP petite enfance car « plus de son niveau » qu'un BEP carrières sanitaires et sociale à cause des maths Employée de maison (garde d'enfants) + femme de chambre chez une patronne d'hôtel Entre à l'école par des remplacements en 1999 ATSEM titulaire depuis 4 ans	Père : cariste Mère au foyer Fratrie de 7 enfants	Époux : moniteur espaces vert en CAT, CAP et BEP agricole, diplôme de moniteur Fille 10 ans en CM1 excellente élève « quand elle a un seize, elle est très très triste », veut être parfaite scolairement Garçon 7 ans en CP : très bon élève, a appris à lire très vite, plus détendu scolairement

Annexe 7 – Demandes d'autorisation d'enquêter

1. **Demandes d'autorisation d'enquêter auprès des autorités (Éducation nationale et collectivités locales, p. 93**

2. **Demandes d'autorisation d'enquêter aux parents, p. 105**

Fabienne Montmasson-Michel
[redacted]

Adresse professionnelle :
[redacted]

[redacted] 10 mars 2010

Madame l'Inspectrice de l'Education Nationale
[redacted]

Madame l'Inspectrice,

En congé de formation professionnelle cette année, j'effectue le master Sciences Humaines pour l'Education de l'Université de Poitiers sous la responsabilité de messieurs Daniel Gaonac'h, professeur en Psychologie et Mathias Millet Maître de Conférences en Sociologie.

A ce titre, je prépare un mémoire de recherche en sciences sociales sur les pratiques langagières des enfants à l'école maternelle. Dans ce cadre, je vous demande l'autorisation d'effectuer une enquête auprès des enfants de l'école [redacted].

J'ai d'ores et déjà pris contact avec [redacted], la directrice, qui accepte de m'accueillir, sous réserve de votre accord, et se charge d'obtenir les autorisations nécessaires (mairie, parents d'élèves).

Il me faut vous préciser que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, le terrain d'enquête n'est pas dévoilé et les noms de l'école, la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête seront modifiés dans le mémoire et toutes les communications qui pourraient être faites à partir de ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, madame l'Inspectrice, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson-Michel

Fabienne Montmasson-Michel
[redacted]

Adresse professionnelle :
[redacted]

[redacted] 11 octobre 2010

Monsieur l'Inspecteur de l'Éducation Nationale
[redacted]

Monsieur l'Inspecteur,

Enseignante [redacted], j'effectue le master Sciences Humaines pour l'Education de l'Université de Poitiers sous la responsabilité de messieurs Jean-Claude Croizet, professeur en Psychologie Sociale et Expérimentale et Mathias Millet maître de conférences en Sociologie que j'ai démarré l'année dernière dans le cadre d'un congé de formation professionnelle et que j'achève cette année ayant repris mes fonctions à temps partiel.

A ce titre, je prépare un mémoire de recherche en sciences sociales sur les pratiques langagières des enfants à l'école maternelle sous la direction de Mathias Millet (maître de conférences en Sociologie). Dans ce cadre, je vous demande l'autorisation d'effectuer une enquête auprès des enfants de grande section de [redacted].

J'ai dores et déjà pris contact avec [redacted], la directrice, et [redacted], enseignante de la classe concernée, qui acceptent de m'accueillir, sous réserve de votre accord et de celui de [redacted] Maire pour prolonger l'enquête sur les temps périscolaires et se chargent de solliciter les autorisations des parents d'élèves.

Il me faut vous préciser que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront changés dans le mémoire et toutes les communications qui pourraient être faites à partir de ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, monsieur l'Inspecteur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson-Michel

Fabienne Montmasson-Michel
[redacted]

[redacted] 11 octobre 2010

[redacted] Maire
[redacted]

[redacted] Maire,

Enseignante [redacted], j'effectue le master Sciences Humaines pour l'Education de l'Université de Poitiers sous la responsabilité de messieurs Jean-Claude Croizet, professeur en Psychologie Sociale et Expérimentale et Mathias Millet maître de conférences en Sociologie.

A ce titre, je prépare un mémoire de recherche en sciences sociales sur les pratiques langagières des enfants à l'école maternelle sous la direction de Mathias Millet (maître de conférences en Sociologie). Dans ce cadre, je souhaite pouvoir observer les enfants dans leur quotidien à l'école maternelle qu'il se déroule sur le temps scolaire ou périscolaire (garderies, cantine). Aussi, je vous demande l'autorisation d'effectuer cette enquête auprès des enfants de grande section [redacted] sur les temps périscolaires.

J'ai dores et déjà pris contact avec [redacted], la directrice, et [redacted], enseignante de la classe concernée, qui acceptent de m'accueillir, sous réserve de votre accord et de celui de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale et se chargent d'obtenir les autorisations auprès des parents d'élèves.

Il me faut vous préciser que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront changés dans le mémoire et toutes les communications qui pourraient être faites à partir de ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, [redacted] Maire, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson-Michel

Fabienne Montmasson-Michel
[redacted]

Adresse professionnelle :
[redacted]

[redacted] 14 octobre 2011

Madame l'inspectrice de l'Éducation Nationale
Inspection de l'Education Nationale [redacted]
[redacted]

Madame l'inspectrice,

Enseignante [redacted], je suis engagée dans un doctorat en sociologie de l'éducation sur la question langagière à l'école maternelle avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du Gresco (Groupe de Recherche et d'études sociologiques de Centre Ouest) sous la direction de Mathias Millet, maître de conférences en sociologie.

Dans le cadre de cette recherche je sollicite votre autorisation pour effectuer une enquête auprès des enfants de l'école maternelle [redacted] durant la présente année scolaire, sur les temps scolaires et périscolaires.

J'ai d'ores et déjà pris contact avec [redacted], directrice et l'école, qui accepte de m'accueillir, sous réserve de votre accord et de celui de [redacted] Maire auprès de qui j'effectue parallèlement une demande d'autorisation. La directrice se charge de solliciter et recueillir les autorisations des parents d'élèves.

Il me faut vous préciser que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront changés et seront modifiés pour anonymat dans l'écrit et toutes les communications qui seront faites à partir de ce travail.

Je reste disposée à répondre à toute précision que vous jugeriez nécessaire et, le cas échéant, à vous rencontrer pour vous entretenir du cadre de mon enquête et de ses développements éventuels.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, madame l'inspectrice, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson-Michel

Fabienne Montmasson
[redacted]

[redacted] 14 octobre 2011

[redacted] Maire
[redacted]

[redacted] Maire,

Enseignante [redacted], je suis engagée dans un doctorat en sociologie de l'éducation sur la question langagière à l'école maternelle avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du Gresco (Groupe de Recherche et d'études sociologiques de Centre Ouest) sous la direction de Mathias Millet, maître de conférences en sociologie.

Dans le cadre de cette recherche, je sollicite votre autorisation pour effectuer une enquête auprès des enfants de l'école maternelle [redacted] durant la présente année scolaire sur les temps scolaires et périscolaires.

J'ai d'ores et déjà pris contact avec [redacted], directrice de l'école, qui accepte de m'accueillir, sous réserve de votre accord et de celui de madame l'inspectrice de l'Éducation Nationale auprès de qui j'effectue parallèlement une demande d'autorisation. La directrice de l'école se charge d'obtenir les autorisations auprès des parents d'élèves.

De plus, il me semble nécessaire de vous entretenir plus précisément du cadre de mon enquête et de ses éventuels développements. Je sollicite donc à cet effet un entretien auprès de vous. Il me faut d'emblée vous préciser que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, de la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués directement ou indirectement dans l'enquête, ne seront pas dévoilés et seront modifiés pour anonymat dans l'écrit et toutes les communications qui seront faites à partir de ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, [redacted] Maire, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson

Fabienne Montmasson
[redacted]

[redacted] 3 octobre 2012

[redacted] Maire
[redacted]

[redacted] Maire,

Enseignante [redacted], j'effectue un doctorat en sociologie de l'éducation portant sur les jeunes enfants scolarisés avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du Gresco (Groupe de Recherche et d'études sociologiques du Centre Ouest) sous la direction de Gilles Moreau, Professeur d'Université et Mathias Millet, maître de conférences.

Dans le cadre de cette recherche, je sollicite votre autorisation pour effectuer une partie de ma recherche à l'école maternelle [redacted] pour un suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants pendant 3 ans. Je m'intéresse aux temps scolaires mais aussi aux temps périscolaires où les enfants sont encadrés par des personnels des collectivités locales (garderies, cantines).

J'ai d'ores et déjà pris contact avec [redacted], directrice de l'école, ainsi qu'avec l'équipe enseignante qui acceptent de m'accueillir pour la réalisation de mon travail, sous réserve de votre accord, de celui de monsieur l'inspecteur de l'Éducation Nationale et de monsieur le Président de la Communauté de Communes [redacted] auprès de qui j'effectue parallèlement une demande d'autorisation. Des autorisations seront bien sûr sollicitées nommément auprès des parents d'élèves concernés, la directrice de l'école se charge transmettre et de recueillir ces demandes.

Je me permets d'ajouter deux points à votre information. Tout d'abord, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, de la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués directement ou indirectement dans l'enquête, ne seront pas dévoilés et seront modifiés pour anonymat dans tous les écrits et les communications qui seront faites à partir de ce travail. D'autre part, je me permets de vous indiquer avoir obtenu une autorisation analogue à celle que j'effectue auprès de vous de la part de [redacted] pour un travail du même type sur une école de sa commune.

Je me tiens bien évidemment disposée à répondre à toute demande de précision et, le cas échéant, à vous rencontrer si vous le jugiez nécessaire.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, [redacted] Maire, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson

Fabienne Montmasson
[redacted]

[redacted] 3 octobre 2012

Monsieur le Président
Communauté de communes [redacted]

Monsieur le Président,

Enseignante [redacted], j'effectue un doctorat en sociologie de l'éducation portant sur les jeunes enfants scolarisés avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du Gresco (Groupe de Recherche et d'études sociologiques du Centre Ouest) sous la direction de Gilles Moreau, Professeur d'Université et Mathias Millet, maître de conférences.

Dans le cadre de cette recherche, je sollicite votre autorisation pour effectuer une partie de ma recherche à l'école maternelle [redacted] pour un suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants pendant 3 ans. Je m'intéresse aux temps scolaires mais aussi aux temps périscolaires où les enfants sont encadrés par des personnels des collectivités locales (garderies, cantines).

J'ai d'ores et déjà pris contact avec [redacted], directrice de l'école, ainsi qu'avec l'équipe enseignante qui acceptent de m'accueillir pour la réalisation de mon travail, sous réserve de votre accord, de celui de monsieur l'inspecteur de l'Éducation Nationale et de [redacted] Maire [redacted] auprès de qui j'effectue parallèlement une demande d'autorisation. Des autorisations seront bien sûr sollicitées nommément auprès des parents d'élèves concernés, la directrice de l'école se charge transmettre et de recueillir ces demandes.

Je me permets d'ajouter deux points à votre information. Tout d'abord, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, de la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués directement ou indirectement dans l'enquête, ne seront pas dévoilés et seront modifiés pour anonymat dans tous les écrits et les communications qui seront faites à partir de ce travail. D'autre part, je me permets de vous indiquer avoir obtenu une autorisation analogue à celle que j'effectue auprès de vous de la part de [redacted] pour un travail du même type sur une école de sa commune.

Je me tiens bien évidemment disposée à répondre à toute demande de précision et, le cas échéant, à vous rencontrer si vous le jugiez nécessaire.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, monsieur le Président, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson

Fabienne Montmasson-Michel
[redacted]

Adresse professionnelle :
[redacted]

[redacted] 3 octobre 2012

Madame l'inspectrice de l'Éducation Nationale
Inspection de l'Education Nationale [redacted]

Madame l'inspectrice,

Lors de la précédente année scolaire, vous m'avez autorisée à effectuer une enquête dans l'école maternelle [redacted] dans le cadre de la thèse de doctorat portant sur le langage des jeunes enfants scolarisés que j'effectue avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du GRESCO, sous la direction de Gilles Moreau, Professeur d'Université et Mathias Millet, Maître de conférences.

Je vous remercie de la confiance que vous m'avez ainsi accordée et j'ai été très sensible aux encouragements que vous y aviez associés.

En accord avec les enseignantes de cette école, je souhaite à présent prolonger cette enquête trois années supplémentaires afin d'effectuer le suivi longitudinal des jeunes enfants auprès desquels j'ai démarré mes observations (toute petite et petite section). Mon travail s'intéressant aux temps scolaires mais aussi périscolaires, j'effectue, comme l'année dernière, une demande d'autorisation auprès [redacted].

De même, je solliciterai nommément les autorisations des parents concernés, que la directrice se charge de transmettre et recueillir.

Enfin, je rappelle que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, de la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront modifiés pour anonymat dans toutes les publications et communications qui seront faites à partir de ce travail.

Fabienne Montmasson
[redacted]

[redacted] 3 octobre 2012

[redacted] Maire
[redacted]

[redacted] Maire,

Lors de la précédente année scolaire, vous m'avez autorisée à effectuer une enquête dans l'école maternelle [redacted] dans le cadre de la thèse de doctorat portant sur le langage des jeunes enfants scolarisés que j'effectue avec l'Université de Poitiers et le laboratoire du GRESCO, sous la direction de Gilles Moreau, Professeur d'Université et Mathias Millet, Maître de conférences.

Je vous remercie infiniment de la confiance que vous m'avez ainsi accordée. Indispensable aux chercheurs prenant pour objet le monde social, la confiance des acteurs et responsables de terrain est en effet décisive pour l'avancée de sa connaissance.

En accord avec les enseignantes de cette école, je souhaite à présent prolonger cette enquête trois années supplémentaires afin d'effectuer le suivi longitudinal des jeunes enfants auprès desquels j'ai démarré mes observations (toute petite et petite section). Mon travail s'intéressant aux temps scolaires et périscolaires, j'effectue, comme l'année dernière, et parallèlement à la vôtre, une demande d'autorisation auprès de madame l'inspectrice de l'Éducation Nationale [redacted] où se trouve l'école maternelle [redacted]

De même, je solliciterai nommément les autorisations des parents concernés, que la directrice se charge de transmettre et recueillir.

Enfin, je rappelle que, pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, de la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront modifiés pour anonymat dans toutes les publications et communications qui seront faites à partir de ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, [redacted] Maire, l'expression de mes salutations respectueuses.

Fabienne Montmasson

Demande d'autorisation pour une enquête de recherche universitaire

L'école se propose d'accueillir Fabienne Montmasson-Michel, étudiante en sciences sociales de l'Université de Poitiers (master Sciences Humaines pour l'Éducation) qui souhaite réaliser une enquête auprès des enfants de la classe de grande section dans leur quotidien à l'école maternelle pour un mémoire de recherche.

Pour des raisons méthodologiques et déontologiques, les noms de l'école, la commune, ainsi que des personnes, enfants et adultes, impliqués dans l'enquête ne seront pas dévoilés et seront changés dans le mémoire et toutes les communications qui pourraient être faites à partir de ce travail. Les enregistrements réalisés (photos et sons) sont réservés aux besoins de la recherche et ne feront l'objet d'aucune diffusion ou publication.

Nous tenons à votre disposition un descriptif détaillé du travail envisagé. De plus, la chercheuse viendra se présenter à l'école lors du conseil d'école du 15 novembre 2010 et se tient par ailleurs disposée à rencontrer les parents qui le souhaitent afin de répondre à leurs questions.

Nous sollicitons votre accord pour que votre enfant participe à cette recherche.

☐ ***J'autorise*** *Fabienne Montmasson-Michel à réaliser, dans le cadre d'un mémoire de recherche pour le master Sciences Humaines pour l'Éducation de l'Université de Poitiers et sachant que les données recueillies seront anonymées et les enregistrements visuels et sonores non diffusés : des observations, des prises de vues photographiques, des enregistrements sonores et éventuellement un entretien individuel* [redacted] *auprès de mon enfant :*

……..

☐ ***Je n'autorise pas*** *Fabienne Montmasson-Michel à réaliser, dans le cadre d'un mémoire de recherche pour le master Sciences Humaines pour l'Éducation de l'Université de Poitiers et sachant que les données recueillies seront anonymées et les enregistrements visuels et sonores non diffusés : des observations, des prises de vues photographiques, des enregistrements sonores et éventuellement un entretien individuel* [redacted] *auprès de mon enfant :*

……..

Fait à : ……. date :……..

Signature :

Demande d'autorisation pour une recherche en sociologie sur les jeunes enfants

Je m'appelle Fabienne Montmasson et je suis sociologue à l'Université de Poitiers. Je réalise une recherche sur les jeunes enfants : ce qu'ils font, ce qui les intéresse, leurs jeux, leurs amitiés, comment ils se développent et apprennent des choses à l'école maternelle etc.

Je travaille dans plusieurs écoles maternelles où les enseignant(e)s ont accepté ma présence. J'ai commencé à travailler dans l'école de votre enfant l'année dernière. Certains parents me connaissent ou m'ont aperçue : j'observe ce qui se passe à l'école, je discute avec les personnels de l'école, je discute avec les enfants lorsque j'y suis autorisée par les parents, et je rencontre des familles volontaires pour discuter de leur enfant en dehors de l'école.

Je suis autorisée à ce travail par les autorités (éducation nationale, communauté de communes, mairie).

Les informations que je recueille sont confidentielles : lorsque je suis amenée à parler ou écrire sur ma recherche, tout est anonyme (les noms des lieux et de toutes les personnes impliquées sont changés, on ne peut pas les reconnaître ou les retrouver). Je ne communique jamais d'informations personnelles sur qui que ce soit à qui que ce soit.

Pour poursuivre mon travail cette année, je m'adresse à vous pour être autorisée à prendre en compte votre enfant dans ma recherche. Pour cela, merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Autorisation école maternelle [redacted], 2013-2014

Nom du ou des parent(s) ou responsable(s) :…….....

Nom et prénom de l'enfant : …….....

1) **J'autorise**, madame Fabienne Montmasson à faire des observations de mon enfant dans ses diverses activités dans son école et dans sa classe :
   ❒**oui** ❒**non**

2) **J'autorise** madame Fabienne Montmasson à réaliser des photographies de mon enfant (ces photos ne seront pas publiées, elles aident à se souvenir des observations) :
   ❒**oui** ❒**non**

3) **J'autorise** madame Fabienne Montmasson à s'entretenir avec mon enfant (ses copains/copines, ce qu'il/elle aime faire, ses jeux, ce qu'il/elle sait faire, ce qu'il/elle pense etc.) :
   ❒**oui** ❒**non**

4) **J'accepte** d'être éventuellement contacté(e) (ou recontacté(e) pour les familles déjà rencontrées) par madame Fabienne Montmasson pour un entretien à propos de mon enfant (entretien confidentiel, informations non diffusées ni à l'école, ni ailleurs) :
   ❒**oui** ❒**non**

5) **J'accepte** d'être éventuellement recontacté(e) plus tard (après cette année scolaire) par madame Fabienne Montmasson (pour un autre entretien, pour une demande d'autorisation spécifique…) :
   ❒**oui** ❒**non**

Si oui aux questions 4) ou 5), merci d'indiquer vos coordonnées (tél et adresse) : ……

……..

Date : …… **Signature(s) :**

Vous remerciant, Fabienne Montmasson - Fabienne.montmasson@univ-poitiers.fr – [redacted]

Demande d'autorisation pour une recherche en sociologie sur les jeunes enfants

Je m'appelle Fabienne Montmasson et je suis sociologue à l'Université de Poitiers. Je réalise une recherche sur les jeunes enfants : ce qu'ils font, ce qui les intéresse, leurs jeux, leurs amitiés, comment ils se développent et apprennent des choses à l'école maternelle et en famille etc.

Je travaille dans plusieurs écoles maternelles où les enseignant(e)s ont accepté ma présence. J'ai commencé à travailler dans l'école de votre enfant il y a deux ans et j'achèverai ce travail cette année. Certains parents me connaissent ou m'ont aperçue : j'observe ce qui se passe à l'école, je discute avec les personnels de l'école, je discute avec les enfants lorsque j'y suis autorisée par les parents, et je rencontre des familles volontaires pour discuter de leur enfant en dehors de l'école.

Je suis autorisée à ce travail par les autorités (éducation nationale, communauté de communes, mairie).

Les informations que je recueille sont confidentielles : lorsque je suis amenée à parler ou écrire sur ma recherche, tout est anonyme (les noms des lieux et de toutes les personnes impliquées sont changés, on ne peut pas les reconnaître ou les retrouver). Je ne communique jamais d'informations personnelles sur qui que ce soit à qui que ce soit.

Pour poursuivre et terminer mon travail cette année, je m'adresse à vous pour être autorisée à prendre en compte votre enfant dans ma recherche. Pour cela, merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Autorisation école maternelle [redacted], 2014-2015

Nom du ou des parent(s) ou responsable(s) :…….....

Nom et prénom de l'enfant : …….....

1) **J'autorise**, madame Fabienne Montmasson à faire des observations de mon enfant dans ses diverses activités dans son école et dans sa classe :
   ❒**oui** ❒**non**

2) **J'autorise** madame Fabienne Montmasson à réaliser des photographies de mon enfant (ces photos ne seront pas publiées, elles aident à se souvenir des observations) :
   ❒**oui** ❒**non**

3) **J'autorise** madame Fabienne Montmasson à s'entretenir avec mon enfant (ses copains/copines, ce qu'il/elle aime faire, ses jeux, ce qu'il/elle sait faire, ce qu'il/elle pense etc.) :
   ❒**oui** ❒**non**

4) **J'accepte** d'être éventuellement contacté(e) (ou recontacté(e) pour les familles déjà rencontrées) par madame Fabienne Montmasson pour un entretien à propos de mon enfant (entretien confidentiel, informations non diffusées ni à l'école, ni ailleurs) :
   ❒**oui** ❒**non**

5) **J'accepte** d'être éventuellement recontacté(e) plus tard (après cette année scolaire) par madame Fabienne Montmasson (pour un autre entretien, pour une demande d'autorisation spécifique…) :
   ❒**oui** ❒**non**

Si oui aux questions 4) ou 5), merci d'indiquer vos coordonnées (tél et adresse) : ……..

……..

Date : …… **Signature(s) :**

Vous remerciant, Fabienne Montmasson - Fabienne.montmasson@univ-poitiers.fr – [redacted]

Annexe 8 – Guides d'entretien

1. Guides d'entretien enseignants, p. 109

2. Guide d'entretien Atsem, p. 119

3. Guides d'entretien intervenantes Coup de pouce langage, p. 126

4. Guides d'entretien parents, p. 132

5. Guides d'entretien enfants, p. 143

Guide d'entretien enseignants de GS enquête longitudinale
Sur le métier et la pratique

Propos introductif :
Je vais te questionner sur ton métier et aussi quelques questions sur ton parcours, tes occupations extra-professionnelles…

TRAJECTOIRE, CONCEPTIONS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Depuis combien de temps tu enseignes ?
Tu as commencé où ? Tu faisais quoi ? Ça s'est passé comment dans cette école/sur ce poste ?

Enseigner en maternelle

Comment tu t'es retrouvée en maternelle ?
Ou tu as toujours fait de la maternelle ?
Depuis quand ?
Tu as enseigné aussi en élémentaire ?
Comment ça c'est passé ?
Depuis quand tu enseignes à ce niveau ?
Tu as enseigné aussi à d'autres niveaux ?
Comment ça c'est passé ?
Y a-t-il un niveau de classe que tu préfères en maternelle ?
Quand est-ce que tu fais ta préparation de classe ?
Est-ce que tu passes beaucoup de temps à l'école en dehors de la présence des élèves pour t'occuper de la classe ?
A quel moment tu fais ta préparation de classe ?
A combien tu estimes ton temps de préparation de classe quotidien/hebdomadaire (y compris temps d'installation/préparation matérielle) ?
Dans le quotidien, quel type de préparation écrite de la classe tu fais ?
Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé dans ta pratique ?
Comment ils se sont faits ces changements, ça a commencé comment ?

A propos du langage et de son enseignement

L'oral

Qu'est-ce que tu privilégies pour l'enseignement du langage oral ?
Tes intentions, ce que tu essayes de faire, c'est quoi ?
Tu as prévu une organisation de l'enseignement du langage oral, en termes d'emploi du temps journalier ? En termes de programmation annuelle ?
Tu t'y tiens ?
Tu t'appuies sur quelles ressources pour l'enseignement de l'oral ?
Des ouvrages pédagogiques ?
Du matériel pédagogique ?
Des stages ou conférences péda ?
Des lectures ?
Des échanges avec les collègues ?
Des sites pédagogiques ?
Quel genre d'activité tu fais le plus souvent ? Faire raconter, illustrer
Comment tu fais ça ? tu demandes quoi aux enfants ?
Tu utilises des outils/supports pédagogiques particuliers (fichiers, cahiers, jeux, albums, ouvrages pédagogiques…) ?
Comment ça se passe concrètement ?
Tu fais quoi ? Comment tu fais ça ? Les enfants font quoi ?
Faire illustrer : tu peux me donner des exemples sur comment tu fais/comment tu utilises ?
Travail du vocabulaire ? Apprendre à raconter une histoire ? travail de compréhension ? Travail de la syntaxe ? Apprendre à inventer des histoires ou des petits morceaux d'histoires ?
Toujours pour le langage oral, tu encourages quoi chez les enfants ?
A quoi es-tu attentive ?
Es-ce qu'il y a des choses que tu corriges dans leur langage ?
Qu'est-ce que tu corriges ?
Tu fais comment quand… ?
Tu le fais systématiquement ou seulement dans certaines situations ? Lesquelles ?
Il y a des enfants pour qui le langage oral pose problème dans la classe ?
Qu'est-ce qui ne va pas ?
A quoi tu le sais ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
Il y a des enfants qui ont un langage de très bon niveau dans la classe ?
Qu'est-ce qu'ils savent faire ?
A quoi tu le sais ?
En matière d'enseignement du langage, est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas encore ou pas suffisamment selon toi ? Des choses que tu juges difficile à faire ?
Faire expliciter
Tu l'as déjà tenté ?
Qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas encore ou suffisamment ?

Le cahier de vie et autres objets nomades

As-tu déjà pensé à pratiquer le cahier de vie ?
Depuis quand pratiques tu le cahier de vie dans ta classe ? Comment t'es venue l'idée ?
Quel intérêt tu trouves au cahier de vie ? Tu lui trouves des inconvénients aussi ?
Est-ce qu'il y a des enfants dont les parents remplissent le cahier de vie mais qui ont du mal à parler dessus ?
Au contraire quels sont les enfants les plus à l'aise pour présenter leur cahier de vie ?
Il y a des enfants qui n'ont jamais ou presque jamais rien à présenter ? comment tu fais avec eux ?
Autres présentations d'expériences ou d'objets familiaux : objet apporté, Sélim…

La littérature de jeunesse

Quelle place tu donnes à la litté jeunesse dans ta classe ?
Tu t'appuies sur quelles ressources pour l'utilisation de la litté jeunesse ?
Des ouvrages pédagogiques ?
Du matériel pédagogique ?
Des stages ou conférences péda ?
Des lectures ?
Des échanges avec les collègues ?
Des sites pédagogiques ?
Comment tu l'utilises ?
Tu fais des séquences autour d'un album par exemple ? Faire raconter ?
Est-ce que tu fais aussi travailler autour de plusieurs albums (ex une série, un thème) ? Comment tu fais ?

Sur la phonologie

Tu fais faire de la phonologie aux élèves ?
Comment tu l'organises ?
Tu t'appuies sur quelles ressources pour l'enseignement de la phonologie ?
Des ouvrages pédagogiques ?
Du matériel pédagogique ?
Des stages ou conférences péda ?
Des lectures ?
Des échanges avec les collègues ?
Des sites pédagogiques ?
Tu penses que c'est utile aux élèves ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du mal en phonologie ?
Qu'est-ce qui ne va pas ?
A quoi tu le sais ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
En matière d'enseignement de la phonologie, est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas encore ou pas suffisamment selon toi ? Des choses que tu juges difficile à faire ?
Faire expliciter
Tu l'as déjà tenté ?
Qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas encore ou suffisamment ?

Sur l'écrit : principe alphabétique

Comment tu organises la préparation à la lecture/écriture, i. e. travail sur le principe alphabétique ?
Comment tu fais ça ?
Tu utilises des outils/supports pédagogiques particuliers (fichiers, cahiers, jeux, albums, ouvrages pédagogiques…) ?
Qu'est-ce que tu privilégies pour la préparation à la lecture ?
Tu t'appuies sur quelles ressources pour l'enseignement du principe alphabétique ?
Des ouvrages pédagogiques ?
Du matériel pédagogique ?
Des stages ou conférences péda ?
Des lectures ?
Des échanges avec les collègues ?
Des sites pédagogiques ?
Il y a des enfants dans la classe pas du tout avancés dans la connaissance du principe alphabétique ? Qu'est-ce qu'ils ne savent pas faire ? A quoi tu le sais ? qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
Et des enfants qui sont bien avancés dans l'entrée dans la lecture ?
Qu'est-ce qu'ils savent faire ? A quoi tu le sais ?
En matière d'enseignement de la lecture, est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas encore ou pas suffisamment selon toi ? Des choses que tu juges difficiles à faire ?
Faire expliciter
Tu l'as déjà tenté ?
Qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas encore ou suffisamment ?
Est-ce que tu fais des activités pour faire apprendre le nom et la forme des lettres ?
Faire décrire.
Tu penses que c'est utile ? que ça sert à qqch de le faire ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du mal à apprendre le nom et la forme des lettres ?
Est-ce que tu fais faire de l'écriture approchée/inventée ?
Faire décrire. Comment & quelle fréquence
Tu penses que c'est utile ? que ça sert à qqch de le faire ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du mal avec l'écriture approchée/inventée ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du plaisir/de l'aisance avec cette activité ?
Est-ce que tu proposes un travail de lecture de syllabes ou même de petits mots simples ?
Faire décrire. Comment & quelle fréquence
Tu penses que c'est utile ? que ça sert à qqch de le faire ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du mal avec ce genre d'activités ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du plaisir/de l'aisance avec ce genre d'activités ?
As-tu remarqué si certains de tes élèves étaient déjà de bon déchiffreurs ou même lecteurs assez fluides ?
En matière de préparation à la lecture, est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas encore ou pas suffisamment selon toi ? Des choses que tu juges difficile à faire ?
Faire expliciter
Tu l'as déjà tenté ?
Qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas encore ou suffisamment ?

Dictée à l'adulte

Est-ce que tu fais faire de la dictée à l'adulte ?
Faire décrire. Comment & quelle fréquence
Comment/quel support ? quelle forme d'organisation
Tu penses que c'est une activité utile aux enfants ?

Écriture

Comment tu organises les apprentissages du geste de l'écriture ?

Faire décrire. Comment & quelle fréquence

A quoi tu es vigilante pour l'apprentissage de l'écriture ?

Sur quoi tu insistes ? Comment tu fais ?

Tu utilises des outils/supports pédagogiques particuliers (fichiers, cahiers, jeux, albums, ouvrages pédagogiques…) ?

Tu t'appuies sur quelles ressources pour l'enseignement de l'écriture ?

Des ouvrages pédagogiques ?

Du matériel pédagogique ?

Des stages ou conférences péda ?

Des lectures ?

Des échanges avec les collègues ?

Des sites pédagogiques ?

Tu penses que c'est un apprentissage important ?

Et concernant l'écriture, il y a des enfants pour qui c'est vraiment difficile ?

Qu'est-ce qu'ils ne savent pas faire ?

Tu as des élèves très à l'aise avec l'écriture ?

Qu'est-ce qu'ils savent bien faire ?

En matière d'enseignement de l'écriture, est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas encore ou pas suffisamment selon toi ? Des choses que tu juges difficile à faire ?

Faire expliciter

Tu l'as déjà tenté ?

Qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas encore ou suffisamment ?

De tout ce qu'on vient de dire (enseignement du langage oral/écrit), quels sont les domaines où tu te sens à l'aise et ceux qui sont plus difficiles, où tu aimerais bien avoir de la formation par ex.

À propos du graphisme et des arts visuels ? De la motricité fine ?

Comment tu l'organises ? Tu as une programmation ?

Qu'est-ce que tu privilégies ?

Qu'est-ce qui est important qu'ils apprennent, qu'ils ne savent pas faire en arrivant ?

À propos de la place du jeu dans ton enseignement

Les coins de jeux

Lesquels sont indispensables pour toi ?

Quelles sortes de jeu tu privilégies ?

Si tu avais plus de place, tu mettrais d'autres jeux ?

Quels sont les comportements que tu ne tolères pas dans les coins de jeux ?

Est-ce qu'il y a des règles ou des modes d'organisation que tu fixes pour aller dans les coins de jeu ?

Comment tu fais ?

Est-ce qu'il y a des conduites d'élèves, certaines fois que tu ne tolères pas ?

Lesquelles ?

Est-ce que tu contrôles qui va ou ne va pas dans les coins de jeu ?

Est-ce qu'il y a des enfants que tu dois réfréner sur la fréquentation des coins de jeux ?

Lesquels ? Qu'est-ce qu'ils font ? Comment tu fais ?

Est-ce qu'il y a des enfants que tu dois encourager explicitement à aller jouer ?

Lesquels ? Qu'est-ce qu'ils font ? Comment tu fais ?

Est-ce qu'il y a des coins de jeux que tu envisages/aimerait bien supprimer ?

Pourquoi ?

L'utilisation du jeu dans les séances d'apprentissage

Tu utilises fréquemment le jeu dans les séances d'apprentissage ?

Tu peux me donner un exemple d'un jeu que tu utilises souvent et/ou que tu as utilisé récemment ?

Comment tu fais ?

Que font les enfants ?

Quel est l'intérêt pour toi d'utiliser ce jeu ?

A quoi tu le sais ?

D'autres exemples ?

Est-ce que tu as déjà utilisé un jeu qui te posais problème ou ne faisait pas l'affaire ?

Lequel ?

Qu'est-ce qui s'est passé ?

A propos du comportement des élèves en classe

Quels sont les comportements d'enfants envers lesquels tu es intransigeante ?

Faire illustrer :

Tu pourrais me raconter une (des) situation(s) où tu es intervenue de façon ferme face à un comportement inacceptable ?

Qu'est-ce que tu fais quand un enfant a un comportement que tu n'acceptes pas ?

Faire illustrer : tu aurais un exemple à me raconter ?

Quels sont les comportements d'enfants que tu décides parfois de tolérer ?

Faire illustrer :

Tu pourrais me raconter une (des) situation(s) où tu as repéré un enfant faire quelque chose de pas très acceptable mais où tu as décidé de laisser faire ?

Et une situation où tu n'as pas toléré un comportement du même type ?

Est-ce qu'il y a des enfants avec lesquels tu es plus tolérante qu'avec d'autres ?

Faire illustrer : Tu pourrais me donner un exemple ?

Qu'est-ce qui t'amène à faire cette différence ?

Est-ce qu'il y a des comportements d'enfants qui ne seraient pas tolérés en élémentaire mais que selon toi on peut tolérer en maternelle ?

Faire illustrer : tu aurais un exemple à me raconter ?

Idem grande section versus petite section

Faire illustrer : tu aurais un exemple à me raconter ?

Qui sont les enfants qui, selon toi, posent le plus de problèmes de comportement dans la classe ?

Tu fais quoi par rapport à ça ?

Est-ce qu'il y a des enfants dans la classe dont tu pourrais dire a contrario qu'ils ont un comportement trop transparent, pas assez visible/audible ?

Qui ?

Comment tu t'y prends avec eux/lui/elle par rapport à ça ?

A propos de l'aménagement de la classe

Est-ce que tu as pu aménager ta classe comme tu le voulais ?

Faire préciser

Quand tu aménages ta classe, tu fais attention à quoi ?

Faire illustrer : quand tu dis que…, ça se traduit comment dans l'aménagement de la classe ?

Est-ce qu'il y a des éléments prioritaires par rapport à d'autres ? Lesquels ?

Est-ce que d'une année sur l'autre tu changes des choses dans l'aménagement de la classe ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu as changé par exemple ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Si tu en avais la possibilité, qu'est-ce que tu changerais dans l'aménagement de ta classe ?

Si tu avais un autre niveau (PS si GS, GS si PS/MS),

Qu'est-ce qu'il faudrait absolument changer dans l'aménagement de la classe pour toi ?

Qu'est-ce qui ne changerait pas, que tu garderais ?

A propos de l'emploi du temps

Pour faire ton emploi du temps, comment tu t'y es prise ?

Quand tu as élaboré ton emploi du temps, tu t'y es prise comment ?

Faire illustrer : quand tu dis que…, ça se traduit comment dans l'emploi du temps de la classe ?

Est-ce qu'il y a des éléments prioritaires par rapport à d'autres ? Lesquels

Quelles sont les contraintes les plus importantes pour établir ton emploi du temps ?

Est-ce que tu changes ton emploi d'une année sur l'autre ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu as changé par exemple ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Comment tu te conformes à ton emploi du temps : scrupuleusement ou en prenant des libertés ?

Si « libertés » : par exemple… comment ça se traduit ?

Faire préciser : qu'est-ce qui t'amène à faire ça ?

Qu'est-ce que tu voudrais changer dans ton emploi du temps ?

Est-ce qu'il t'est arrivé, dans cette école ou une autre, d'avoir des conflits (même petits) avec les collègues sur les questions d'emploi du temps ?

Faire préciser : qu'est-ce qui posait problème ? En quoi ça posait problème ? Le conflit a-t-il été résolu ? Comment ?

A propos des évaluations

Comment tu t'y prends en ce qui concerne les évaluations ?

Tu y passes beaucoup de temps ?

Tu remplis un livret ?

Comment tu fais ?

Sur quoi tu t'appuies ?

Tu fais des évaluations rien que pour toi ?

Quoi, par exemple ?

Quels avantages et inconvénients tu vois à la demande institutionnelle sur les évaluations en maternelle ?

Si ça n'était pas une obligation institutionnelle tu ferais comment ?

A propos des parents

Comment tu fais pour rencontrer les parents ?

Régulièrement ? A certains moments ? A certaines occasions ?

Est-ce qu'il y a des parents que tu ne vois jamais ?

Lesquels ?

Comment ça se fait ?

Est-ce qu'il y a des parents que tu as explicitement demandé à voir en entretien ?

A propos de quoi ?

Comment ça s'est passé ?

Est-ce qu'il y a des parents qui t'ont explicitement demandé à te voir en entretien ?

À propos de quoi ?

Comment ça s'est passé ?

A propos des ATSEM

Comment ça se passe avec les ATSEM ?

Y en a-t-il avec lesquelles tu préfères fonctionner que d'autres ?

Quelles sont leurs qualités selon toi, si elle en a ?

Faire préciser : ça se traduit comment dans ce qu'elle fait ?

Quels sont leurs défauts selon toi, si elle en a ?

Faire préciser : ça se traduit comment dans ce qu'elle fait ?

Revenons sur les remplaçantes, l'apprentie, les stagiaires ?

Qu'est-ce qui te pose problème avec certaines ?

Comment tu fais avec ça ?

Et des débutantes/remplaçantes qui travaillent bien, y en a-t-il ?

Normes et contraintes

Est-ce qu'il y a des choses que tu fais en classe parce que tu es obligée mais que tu aimerais bien ne pas avoir à faire ?

Si les conditions étaient différentes, est-ce qu'il y a des choses que tu ferais et que tu ne peux pas faire dans la situation actuelle ?

Qu'est-ce que tu as pensé de la formation magistère sur l'espace classe cette année ? Tu en as pris des choses intéressantes ? tu as des critiques à faire ?

Qu'est-ce que tu as retenu des programmes 2008 ? Beaucoup de gens les ont critiqués, tu en faisais partie ou pas ? pourquoi ?

Es-tu satisfaite qu'il y ait eu une élaboration de nouveaux programmes ?

Est-ce que tu as commencé à prendre connaissance des prochains programmes ? Qu'est-ce que tu en nses ?

SCOLARITÉ PRIMAIRE

Maintenant, j'aimerais que tu me parles de ta propre scolarité

Tu es originaire du coin ?
Où as-tu fait ta scolarité ?
(*si déménagements annoncés, les envisager chronologiquement avec les questions à suivre*)

Avant d'entrer à l'école, tu as été gardée par qui/où ?

École maternelle

Tu es allée à l'école maternelle ?
C'était où, tu pourrais me la décrire cette école ?
(*Vérifier si école maternelle/classe enfantine, taille de l'école, nombre de niveaux dans la/les classe(s)…)*
Tu sais à quel âge ?
Tu pourrais me raconter des souvenirs sur ce que tu y faisais ?
(e. g. des choses qui t'ont marqué positivement ou négativement)
Tu te souviens de ta/tes maîtres/maîtresses ? Comment ça se passait avec elle(s)/eu(x) ?
Ca t'a laissé un souvenir plutôt bon ou plutôt mauvais ?
Faire illustrer : tu aurais le souvenir d'un bon/mauvais moment pour me donner un exemple ?

École élémentaire

C'était où ?
Tu es rentrée à quel âge ?
Tu pourrais me la décrire cette école ?
(taille, organisation, types de locaux…)
Tu peux me raconter des souvenirs de ce que tu faisais en classe ?
(e. g. des choses qui t'ont marqué positivement ou négativement)
Tu te souviens de ton apprentissage de la lecture ?
Tu aurais des souvenirs à me raconter ?
Tu te rappelles du manuel, de tes cahiers, des moments de lecture, des moments d'écriture ?
D'autres moments de classe en CP qui t'ont marqués ?
Avec ton/tes enseignant(s), ça se passait comment ?
Demander d'illustrer : il y a un moment/un événement qui te revient à propos de… ?
Tu as sauté une classe/redoublé ?
Ca t'a laissé un souvenir plutôt bon ou plutôt mauvais ?
Faire illustrer : tu aurais le souvenir d'un bon/mauvais moment pour me donner un exemple ?

FAMILLE

Ta famille, tu pourrais me la décrire un peu ?

Tes parents ?
Tu vivais avec tes deux parents ?
Que faisais ton père ?
Que faisais ta mère ?
Tu as des frères et sœurs ?
Faire préciser place dans la fratrie
Que font-ils maintenant ?
Quand tu était enfant, ton père/ta mère, il/elle pouvait passer du temps avec toi ?
Vous faisiez quoi ensemble ?
Vous aviez des activités en famille ?
Lesquelles ?
Il y avait quelqu'un qui s'occupait plus particulièrement de ton suivi scolaire quand tu étais à l'école ?
C'était qui ?
Ca se passait comment ?
Tu pourrais me raconter des moments dont tu te souviens ?
Tu voyais souvent d'autres membres de ta famille ?

Et ensuite quand tu as été au collège et au lycée

Il y a eu des changements dans ta famille ?
Quelles étaient les activités en famille ?
Y avait-il des membres de ta famille avec lesquels tu passais plus de temps ?
Qui ?
Vous faisiez quoi ?
Tu avais de l'aide pour le travail scolaire ?
Qui ?
Comment il/elle t'aidait ?

SCOLARITÉ SECONDAIRE

Le collège, c'était où ?

Comment ça s'est passé ?
Y avait-il des matières où tu réussissais très bien ou alors d'autres où c'était difficile ?
Tu te souviens de cours de… ? Qu'est-ce que vous faisiez/appreniez… ?
Tu as sauté une classe, redoublé ?
Ca t'a laissé un souvenir plutôt bon ou plutôt mauvais ?

Le lycée, c'était où ?

Quelle filière tu as faite ?
A propos du choix de ta filière ?
Ca s'est décidé quand ?
Tes parents, ils en pensaient quoi ?
Tes profs, ils en pensaient quoi ?
Il y a d'autres personnes qui ont donné leur avis sur ton orientation ?

Tu étais d'accord avec cette orientation ?
Si non : tu aurais voulu faire quoi ?
Y avait-il des matières où tu réussissais très bien ou alors d'autres où c'était difficile ?
Tu te souviens de ce que tu faisais en… ?
Tu travaillais beaucoup/pas beaucoup en plus des cours ?
Tu as redoublé une classe ?
Tu as eu ton bac du premier coup ? Une mention ?

POST BAC, FORMATION UNIVERSITAIRE, FORMATION PROFESSIONNELLE

Qu'est-ce que tu as fait après le bac ?
Comment/quand ça s'est décidé ?
Tes parents ils en pensaient quoi ?
Tes profs, ils en pensaient quoi ?
Y-a-t-il d'autres personnes qui ont donné leur avis sur cette orientation ?
Toi, ça te convenait ?
Comment ça s'est passé ?
Faire expliciter :
Qu'est-ce qui était difficile/pas bien… ? En quoi c'était difficile/facile ?
Qu'est-ce qui était facile/bien… ? En quoi c'était facile/bien… ?
Faire illustrer les commentaires par des pratiques :
Tu as des souvenirs précis qui te reviennent à propos de… des choses récurrentes, un événement, une anecdote ?

Quand as-tu commencé à penser devenir enseignante ?
Si années avant la formation d'enseignant, autre formation professionnelle, autre expérience professionnelle :
faire raconter…
demander si elle a toujours des relations avec des personnes rencontrées à cette période.

Où as-tu fais ta formation initiale ?
Tu pourrais me raconter des cours dont tu te souviens ?
Tu pourrais me raconter tes premiers stages, c'était où, comment ça s'est passé ?
Tu avais des amis parmi les autres étudiants/normaliens/enseignants-stagiaires?
As-tu gardé des relations avec les étudiants/normaliens/enseignants-stagiaires de l'époque ?

VIE FAMILIALE, CONJUGALE

Tu vis seule, en couple, en famille ?
Si seule
Tu as été en couple précédemment ?
Tu as des enfants ?
Si séparation
Demander mode de partage de la garde
Si en couple/en famille :
Quelle est l'activité professionnelle de ton mari/compagnon/ami ?
Est-il très occupé ? disponible à la maison ? présent à la maison ?
Comment se répartissent les tâches domestiques entre vous ?
C'est le père de tes enfants ?
Si famille recomposée
Demander précisions (autres enfants, âges, présence à la maison…)

Tu peux me parler de tes enfants ?
Combien ?
Fille(s), garçon(s) ?
Quel âge ont-ils ?
Ils ont été/sont gardés comment dans leur petite enfance ?
Quelles sont les activités que tu fais avec eux ?
Comment ça se passe/s'est passé à l'école ?
Qui s'occupe du suivi scolaire des enfants ?
Tu as pris des congés parentaux pour tes enfants ?
Tu as/as eu de l'aide dans ta famille pour t'occuper d'eux ?
Si adultes : quelle activité ont-ils ?

LOISIRS, PRATIQUES CULTURELLES, STYLE DE VIE, VIE MILITANTE

Tu pratiques des activités de loisirs particulières ?
Lesquelles ?
Quelle fréquence ?

Tu pratiques des activités manuelles ?
Lesquelles ?

Tu pratiques un sport/des sports ?
Lequel ?
A quelle fréquence ?
Si intense : des compétitions ? Quel niveau ?

Tu cuisines volontiers ?
Tu fais tes courses alimentaires où ?

Tu aimes lire ?
Quoi par exemple ?
Les derniers livres que tu as lus/aimés ?
Tu fréquentes les bibliothèques ?
Tu fréquentes une librairie ?

Tu écoutes la radio ?
Quelle(s) stations ?
Des émissions préférées ?

Tu as la télé chez toi ?
Tu regardes quoi ?
Des émissions préférées ?
Tu loues des films ? Quel genre ?

Tu vas au cinéma ?
Souvent ?

Tu peux me dire quels sont les derniers films que tu as vu, si tu les as aimés ?

Y a-t-il des consoles de jeux et jeux vidéo chez toi ?

Qui y joue ?

Si les autres : tu sais à quoi ils jouent ?

Si elle y joue : tu joues à quoi ?

Tu écris, envoies des messages, fais des listes… ?

Tu as des activités syndicales, associatives, militantes ?

Guide d'entretien enseignants
(Version fin d'enquête : nouvelles questions sur le code alphabétique)
À propos des enfants, à adapter selon niveau et âge

Propos introductif : Je voudrais qu'on parle des enfants pour m'aider à dresser leur portrait scolaire et pour comprendre aussi des choses à propos des familles

POUR CHAQUE ENFANT :

LA FAMILLE

Qu'est ce que tu connais de sa famille ?
sa composition ?
les activités professionnelles des parents ?
leurs pratiques culturelles ?
leurs modes de consommation ? (par exemple les vacances, les objets, si tu entends dire qu'ils vont au cinéma, au foot, à la bibliothèque …)

Quelles sont leurs relations avec l'école ?
Bonnes relations ? Parents aimables, communicatifs, qui osent s'adresser à vous ?
Parents timides, peu communicatifs, impression qu'ils sont « fuyants » ?
Mauvaises relations ? Des conflits, des plaintes, parents difficiles à contacter ?

Est-ce qu'ils participent à des activités/manifestations scolaires (sorties, réunions, conseil d'école…) ?
Qui ?
Comment ça se passe ?
Ils font quoi, disent quoi ?

Sais-tu avec quels autres parents ils sont amis ?
Comment tu le sais ?
Tu sais comment ils se connaissent ?
Tu as entendu parler de ce qu'ils font ensemble ?

Sais-tu si il y a des conflits entre ces parents et d'autres ?
Comment tu le sais ?
Qu'est-ce qui se passe ? c'est à propos de quoi ?

Comment se passent/se sont passé les relations avec toi ?
Vois/voyais tu les deux parents ? Lequel ? Et l'autre ? A quel(s) moment(s) ?
Viennent-ils volontiers vers toi ? Pour parler/demander/faire quoi ?
Comment vous prenez contact ?
Raconte moi une entrevue
D'autres membres de la famille ? qui ? pour quoi faire ?

As-tu souvenir d'anecdotes ou d'incidents qui se seraient produits avec cette famille ?

Si assistante maternelle : comment ça se passe avec l'AM ?

LA SCOLARITE

L'entrée à l'école s'est bien passée ?

Est-ce qu'il/elle fréquente régulièrement l'école ?
Si pas régulièrement : tu sais pourquoi ? Comment tu fais avec ça ?

Il/elle vient volontiers à l'école ?

Est-il/elle rapide à s'installer en grand groupe ?

Est-il/elle rapide à s'installer aux ateliers ?

Est-il/elle rapide dans ses tâches scolaires ?

Est-il/elle efficace dans ses tâches scolaires ?

Que dirais-tu de son langage ?
Faire expliciter :
A quoi tu sais ça ?
Comment ça se manifeste ?
Qu'est-ce qu'il sait bien faire/ne sais pas bien faire ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
Par exemple ?

Comment se passent les apprentissages scolaires, selon toi ?
L'intérêt pour les livres, les histoires ?
Les jeux à règles ?
Les activités où il faut être logique ?
La connaissance des nombres ?
La graphie et l'écriture/motricité fine, l'utilisation des instruments scolaires ?
La connaissance du code alphabétique ?
Les activités sportives ?
…
Y a-t-il des apprentissages plus difficiles que d'autres ? Lesquels ? En quoi ?

Comment réussit-il les évaluations ?

Qu'est-ce que tu dis aux parents sur sa scolarité ?

Que dirais-tu de ses relations avec les autres ?
Ses copains ?
Les conflits ?

Que dirais-tu de ses relations avec toi ?
Il vient volontiers vers toi ?
Il te sollicite souvent ? A propos de quoi ?
Si relation difficile : tu fais quoi par rapport à ça ? Par exemple ?

As-tu souvenir d'événements particuliers, d'anecdotes ou d'incidents dont il aurait été l'auteur ou un protagoniste ?

Guide d'entretien enseignantes soutien langage école Louise Michel

Propos introductif : Je vais donc te poser des questions sur ton travail en tant qu'enseignante en soutien langage et on s'arrêtera plus particulièrement sur les enfants de la classe de X. Et puis je t'interrogerais aussi un peu sur ton parcours et quelques informations personnelles à propos de tes activités et ta famille.
Demande d'enregistrer. Rappel de confidentialité.

D'abord j'aurais quelques questions sur le poste soutien langage en lui-même
Qu'est-ce qui t'a amenée à demander ce poste de soutien langage ?
Pour obtenir ce poste, il faut passer un entretien ?
Comment ça s'est passé ?
Qu'est-ce qu'on t'a demandé ?
Qu'est-ce que tu as répondu ?
Tu sais s'il y avait d'autres candidat(e)s ?
Qu'est-ce qui a emporté l'adhésion du jury sur ta candidature, d'après toi ?
Tu as reçu des instructions particulières pour ce poste, une fois recrutée ?
IEN, CPC ?
Documents écrits (dans ce cas, demander à avoir une copie) ?
Tu interviens sur quelles écoles ?
Sur quels niveaux d'enseignement ?
Qui décide de ton emploi du temps ?
A propos de l'enseignement que tu proposes en soutien langage
Quelles sortes d'activités tu proposes ?
(faire raconter)
Quelles tailles de groupes ?
Tu t'installes où ? Ca te convient ?
Quel matériel, support tu utilises ?
Comment tu le connais ?
Quelles ressources tu utilises pour préparer tes séances ?
Des ouvrages péda ?
des documents institutionnels ?
Des sites internets ?
D'autres choses ?
Tu t'appuies aussi sur des choses que tu aurais apprises en formation ?
(faire raconter)
Tu fais une préparation écrite pour ces séances ?
Tu peux me la décrire, elle est faite comment ?
Une fois que tu as écrit ta préparation, tu la gardes avec toi pour faire les séances ou tu n'as plus besoin de l'avoir devant les yeux ?
Est-ce que tu restes très fidèle à ce que tu as préparé ou au contraire tu t'en écartes ?
(Faire raconter)
Est-ce qu'il y a des séances que tu refais plusieurs fois (par exemple pour des groupes du même type ou d'une école à l'autre)
Dans ces cas est-ce que tu changes quelque chose d'une séance à l'autre ?
Faire donner des exemples précis
Tu parles avec l'enseignante du contenu de tes séances ?
Par exemple…
Tu parles avec l'enseignante du déroulement de tes séances ?
Par exemple…
Avec les petits qu'est-ce que tu privilégies/est prioritaire dans les apprentissages de langage ?
Qu'est-ce qu'ils ont du mal à faire ?
Et avec des plus grands ?
Dans l'ensemble tu préfères travailler avec les petits ou avec les grands ?
Pourquoi ?
A quoi es-tu attentive dans le langage des enfants ?
Tu corriges leur langage ? Tu corriges quoi ?
Faire donner des exemples
Dans les séances que tu mènes, quelle attitude tu attends d'eux ?
Sur quoi es-tu intransigeante ?
(faire raconter)
Sur quoi es-tu plutôt tolérante ?
(faire raconter)
Est-ce que ton intransigeance ou ta tolérance sont identiques pour tous ou est-ce que tu modules ?
(Faire raconter)
A propos du choix des enfants pour lesquels tu enseignes en soutien langage…
Quels sont les enfants que tu prends en charge dans la classe de YY ?
Comment ça s'est décidé ?
Quelle fréquence, quel emploi du temps ?
Tu as fait des observations en classe, des évaluations préalables ?
Tu es attentive à quoi pendant ces observations ?
Pour chaque enfant avec qui tu travailles
Qu'est-ce qui justifiait de le faire travailler avec toi ?
Il/elle est toujours volontaire pour venir avec toi ?
Que dirais-tu de son attitude quand il /elle travaille avec toi ?
Quelles sont ses facilités s'il/elle en a ?
Dirais-tu qu'il/elle a des difficultés, lesquelles ?
Que dirais-tu de son langage, d'un point de vue scolaire ?
Que dirais-tu de ses relations avec les autres ?
Que dirais-tu de ses relations avec toi ?
As-tu souvenir d'événements particuliers, d'anecdotes ou d'incidents dont il aurait été l'auteur ou un protagoniste ?

Tu as observé une évolution dans son langage cette année ?
Quoi ? Comment ça se manifestait ? Exemples ?
Et les autres enfants (si autres), tu les connais, qu'est-ce que tu peux en dire ?
Sur le langage
L'attitude en classe
Les relations avec les autres
Est-ce que tu vois des différences importantes entre les enfants ?
A quoi tu l'attribues ?
Entre cette école et les autres où tu travailles :
Tu vois des différences chez les élèves ?
Sur la façon de travailler des équipes pédagogiques ?
Sur ta place parmi eux/elles ? Le travail qu'on attend de toi ?
Revenons un peu sur ta pratique
Est-ce que tu fais des évaluations en langage ?
À quelle fréquence, quel contenu, quelles modalités ?
Comment tu t'y prends ?
Tu fais des grilles ? Individuelles ?
Tu évalues quoi ? Qu'est-ce que tu regardes ?
Exemples ?
Tu en parles après avec les enseignantes ?
Les parents, tu les connais, tu les rencontres, tu leur parles ?
Faire raconter
Maintenant j'aimerais parler de toi et ton parcours scolaire et professionnel
Ta scolarité primaire, tu t'en souviens ?
Comment ça s'est passé dans l'ensemble ?
Tu étais une bonne élève ?
Tu as redoublé une classe ?
Ta scolarité maternelle ?
C'était différent de l'école maternelle que tu connais maintenant ?
Quoi, exemples ?
Ta scolarité primaire ?
Tu te souviens de la façon dont tu as appris à lire, il y avait un manuel, une méthode ?
Ca t'a laissé quel souvenir ?
Le collège ? Le lycée ?
Quelles étaient des matières préférées ?
Tu as redoublé ?
Quel bac as-tu passé ?
Tu as obtenu avec une mention ? Laquelle ?
Y avait-il des matières que tu n'aimais pas ?
Après le bac qu'est-ce que tu as fait ?
Tu as obtenus d'autres diplômes/ fait d'autres études ?
Tu as eu d'autres activités professionnelles avant de devenir enseignante ?
Ta formation pour devenir enseignante ? EN ou IUFM ?
Quel souvenir tu en as ?
Il y a des cours qui t'ont marquée ? Des cours que tu as appréciés ? Des cours que tu n'as pas aimés ?
Tu peux me raconter un peu les postes que tu as occupés ?
Tes inspections ? Ca s'est toujours bien passé ? Tu te souviens de conseils qui t'ont été donnés en inspection ?
Tu as des souvenirs de stages de formation continue qui t'ont été utiles ? Lesquels ? (faire raconter)
Pour finir j'aimerais parler un peu de toi et ta famille
Quelles sont tes activités de loisir et culturelles ?
Quelles lectures, les émissions de télévision, de radio…
Est-ce que tu as l'habitude d'écrire en dehors de ton activité professionnelle ?
Des lettres ? Des messages ? Un journal personnel ? Autre chose ?
Et des choses courtes : listes, jeux…
Tu peux me décrire la composition de ta famille ?
Que font tes enfants ? Comment s'est passé leur scolarité ? Qui faisait leur suivi scolaire ?
Ton conjoint ? Quels sont ses diplômes ?
Tes parents avaient quelle activité professionnelle ? Quels sont leurs diplômes ?
Tu as des frères et sœurs ? Que font-ils ?
Je pense que nous avons terminé. Est-ce que tu as des choses à ajouter par rapport à tout ce que nous avons discuté ?

Guide d'entretien ATSEM

Propos introductif : rappel de la confidentialité, autorisation d'enregistrer

I. PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Tu pourrais me décrire ta journée de travail quand tu es affectée à la classe de XX, en commençant tout simplement par le matin, quand tu arrives à l'école ?

- **Avant l'ouverture de la classe tu fais quoi ?**
- **À l'accueil**
  - **Tu t'installes où ? Tu fais quoi ?**
  - **Est-ce que vous faites plutôt la même chose, XX et toi, sur l'accueil ou est-ce que chacune a des tâches plus spécifiques ?**
    - C'est toi qui décide ou c'est XX qui te dit où elle veut que tu sois ?
  - **Ça change selon les jours/les semaines ou c'est plutôt toujours la même chose ?**
  - **Tu es attentive à certaines choses particulièrement sur ce moment-là ?**
  - **Quand un enfant pleure en arrivant comment tu interviens ?**
    - Qui sont les enfants pour qui c'est difficile ?
  - **Avec les parents, tu fais des choses particulières à l'accueil ?**
    - Tu leur demandes des choses, tu leur dis des choses ?
  - **Comment tu gères les doudous et les tétines ?**
    - Il y a des enfants qui ne veulent pas les quitter ?
    - Dans quel cas c'est toléré/ça n'est pas toléré ?
    - Comment tu fais avec ça ?
- **Lors des passages aux sanitaires**
  - **Comment tu t'y prends avec le groupe d'enfants ?**
  - **Y a-t-il des enfants dont il faut plus s'occuper que d'autres à ce moment-là ?**
    - Lesquels ?
    - Pourquoi ?
  - **Tu es attentive à certaines choses plus particulièrement ?**
  - **Il y a des enfants qui ont des soucis de propreté à l'école ?**
    - Comment tu gères ça ?
    - Vous avez une position commune/unique dans l'école avec ça ou vous préférez voir au coup par coup, selon les enfants ?
      - Des exemples par rapport à ça ?
- **Pendant l'EPS**
  - Tu y es toujours ?
  - C'est quoi ton rôle ?
- **Pour les ateliers du matin**
  - **C'est toi qui fais la préparation matérielle ?**
    - À quel moment tu la fais ?
    - Comment tu sais ce que tu dois faire ?
  - **À quoi tu fais attention dans cette préparation matérielle ?**
  - **Quel genre d'ateliers tu animes ?**
  - **Est-ce qu'il y a des ateliers que tu trouves plus difficiles à animer que d'autres ?**
    - Par exemple ? Un souvenir d'une situation ?
  - **Est-ce qu'il y a des ateliers que tu aimes plus particulièrement animer ?**
    - Par exemple ?
    - Qu'est-ce que tu aimes ?
- **Pour le repas à la cantine**
  - **Tu fais quoi/comment pour aider les petits à manger ?**
    - Tu es attentive à quoi plus particulièrement ?
  - **Il y a des enfants qui posent problème à la cantine ?**
    - Qui ?
    - Qu'est-ce qui se passe ?
    - Tu fais comment avec ça ?
    - Vous en discutez avec les collègues ? Avec les enseignants ?
    - Vous en parlez avec les parents ? Exemple ?
  - **Il y a des moments plus difficiles que d'autres selon les périodes de l'année, les menus ?**
- **Pour la sieste**
  - **Comment vous vous y prenez pour faire dormir tous ces petits ?**
  - **Y en a-t-il qui ont du mal à dormir/à s'endormir ?**
    - Comment vous faites avec eux ?
  - **Y en a-t-il qui ont du mal à se réveiller ?**
    - Comment vous faites ?
  - **Décris-moi tout ce que vous avez à faire au coucher/au lever des petits…**
  - **Est-ce qu'il y a des jours ou c'est franchement plus difficile que d'autres ?**
    - Par exemple ?
    - Vous avez fait comment ?
  - **Vous parlez de la sieste avec les parents ?**
    - Tu dis quoi ?
    - Ils veulent savoir quoi ?
    - Exemple ?
- **Après la sieste**
  - **Quand tu reviens dans la classe tu fais quoi ?**
  - **Est-ce qu'il y a des petits qui restent mal réveillés après la sieste, qui ne veulent rien faire en classe ?**
    - Qui ?
    - Vous faites comment avec ça ?
- **Lors de la sortie**

Tu as un rôle particulier au moment de la sortie ?
Quoi ?

- **Garderie périscolaire**

Tu t'occupes de la garderie périscolaire ?
Quand ?
Ca consiste en quoi ?
Combien d'enfants ?
Comment ça se passe ?

- **Relation professionnelle avec l'enseignante**

Comment XX fait-elle pour t'indiquer ce qu'elle attend de toi, te passer ses consignes ?
À quel(s) moment(s) ça se passe ?
Et il y a des choses qu'elle n'a pas besoin de te dire, qui sont évidentes, dans ce que tu fais dans sa classe ?
Ça lui arrive de se contredire ou de ne pas être claire dans ses demandes ?
Si oui : un exemple
En général, elle s'en rend compte ?
Si oui : elle fait quoi quand elle s'en rend compte ?
Si non : comment tu fais avec ça ?
Elle te laisse des choses écrites aussi pour la préparation, pour planifier le travail ?
Il y a des moments où tu sors de la classe et où tu peux laisser XX seule avec le groupe classe ?
Lesquels ?
Elle fait quoi ?
Tu fais quoi ?
Tu as remarqué des choses à propos desquelles XX est intransigeante dans le travail de l'ATSEM, i. e. des choses qui lui tiennent à cœur et auxquelles tu sais qu'il faut faire attention ?
Lesquelles ?
Selon toi c'est particulier à elle ou c'est quelque chose que tu retrouves chez d'autres enseignantes (ce cette école et/ou que tu as connues avant) ?
Est-ce que parfois elle te demande conseil sur une façon de faire (i. e. préparer un atelier, choix du matériel, installation des enfants, anticipation des difficultés…) ?
Si oui : exemple ?
Est-ce que c'est arrivé qu'elle te montre ou te dise clairement qu'elle n'est pas contente de ce que tu as fait ?
Si oui : exemple ?
Tu fais comment dans ces cas-là ?
Ça t'arrive d'intervenir auprès des enfants sans que XX te le demande expressément parce que tu sens qu'elle a besoin d'un coup de main ?
Par exemple ?
Vous en reparlez ensuite ?

- **À propos du comportement des enfants (point de vue général)**

Y en a-t-il certains dont tu dois plus t'occuper ?
Qui ? Pourquoi ?
Tu dois faire quoi par exemple ?
Une situation un souvenir par rapport à ça ?
Y en a-t-il certains dont le comportement pose problème ?
Qui ?
Qu'est-ce qu'il/elle fait ?
Et comment tu t'y prends par rapport à ça ?
Vous en parlez avec XX, avec les collègues ?
Est-ce qu'il y a des enfants que tu as repérés comme peu actifs (souvent immobiles, parlent peu/pas, attendent qu'on leur dise de faire les choses) ?
Qui ?
D'après toi, pourquoi ?
Tu fais quoi par rapport à ça ?
Tu as remarqué ce que la maîtresse fait par rapport à ça ?
Vous en parlez ?
Est-ce qu'il y a des enfants que tu as repérés comme trop agités (bougent trop/font trop de bruit, pas comme on voudrait, pas au bon moment) ?
Qui ?
D'après toi, pourquoi ?
Tu fais quoi par rapport à ça ?
Tu as remarqué ce que la maîtresse fait par rapport à ça ?
Vous en parlez ?
Est-ce qu'il y a des enfants que tu as repérés comme trop bavards ?
Qui ?
D'après toi, pourquoi ?
Tu fais quoi par rapport à ça ?
Tu as remarqué ce que la maîtresse fait par rapport à ça ?
Vous en parlez ?
Quel genre de sanction vous donnez (par exemple : se fâcher, isoler, sortir de la classe…)
Il/elle réagit comment dans ces cas-là ?

- **Rapport au corps des enfants**

Comment tu aides les enfants dans les activités manuelles (collages, découpages, graphisme…) ?
Vous en parlez avec l'enseignante, de la façon d'aider les enfants dans les activités manuelles ?
Tu as remarqué à quoi elle est attentive, comment elle s'y prend ?
As-tu observé des différences dans l'habileté manuelle des enfants ?
Quels enfants sont plus/moins habiles que d'autres ?
Comment ça se voit ?
Comment tu fais avec ça ?

Est-ce que tu vois que ça préoccupe la maîtresse ? Elle fait quoi par rapport à ça ?
Est-ce que la maîtresse te donne des indications, des consignes par rapport à ça ?

Est-ce qu'il y a des enfants qui ont tendance à détériorer les objets/le matériel plus que d'autres ?

Qui ?
Comment ça se fait ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

Est-ce qu'il y a des enfants qui ont du mal à rester assis sur leur chaise (qui se lèvent tout le temps, qui tombent ?)

Qui ?
Comment ça se fait ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

Est-ce qu'il y a des enfants qui se font plus souvent mal (en tombant, se cognant, se bousculant…) que d'autres ?

Qui par exemple ?
Comment ça se fait ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

Est-ce qu'il y a des enfants qui te semblent/t'ont semblé « perdus » dans la classe des petits ?

Qui par exemple ?
Comment ça se fait ?
Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

Est-ce qu'il y a des enfants que tu juges agressifs chez les petits ?

Qui ?
Il fait/font quoi ?
Comment tu gères ça ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

Est-ce qu'il y a des enfants qui sont plus souvent agressés par les autres ?

Qui
Comment ça se voit ?
Comment ça se fait ?
Tu fais quoi ?
C'est plus fréquent chez les petits ou chez les grands ?

- **Rentrée**

Je suppose que la rentrée est un moment difficile chez les petits. Tu pourrais me raconter comment ça s'est passé cette année ?

- **Animation autour des livres (à propos des ateliers sur tables avec des livres de bibliothèque.)**

J'ai vu que XX et/ou l'atsem de la classe proposent souvent des moments d'animation autour des livres sur table. XX m'a dit aussi qu'elle appréciait ce dispositif plutôt que de laisser les enfants en consultation libre dans le coin bibliothèque.

Tu peux me décrire comment tu fais avec les petits dans ces moments-là ?

Tu les laisses choisir les livres ?
Qu'est-ce que tu leur demande de faire ?
Tu les laisses manipuler les livres comme ils veulent ou tu leur montre comment faire ?
Comment tu fais pour montrer ?
Tu leur interdit certaines façons de faire ?

Tu leur fais des lectures ? Tu lis le livre entier ou des passages ?

À tous les enfants de la tablée, à un enfant, à deux enfants ?
Tu leur poses des questions ? Quoi par exemple ?

Y a-t-il d'autres moments/d'autres lieux aussi où tu es amenée à lire des livres aux enfants (y compris avec des moyens ou des grands) ?

Raconte-moi comment ça se passe…

Est-ce qu'il y a certains livres qui te restent en mémoire et que tu aimes plus particulièrement ?

Lesquels ? Qu'est-ce qui te plait dans ce livre ?

As-tu observé certains livres que les enfants aiment particulièrement ? Lesquels ?

Tu sais ce qui leur plait tant avec ce livre ?

As-tu remarqué des enfants qui s'intéressent plus particulièrement aux livres ?

Qui ?
Ça se manifeste comment, le fait qu'il/elle aime les livres ?

As-tu remarqué des enfants qui ne semblent trouver aucun intérêt aux livres ?

Qui ?
Comment ça se manifeste ?
Tu fais quoi par rapport à ça ?
Vous en parlez avec la maîtresse ?

Est-ce que la maîtresse te donne/t'as déjà donné des indications sur la façon d'animer ces moments autour des livres ?

Lesquelles ?
Tu as trouvé ces indications/conseils utiles/intéressants ou finalement, tu le savais/le faisais déjà ?

Est-ce qu'elle aussi, ça lui arrive de venir à la tablée pour faire lire des livres ?

Tu as remarqué comment elle fait ?

Comment tu as appris à travailler avec les livres auprès des enfants ? (sur le tas, en formation…)

Est-ce que c'est un moment que tu apprécies ?

Est-ce que tu trouves que c'est difficile à bien conduire ?

Pourquoi ?

- **Langage des enfants**

À propos du langage des enfants, tu observes des différences ?

Lesquelles ? Qui ?

Tu observes des évolutions ?

Y a-t-il des enfants, cette année, pour lesquels tu as observé une évolution depuis la rentrée ?

Est-ce que tu observes des enfants qui progressent plus vite que d'autres ?

Qui ?

Par exemple, quelles sortes de progrès tu observes ?

Cette année dans la classe des petits, est-ce qu'il y a des enfants dont le langage pose problème plus que d'autres ?

Qui

Comment ça se manifeste ?

Comment tu fais avec ça ?

Les années précédentes tu as souvenir d'enfants qui posaient problème au niveau du langage ?

C'était quoi le problème ?

Comment ça a évolué ensuite dans les années suivantes ?

Vous en parlez, avec XX, du langage des petits ?

Elle te fait part de ses constats ?

Elle te donne des indications ? Par exemple ?

- **Langage offert aux enfants**

Est-ce que tu as l'impression de faire un effort particulier quand tu parles aux enfants ?

Par exemple, tu fais attention à quoi ?

Est-ce que tu as l'impression d'avoir toujours fait ce genre d'effort ?

Est-ce que les maîtresses (dans cette école ou une autre) t'ont déjà fait des remarques (positives ou négatives) sur ta façon de parler aux enfants ?

Par exemple ?

Est-ce que tu as remarqué que la maîtresse a une manière particulière de parler aux petits ?

Si oui : tu as toujours vu ça chez toutes les maîtresses ou ça dépend ?

De la part de ton employeur, êtres-vous sensibilisées sur votre rôle par rapport au langage des enfants ? On vous fait des recommandations sur le langage que vous utilisez ?

Si oui : de quoi s'agit-il ? On vous dit quoi ?

Dans quel cadre ? (consignes passées comme ça parmi d'autres choses, informations, formations ?)

Ça te sert à quelque chose ?

Ça change quelque chose dans ta façon de faire ?

As-tu entendu parler d'un projet intitulé « coup de pouce langage » sur le temps périscolaire impliquant les personnels ATSEM dont il a été question l'année dernière et qui finalement ne s'est pas fait ? (il s'agissait de lire des histoires aux enfants, projet associant la Ville et l'IA sur les ZEP)

Si oui : qui vous en a parlé ?

Quelle est ta position par rapport à ça ?

Tu aurais accepté si on t'avait demandé d'y participer ?

Ça t'aurait intéressée ?

Tu sais pourquoi ça ne s'est pas fait ?

- **À propos des parents**

Tu parles souvent/beaucoup avec les parents ?

De quoi ?

C'est plutôt eux qui viennent vers toi ou toi qui va vers eux ?

Est-ce qu'il t'arrive d'aller voir un parent pour lui parler de quelque chose de particulier ?

Exemple ?

Est-ce qu'il y a des parents avec qui les relations sont difficiles ?

Qui ?

Pourquoi ?

Comment tu fais ?

Vous en parlez avec les collègues ? Les enseignantes ?

Est-ce qu'il y a des parents avec qui, au contraire, il n'y a jamais de problème ?

Qui ?

Comment ça se manifeste ?

Est-ce que tu vois des différences importantes entre les parents de cette école ?

Par exemple ?

…Entre les parents de cette école et ceux que tu as connus dans d'autres écoles ?

Est-ce que tu as déjà vécu des incidents sérieux avec certains parents ?

Exemple ?

- **Différents âges de l'école maternelle**

Quelles sont les transformations les plus importantes que tu observes chez les petits grâce à l'école ?

Si tu devais dire ce qu'ils apprennent à l'école en toute petite section c'est quoi ?

En petite section ?

Il y a une grosse différence entre les enfants qui ont fait une toute petite section et ceux qui n'en ont pas fait ?

Quoi ?

À quoi ça se voit ?

Et chez les grands, quelles transformations importantes tu constates lors de l'année de grande section ?

Est-ce que tu vois des enfants qui changent beaucoup entre la petite section et la grande section ? (entre l'entrée et la fin de l'école maternelle)

Par exemple ?

Est-ce que la façon dont certains enfants évoluent te surprend parfois ?

Exemple ?

Quelles sont les principales différences que tu vois entre les petits et les grands à l'école dans leur façon d'être/de parler/d'agir ?

Est-ce qu'il y a une section que tu préfères par rapport à une autre ?

Qu'est-ce que tu préfères dans cette section ?

Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans ton travail auprès des petits… auprès des grands ?
Qu'est-ce que tu trouves particulièrement difficile/pas marrant, dans le travail auprès des petits… auprès des grands ?

- **Autres enseignantes**

Tu vois des différences dans les façons de faire et les fonctionnements des enseignantes en classe ?

Par rapport à ce qu'elles te demandent de faire ?
Par rapport aux enfants (dans leurs exigences/ce qu'elles tolèrent ou pas, leurs façons de faire, de leur parler) ?

Ça te pose problème de t'adapter à ces différences ?
Y a-t-il des façons de faire ou des fonctionnements qui te conviennent mieux que d'autres ?

- **Stagiaires**

Quand il y a des personnes qui viennent en stage (CAP petite enfance, BEP sanitaire et social ou autre) ou encore avec la jeune apprentie, est-ce qu'on vous confie, à vous les Atsem, une mission particulière ou même une responsabilité (la mairie, la directrice) ?

Lesquelles ?
Qu'est-ce qu'on vous dit ?
Si oui : tu considères que ça fait partie de ton travail, cette prise en charge, ou pas ?

Concrètement, avec ces personnes, comment tu fais pour transmettre ton expérience ?

As-tu remarqué des choses plus difficiles ou plus délicates que d'autres pour une débutante ?
Qu'est-ce qu'elles ont du mal à faire ?
Tu fais quelque chose par rapport à ces difficultés (conseils, montrer, aider) ?

Tu leur demandes de faire des choses particulières ?

Ça t'arrive de leur faire directement des critiques, des reproches ?
Par exemple ?
Vous en discutez avec tes collègues ?

On vous demande votre avis (aux Atsem) pour l'évaluation ?

- **Formation continue**

Est-ce que vous avez de la formation continue ?

Comment ça se passe ?
Vous choisissez vos stages ?
Qu'est-ce qu'on vous propose ?
C'est obligatoire ou facultatif ?
On vous incite à en faire ?
Qui la propose (Ville, CNFPT) ?

Tu fais des stages de temps en temps/régulièrement ?

Tu pourrais me parler d'un stage que tu as fait ?
C'était à propos de quoi ?
Tu me racontes un peu ce que tu y as fait ?
Tu y as trouvé une utilité ?
Qu'est-ce que tu as apprécié/n'as pas apprécié dans ce stage ?

Si on te le proposait/quand on te le propose, tu demanderais/tu demandes des choses particulières en matière de formation continue ?

- **Représentations du métier**

De façon générale, comment tu vois ton rôle d'Atsem ?

Comment il se situe par rapport à celui de la maîtresse ?
Quel rôle spécifique tu as vis-à-vis des enfants ? Des parents ?
Tu trouves qu'il y aurait des choses à changer pour pouvoir améliorer la qualité de ton travail ? Pour le rendre plus intéressant ? Pour améliorer les conditions de travail ?

D'après toi, est-ce que les enfants/les parents font la différence entre enseignantes et atsem ?

A quoi ça se voit ?

Cette organisation d'école où vous changez de classe tous les 15 jours, elle te convient ?

Quels avantages/inconvénients tu lui trouves ?

Par rapport à tes collègues as-tu l'impression que vous travaillez toutes de la même façon ou est-ce que tu vois des différences ?

Si différences : lesquelles ?
Ça pose problème, ces différences, ou c'est plutôt une bonne chose ?

Qu'est-ce qui te plait le plus dans ton métier ?

II. PARCOURS PROFESSIONNEL

Comment tu es devenue ATSEM ?

Qu'est-ce qui t'as donné l'envie/l'idée de devenir ATSEM ?

Tu as fait autre chose avant ? Quoi ?
Tu es titulaire du CAP petite enfance ?
Si oui : tu l'as obtenu en quelle année ?
Où as-tu suivi ta formation CAP petite enfance ?

Tu pourrais me parler de tes stages en formation CAP ?
Comment ça s'est passé ?
Qu'est-ce que tu as fait ?
Ça t'a appris des choses ?
Tu pourrais me parler de tes cours en CAP ?
Ca parlait de quoi ?
C'était utile/intéressant ?
Ça t'a appris des choses ?
Tu pourrais me parler de l'examen ?
Tu l'as eu du premier coup ?
Sur quoi tu es tombée à l'épreuve pratique ? Comment ça s'est passé ?
Sur quoi tu es tombée aux épreuves écrites ? Comment ça s'est passé ?

Tu as le titre d'ATSEM ?
Si oui : ton concours d'ATSEM, tu l'as obtenu en quelle année ?

Tu l'as eu du premier coup ?
Comment ça s'est passé ?

Je sais que c'est un concours très sélectif : tu l'as trouvé difficile ?

Les épreuves écrites ? C'était difficile ? Qu'est-ce qui était le plus difficile ?

L'oral ? Quelle impression ça t'a fait quand tu l'as passé ?

Tu te souviens des questions qu'on t'a posées ?

Tu étais à l'aise avec ces questions ? Pourquoi ?

Pour un concours échoué : tu as une idée de ce qui a posé problème ?

Pour le concours réussi : tu as une idée de ce que le jury a apprécié chez toi ?

Tu pourrais me parler de ton recrutement à la Ville de YY ?

Ça s'est passé comment ?

Qu'est-ce qu'on t'a demandé ?

Tu as travaillé dans d'autres écoles avant ?

Lesquelles ?

Combien de temps ?

C'était comment ?

C'était différent de cette école ?

Depuis combien de temps tu es dans cette école ? (tu es arrivée en quelle année)

Tu comptes y rester encore ou tu envisages de changer un jour ?

Qu'est-ce qui te motive à vouloir rester dans cette école (l'organisation/le fonctionnement, l'équipe de travail, la localisation géographique, l'envie de travailler avec ces enfants/ces familles, pas envie de devoir s'adapter à un nouveau fonctionnement…) ?

Ou

Qu'est-ce qui te motive s à vouloir changer ?

Si arrivée avant la directrice actuelle : c'était différent avec la/le/les directrice(s)/directeur(s) d'avant ?

Qu'est-ce qui était différent ?

C'est mieux ou moins bien pour toi ?

Tu vois des choses qui ont changé dans ton métier depuis le début de ta carrière d'ATSEM ?

Tu travailles aussi hors temps scolaire ou périscolaire (centre de loisirs, rangement du mercredi…) ?

Tu fais quoi ?

Ce sont des moments que tu apprécies ? Pourquoi ?

Tu envisages de rester ATSEM ou tu penses aussi à faire autre chose ?

III. PARCOURS SCOLAIRE

Et, en dehors du CAP (si CAP), tu as obtenu d'autres diplômes ?

Lesquels ?

En quelle(s) année(s) ?

Ta scolarité, ça s'est plutôt bien passé/plutôt mal ?

Tu as des bons souvenirs/des mauvais ?

Par exemple ?

Tu te souviens de comment tu as appris à lire ?

Tu te rappelles de la méthode de lecture ?

C'est un bon/un mauvais souvenir ?

Tu avais des matières favorites ? Des matières que tu n'aimais pas ?

Des enseignants que tu as beaucoup aimé(s)/détesté(s) ?

Pourquoi ?

Tu as fréquenté une école maternelle ? Une classe enfantine ?

Tu t'en souviens un peu ?

Quelles différences tu vois avec l'école maternelle de nos jours ? Avec ton métier plus particulièrement (anciennement femme de service) ?

IV. ACTIVITÉS MILITANTES ET ASSOCIATIVES

Tu es syndiquée ? Dans quel syndicat ?

Tu es une adhérente active ?

Tu fais quoi par exemple ?

Tu vas aux réunions ?

Vous parlez de quoi ?

Tu y vas plutôt pour écouter ou ça t'arrive aussi de prendre la parole ?

Par exemple ?

Si pas syndiquée : il y a un syndicat malgré tout dont tu suis plus particulièrement l'actualité et les mots d'ordre ? Lequel ? Pourquoi celui-ci ?

Vous discutez des questions syndicales sur le lieu de travail ?

Quoi par exemple ?

Tu lis souvent des textes syndicaux, réglementaires ?

Le dernier qui te reviens en mémoire, par exemple, c'était quoi ? Ca parlait de quoi ?

Tu rédiges des tracts ou tu participes à leur rédaction ?

Le dernier qui te reviens en mémoire, par exemple, c'était quoi ?

Vous l'écrivez à plusieurs/tu l'écris seule ? Ça se passe comment ?

Tu fais des grèves ?

Par exemple lesquelles tu as faites ?

En tant qu'ATSEM, vous avez/avez eu des choses particulières à défendre vis-à-vis de votre employeur ?

Quoi par exemple ?

Il y a des points de conflit ? Lesquels ?

Il y a une charte d'Atsem en vigueur/en élaboration sur la Ville de YY ?

Tu y participes/y a participé activement ?

Qu'est-ce que ça apporte de plus pour votre métier/votre statut/vos conditions de travail ?

Quelle utilité tu vois à l'existence de cette charte ?

Elle te convient ?

Sinon, tu as d'autres activités militantes ou associatives ? Quoi ?

V. PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Est-ce que tu es amenée à lire ou à écrire des choses dans ton quotidien professionnel (messages, courriers, circulaires, plannings, cahiers de liaisons…) ?

Sinon, tu as l'habitude de lire le journal ?

Lequel ?
Tu le lis où ?
Tu y lis quoi ?
Tu parles avec d'autres personnes de ce que tu y lis ?

Tu lis des magazines aussi ?

Lesquels ?
Où ?
Quels articles tu aimes lire par exemple ?
Tu en parles avec d'autres ?

Et des livres ?

Quoi, comme livres ?
Comment tu les choisis ?
Tu en lis souvent ou de temps en temps ?
Tu fais ça quand ? (pendant la surveillance de sieste, le soir, le w-e, en vacances…) ?
Tu pourrais me parler d'un livre qui t'as bien plu/que tu es en train de lire ?

Tu as d'autres lectures aussi ? (correspondance, livres de cuisine, liées à un loisir, internet…)

Tu es amenée à écrire des choses aussi, dans ta vie personnelle ?

Des courriers, des mails des sms ? (à quelles personnes ?)
Des messages, des pense-bêtes ?
Des listes de choses ? Quoi par exemple ?
Des jeux (mots croisés, mots fléchés, sudokus…) ?
Des textes longs ? Quoi ?
Autre chose ?

C'est toi qui t'occupes des papiers de la maison ? Des comptes ? Tu tiens des comptes réguliers ?

VI. SITUATION FAMILIALE

Tu peux me dire quel âge tu as(/en quelle année tu es née) ?

Tu as des enfants ? Combien ? Quel âge ont-ils ? Que font-ils ?

Leur scolarité, ça c'est bien passé/ça se passe bien ?
Qui s'est qui s'occupait/qui s'occupe de leur suivi scolaire (faire les devoirs, rencontrer les enseignants) ?
Si oui : ça se passait/ça se passe comment, les devoirs ? les relations avec les enseignants ?

Tu vis avec le père de tes enfants ?

Il fait quoi ?
Quelle formation il a ?
Quel(s) diplômes ?

Si non : tu vis seule ou avec quelqu'un d'autre ?

Depuis combien de temps ?
Il/elle fait quoi ?
Quelle formation ?
Quel diplôme ?

VII. ORIGINE SOCIALE

Tu es originaire du département ou d'un département voisin ? D'où précisément ?

Tes parents, ils faisaient/font quel métier ?

Ils avaient obtenu des diplômes ? Lesquels ?

Tu as des frères et sœurs ?

Combien ?
Quel(s) métier(s) font-ils ?

Guide d'entretien intervenante coup de pouce école Louise Michel (professeure des écoles jeune retraitée) année 2012-2013

Propos introductif : Je vais donc te poser des questions sur ton activité sur le projet coup de pouce, en abordant le dispositif en lui-même, comment tu es arrivée dessus, et on s'arrêtera plus particulièrement sur les enfants de la classe de X. Et puis je t'interrogerais aussi un peu sur ton parcours et quelques informations personnelles à propos de tes activités et ta famille en lien avec les questions éducatives, la question du langage et de l'écrit qui sont au centre de mon travail.

Demande d'enregistrer. Rappel de confidentialité.

D'abord j'aurais quelques questions sur le dispositif coup de pouce en lui-même et sur l'historique que tu en connais

Racontes-moi comment tu as eu connaissance de ce dispositif puis comment tu as été recrutée dessus ?

Comment est désigné ce dispositif/projet ? Comment en as-tu eu connaissance ? par qui ? comment ça s'est passé ?
Comment est désignée la personne qui fait ton travail : animatrice ? Facilitatrice ?...
Pour obtenir ce projet, il faut passer un entretien ?
Comment ça s'est passé ? qui était présent ?
Qu'est-ce qu'on t'a demandé ?
Qu'est-ce que tu as répondu ?
Tu sais s'il y avait d'autres candidat(e)s ?
Qu'est-ce qui a emporté l'adhésion du jury sur ta candidature, d'après toi ?

Tu as reçu des instructions particulières pour ce poste, une fois recrutée ? une formation ?

Y a-t-il un cahier des charges ? Une historique ? des actions/documents de références sur des projets analogues ailleurs ?
IEN, CPC, ville, ccas ? de la part de qui ?
On t'as proposé des documents, des liens ? une formation ?
Y a-t-il une référence théorique explicite ? Comment en as-tu eu connaissance ?
Si formation : comment ça s'est passé ?

As-tu fais de l'autoformation pour ce dispositif ?

As-tu tes propres références en matière de pédagogie du langage ? lesquelles ? comment les connaîs-tu ?
Quelles étaient tes sources ?
Qu'as-tu trouvé, exploré ? Par quelles voies ?
Y a-t-il des pistes que tu as exploré puis que tu n'as pas retenues ?

Tu interviens sur quelles écoles ?

Sur quels niveaux d'enseignement ?
Qui décide de ton emploi du temps ?

A propos des activités que tu proposes

Peux-tu me décrire les activités que tu proposes et les intentions pédagogiques que tu as ?

(faire raconter)
Tu t'installes où ? Ca te convient ?
Quel matériel, support tu utilises ?
Comment tu le connais ?

Quelles ressources tu utilises pour préparer tes séances ?

Des ouvrages péda ?
des documents institutionnels ?
Des sites internets ?
D'autres choses ?

Tu t'appuies aussi sur des choses que tu aurais apprises en formation ?

(faire raconter)

Est-ce qu'il y a des séances qui ne se passent pas comme prévu ? est-ce que tu as eu des surprises, des imprévus, bons ou mauvais ?

Faire raconter

A quoi es-tu attentive dans le langage des enfants ? Tu corriges leur langage ? Tu corriges quoi ?

Faire donner des exemples

Dans les séances que tu mènes, quelle attitude tu attends d'eux ?

Sur quoi es-tu intransigeante ? (faire raconter)
Sur quoi es-tu plutôt tolérante ? (faire raconter)

Est-ce que ton intransigeance ou ta tolérance sont identiques pour tous ou est-ce que tu modules ?

(Faire raconter)

Tu fais une préparation écrite pour ces séances ?

Tu peux me la décrire, elle est faite comment ?
Quelles sont ses principales finalités : t'aider à programmer, t'aider à savoir où tu en es ? T'aider dans la réalisation concrète des séances

Une fois que tu as écrit ta préparation, tu la gardes avec toi pour faire les séances ou tu n'as plus besoin de l'avoir devant les yeux ?

Est-ce que tu restes très fidèle à ce que tu as préparé ou au contraire tu t'en écartes ?

(Faire raconter)

Est-ce qu'il y a des séances que tu refais plusieurs fois (par exemple pour des groupes du même type ou d'une école à l'autre)

Dans ces cas est-ce que tu changes quelque chose d'une séance à l'autre ?
Faire donner des exemples précis

J'ai vu que tu notais beaucoup de choses pendant/après…

Quel genre d'information ?
A quoi tu t'en sert ?
Quand tu analyses des transcriptions, qu'est-ce que tu relèves, à quoi tu es attentive ?

Les bilans que tu réalises ont quelle fonction ?

Pour toi (et pour quoi faire)
Pour échanger avec l'enseignante ?

Pour échanger avec l'institution ?
Tu parles avec l'enseignante du contenu de tes séances ?
Par exemple… sur la base de quoi
Tu parles avec l'enseignante du déroulement de tes séances ?
Par exemple…
Les parents, tu les connais, tu les rencontres, tu leur parles ?
Faire raconter
A propos du choix des enfants pour lesquels tu enseignes en soutien langage…
Quels sont les enfants que tu prends en charge dans la classe de YY ?
Refais l'historique : j'ai noté
Comment ça s'est décidé ?
Tu as fait des observations en classe, des évaluations préalables ?
Tu es attentive à quoi pendant ces observations ?
Pour chaque enfant avec qui tu travailles/as travaillé
Qu'est-ce qui justifiait de le faire travailler avec toi ?
Il/elle est toujours volontaire pour venir avec toi ?
Que dirais-tu de son attitude quand il /elle travaille avec toi ?
Quelles sont ses facilités s'il/elle en a ?
Dirais-tu qu'il/elle a des difficultés, lesquelles ?
Que dirais-tu de son langage, d'un point de vue scolaire ?
Que dirais-tu de ses relations avec les autres ?
Que dirais-tu de ses relations avec toi ?
As-tu souvenir d'événements particuliers, d'anecdotes ou d'incidents dont il aurait été l'auteur ou un protagoniste ?
Tu as observé une évolution dans son langage cette année ?
Quoi ? Comment ça se manifestait ? Exemples ?
Entre cette école et les autres où tu travailles :
Tu vois des différences chez les élèves ?
Sur la façon de travailler des équipes pédagogiques ?
Sur ta place parmi eux/elles ? Le travail qu'on attend de toi ?
Maintenant j'aimerais parler de toi et ton parcours scolaire et professionnel
Ta scolarité primaire, tu t'en souviens ?
Comment ça s'est passé dans l'ensemble ?
Tu étais une bonne élève ?
Tu as redoublé une classe ?
Ta scolarité maternelle ?
C'était différent de l'école maternelle que tu connais maintenant ?
Quoi, exemples ?
Ta scolarité primaire ?
Tu te souviens de la façon dont tu as appris à lire, il y avait un manuel, une méthode ?
Ca t'a laissé quel souvenir ?

Le collège ? Le lycée ?
Quelles étaient des matières préférées ?
Tu as redoublé ?
Quel bac as-tu passé ?
Tu as obtenu avec une mention ? Laquelle ?
Y avait-il des matières que tu n'aimais pas ?
Après le bac qu'est-ce que tu as fait ?
Tu as obtenus d'autres diplômes/ fait d'autres études ?
Tu as eu d'autres activités professionnelles avant de devenir enseignante ?
Ta formation pour devenir enseignante ? EN ou IUFM ? en quelle année ?
Quel souvenir tu en as ?
Il y a des cours qui t'ont marquée ? Des cours que tu as appréciés ? Des cours que tu n'as pas aimés ?
Tu peux me raconter un peu les postes que tu as occupés ?
Tes inspections ? Ca s'est toujours bien passé ? Tu te souviens de conseils qui t'ont été donnés en inspection ?
Tu as des souvenirs de stages de formation continue qui t'ont été utiles ? Lesquels ? (faire raconter)
Ton activité de documentaliste, comment es-tu arrivée à ce choix professionnel ?
Qu'est-ce qui te plaisait dans cette activité ?
Qu'est-ce qui était difficile ou frustrant ?
Et ton activité actuelle, tu peux un peu m'en parler ?
Faire raconter
Qu'est-ce qui te plait ?
Des difficultés des frustrations ?
Pour finir j'aimerais parler un peu de toi et ta famille
Quel âge as-tu ?
Quelles sont tes activités de loisir et culturelles ?
Faire préciser : types de films, types de lectures…
Quelles lectures, les émissions de télévision, de radio…
As-tu des activités militantes ? syndicales, politiques, mouvements pédagogiques ou autres ?
As-tu des affinités syndicales ? Lesquelles ?
As-tu des activités associatives ? sportives ? culturelles ?
Est-ce que tu as l'habitude d'écrire en dehors de ton activité professionnelle ?
Des lettres ? Des messages ? Un journal personnel ? Autre chose ?
Et des choses courtes : listes, jeux…
Tu peux me décrire la composition de ta famille ?
Que font tes enfants ? Comment s'est passé leur scolarité ? Qui faisait leur suivi scolaire ?
Ton conjoint ? Quels sont ses diplômes ?
Tes parents avaient quelle activité professionnelle ? Quels sont leurs diplômes ?

Tu as des frères et sœurs ? Que font-ils ?
Je pense que nous avons terminé. Est-ce que tu as des choses à ajouter par rapport à tout ce que nous avons discuté ?

Guide d'entretien animatrice coup de pouce école Louise Michel (étudiante)
Année 2013-2014

Propos introductif : Je vais donc te poser des questions sur ton activité sur le projet coup de pouce, en abordant le dispositif en lui-même, comment tu es arrivée dessus, et on s'arrêtera plus particulièrement sur les enfants que tu suis et ce que tu fais avec eux. Et puis je t'interrogerais ensuite sur ton parcours scolaire et universitaire, ainsi que quelques informations personnelles à propos de tes activités extra scolaires et sur ta famille.
Demande d'enregistrer. Rappel de confidentialité.
D'abord j'aurais quelques questions sur le dispositif « coup de pouce » en lui-même et sur l'historique que tu en connais
Racontes-moi comment tu as eu connaissance de ce poste et de ce dispositif ?
(Faire raconter)
Racontes-moi comment tu as été recrutée dessus ?
Tu as passé un entretien ?
Comment ça s'est passé ? qui était présent ?
Comment t'a-t-on présenté le poste, ses objectifs, le dispositif dans son ensemble ?
Qu'est-ce qu'on t'a demandé ?
Qu'est-ce que tu as répondu ?
Sais-tu s'il y avait d'autres candidat(e)s ?
Qu'est-ce qui a emporté l'adhésion du jury sur ta candidature, d'après toi ?
Une fois recrutée, tu as reçu des instructions particulières pour ce poste ? une formation ?
Y a-t-il un cahier des charges ? Un historique ? des actions/documents de références sur des projets analogues ailleurs ?
Qui sont les interlocuteurs : IEN, CPC, ville, ccas ? de la part de qui ?
On t'a proposé des documents, des liens ? une formation ?
Y a-t-il une référence théorique explicite ? Comment en as-tu eu connaissance ?
Y a-t-il des supports pédagogiques (sur quoi tu fais travailler les enfants) recommandés ?
Si formation : comment ça s'est passé ?
Si pas formation : pourquoi ?
Tu as un bugdet pour le matériel que tu utilises ? Si oui : comment ça se passe ? Si non : comment tu t'y prends ?
Tu as reçu des conseils et informations de personnes ressources ? de Marie ? Comment ça s'est passé ?
Elle t'a donné des indications ? Des conseils ? Lesquels ?
Elle t'a donné des documents, des ressources numériques ?
Tu l'as observée travailler ? Qu'est-ce qui t'a semblé important ? que tu as retenu ?
As-tu cherché des ressources par toi-même pour exercer cette fonction ?
As-tu tes propres références en matière de pédagogie du langage ? lesquelles ? comment les connais-tu ?
Quelles étaient tes sources ?
Qu'as-tu trouvé, exploré ? Par quelles voies ?
Y a-t-il des pistes que tu as explorées puis que tu n'as pas retenues ?
Tu interviens sur quelles écoles ?
Sur quels niveaux d'enseignement ?
Combien d'enfants ?
Qui décide de ton emploi du temps ?
Tu as fait des observations en classe, des évaluations préalables ?
Tu es attentive à quoi pendant ces observations ?
Quels types d'évaluation as-tu faites ?
Quelles sont tes relations avec les enseignantes ?
Est-ce qu'il s'agit de relations cordiales ?
Est-ce que c'est plutôt distant ou rapproché ?
Vous avez le temps d'échanger ? Quand vous échangez, c'est où ? c'est quand ?
Sur le plan strictement professionnel : de quoi parlez vous ?
Est-ce qu'il est arrivé qu'il y ait des tensions ? (faire raconter)
Tu sais ce qu'elles attendent de toi ? Vous en parlez ? Qu'est-ce qui se dit ?
Est-ce que vos relations vont plus loin que le strict point de vue professionnel ? (échanges amicaux, conversations privées ?)
Tu as connaissance de ce que font les enseignantes en matière de pédagogie du langage dans les classes des élèves pour qui tu travailles ?
(Faire raconter)
Ça te donne des idées ? Tu t'en inspires ?
A propos des activités que tu proposes
Tu as une connaissance/une expérience du travail auprès des enfants ?
Où ? quelle population ? Tu faisais quoi ?
Tu as une connaissance préalable de l'école, et plus particulièrement de l'école maternelle ?
As-tu eu l'occasion de connaître le milieu de l'é. m. et/ou de l'école primaire en général ?
Quelles ressources tu utilises concrètement pour préparer tes séances ?
Des ouvrages péda ?
Des documents institutionnels ?
Des sites internets ?
Du matériel pour les enfants/les élèves ?
Comment tu t'y prends pour préparer ton travail ?
Comment tu choisis les albums sur lesquels travaillent les élèves ?
Comment tu choisis les autres matériels ? les jeux ?
Tu fais une préparation écrite pour ces séances ?
Tu peux me la décrire, elle est faite comment ?
Quelles sont ses principales finalités : t'aider à programmer, t'aider à savoir où tu en es ? T'aider dans la réalisation concrète des séances ?

Une fois que tu as écrit ta préparation, tu la gardes avec toi pour faire les séances ou tu n'as plus besoin de l'avoir devant les yeux ?
Est-ce que tu restes très fidèle à ce que tu as préparé ou au contraire tu t'en écartes ?
(Faire raconter)
Tu pourrais me décrire une séance récente, par exemple, comment tu t'y prends ?
Comment tu installes ? Qu'est-ce que tu installes ?
Comment ça commence ? et ensuite ?
J'ai vu que tu devais t'installer dans la classe : c'est une contrainte pour toi ou c'est plutôt une bonne chose ?
Est-ce que tu as modifié des choses par rapport à ce que tu avais prévu au début de tes interventions ?
Lesquelles, qu'est-ce qui a fait changer ?
(Faire raconter)
Est-ce qu'il y a des séances qui ne se sont pas passées comme prévu ? est-ce que tu as eu des surprises bonnes ou mauvaises, des imprévus ?
(Faire raconter)
Dans les séances à quoi es-tu attentive dans le langage des enfants ? tu interviens comment ? Tu corriges leur langage ? Tu corriges quoi ?
Faire donner des exemples
Dans ces séances, tu es attentive à autre chose que le langage aussi ?
Dans les séances que tu mènes, quel comportement tu attends des enfants ?
Tu leur demande quoi ? Tu les autorise à quoi ? Tu interdit quoi ?
Sur quoi es-tu intransigeante ? (faire raconter)
Sur quoi es-tu plutôt tolérante ? (faire raconter)
Est-ce que tu modules tes attentes sur le comportement suivant les élèves à qui tu as à faire (tu ne fais pas la même chose, tu n'est pas attentive à la même chose) ?
(Faire raconter)
Est-ce que tu prends des notes sur les séances ?…
Quand : pendant, après ?
Quel genre d'information ?
Qu'est-ce que tu en fais ?
Tu fais des enregistrements ? Si oui : Tu en fais quoi ensuite ?
Quand tu analyses des transcriptions, qu'est-ce que tu relèves, à quoi tu es attentive ?
Tu fais des bilans/compte rendus ? Quelle fonction ont-ils ?
Pour toi (et pour quoi faire) ?
Pour échanger avec l'enseignante ?
Pour rendre compte à l'institution ?
Tu parles avec l'enseignante du contenu de tes séances ?
Par exemple… sur la base de quoi ?
Tu parles avec l'enseignante du déroulement de tes séances ?
Par exemple…

Les parents, tu les connais, tu les rencontres, tu leur parles ?
(Faire raconter)
Tu es en relation avec la directrice aussi ?
Sur quoi, à propos de quoi ? (faire raconter)
Tu as des échanges avec Marie sur le travail concret que vous faites ?
Sur quoi ? (Faire raconter)
Plus généralement, est-ce que tu te sens à l'aise avec ce dispositif ? Ou y a-t-il des choses qui te semblent difficiles, pas adaptées, pas claires ?
(Faire raconter)
A propos du choix des enfants pour lesquels tu enseignes en soutien langage…
Quels sont les enfants que tu prends en charge dans l'école, la classe de YY ?
Noter.
Tu sais comment ça s'est décidé ? comment les enfants sont choisis ?
Dans l'ensemble, tu trouves que ces enfants se ressemblent, qu'ils ont le même genre de besoin ou au contraire que c'est très différent d'un enfant à l'autre ?
On reparlera de chaque enfant précisément : mais dans l'ensemble comment tu comprends les attentes et les besoins des enseignantes ?
Ce « coup de pouce », ça porte sur quoi finalement ?
Pour chaque enfant avec qui tu travailles/as travaillé
Qu'est-ce qui justifiait de le faire travailler avec toi ?
Il/elle est toujours volontaire pour venir avec toi ?
Que dirais-tu de son attitude quand il /elle travaille avec toi ?
Quelles sont ses facilités s'il/elle en a ?
Dirais-tu qu'il/elle a des difficultés, lesquelles ?
Que dirais-tu de son langage ?
Que dirais-tu de ses relations avec les autres ?
Que dirais-tu de ses relations avec toi ?
As-tu souvenir d'événements particuliers, d'anecdotes ou d'incidents dont il aurait été l'auteur ou un protagoniste ?
Tu as observé une évolution dans son langage cette année ?
Quoi ? Comment ça se manifestait ? Exemples ?
Est-ce que tu as l'impression d'avoir le même point de vue sur cet enfant que l'enseignante ?
Sur quels constats vous vous retrouvez ?
Qu'est-ce qui est différent ? A quoi tu attribues cette différence de point de vue ?
Si tu compares les différentes classes de cette école et/ou les différentes classes des différentes écoles sur lesquelles tu travailles :
Tu vois des différences dans ce qu'on attend de toi ou au contraire c'est très homogène partout ?
Tu vois des différences dans les attentes que les enseignantes ont sur le langage des enfants ?
Tu vois des différences dans les relations que tu as avec les enseignantes ?

la façon qu'elles ont de s'intéresser à ton travail, ce qu'elles te demandent

Tu vois des différences sur la façon de travailler des enseignantes ?

Tu vois des différences dans le fonctionnement des équipes pédagogiques ?

Sur l'ambiance générale ?

Point de vue général sur le dispositif

Globalement quelle impression tu as de cette expérience ?

Si c'était à refaire, tu le referais ?

On t'a demandé ton avis sur le dispositif, le poste ? Qui ? Quand ? Qu'est-ce que tu as dit ?

Et si tu avais la possibilité de donner ton avis aux promoteurs du dispositif, tu dirais quoi ?

Toujours dans l'idée qu'on te demanderait ton avis : est-ce qu'il y aurait des choses à conserver absolument ? est-ce qu'il y aurait des choses à modifier ? Lesquelles ?

Maintenant j'aimerais parler de toi et ton parcours scolaire, étudiant et de tes expériences professionnelles

Ta scolarité primaire, tu t'en souviens ?

Comment ça s'est passé dans l'ensemble ?

Tu étais une bonne élève ?

Tu as redoublé une classe ?

Ta scolarité maternelle ?

C'était différent de l'école maternelle que tu connais maintenant ?

Quoi, exemples ?

Ta scolarité primaire ?

Tu te souviens de la façon dont tu as appris à lire, il y avait un manuel, une méthode ?

Ca t'a laissé quel souvenir ?

Le collège ? Le lycée ?

Quelles étaient des matières préférées ?

Tu as redoublé ?

Quel bac as-tu passé ?

Tu as obtenu avec une mention ? Laquelle ?

Y avait-il des matières que tu n'aimais pas ?

Après le bac qu'est-ce que tu as fait ?

Tu es titulaire d'un BAFA ?

Tu as obtenus des diplômes/fait d'autres études ?

Tu as eu des expériences professionnelles (boulots petits ou grands) ?

Lesquels ?

Concernant ta formation actuelle, comment s'est fait ce choix ?

Qu'est-ce que tu voudrais faire ensuite ?

Pour finir j'aimerais parler un peu de toi et ta famille

Quel âge as-tu ?

Quelles sont tes activités de loisir et culturelles ?

Faire préciser : types de films, types de lectures…

Quelles lectures, les émissions de télévision, de radio…

As-tu des activités militantes ? syndicales, politiques, mouvements pédagogiques ou autres ?

As-tu des activités associatives ? sportives ? culturelles ?

Est-ce que tu utilises l'écrit pour communiquer ou t'organiser ?

Des choses courtes : mail, sms, listes ?

Des choses sur les réseaux sociaux ?

En dehors de ce qui est demandé dans le cadre de tes études, est-ce que tu as des activités d'écriture plutôt longues ?

Des choses plus longues : des lettres ? un blog ? un journal personnel ? Autre chose ?

Tu vis seule, en couple ?

Ton compagnon (ta compagne) est en études ? en activité professionnelle ?

Que fait-il/elle ?

Tu peux me décrire la composition de ta famille ?

Que font tes enfants ? Comment s'est passé leur scolarité ? Qui faisait leur suivi scolaire ?

Ton conjoint ? Quels sont ses diplômes ?

Tes parents avaient quelle activité professionnelle ? Quels sont leurs diplômes ?

Tu as des frères et sœurs ? Que font-ils ?

Je pense que nous avons terminé. Est-ce que tu as des choses à ajouter par rapport à tout ce que nous avons discuté ?

Guide d'entretien parents
Mai 2013

Propos introductif : **je vais donc vous poser des questions à propos de X, ses premiers moments à l'école, ce qu'il/elle fait, ce qui l'intéresse et à quoi il/elle aime jouer en famille et aussi un petit peu sur la famille en général.**
Demande d'enregistrer. Rappel de confidentialité.
Je vais d'abord vous demander combien vous avez d'enfants et ce qu'ils font/la composition de la famille
Quelles sont les personnes qui vivent ici ?
Combien avez-vous d'enfants ?
Quel âge, comment s'appelle-t-il/elle ?
Pouvez-vous me dire ce que fais chacun d'entre eux, s'ils vont à l'école, en quelle classe ?
Comment ça se passe ?
Vous avez d'autres enfants qui vivent ailleurs ?
Si mère (ou père) seule :
Votre compagnon, c'est le père des enfants ?
Si séparation : il voit souvent son père ? Il/elle bien y aller ? Ils font quoi ensemble, vous savez ?
Ou le père des enfants, s'il vit ailleurs
Il voit X ? Souvent ?
Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?
Parlez-moi de cette première année à l'école pour XX, comment ça s'est passé ?
Comment s'est passé sa rentrée ?
Il/elle était content d'y aller ?
Il/elle a pleuré au début ?
Et maintenant, il/elle est content d'y aller ?
Le matin c'est vous qui l'accompagnez ?
Comment ça se passe ?
Il/elle vous quitte facilement ?
Il/elle fait quoi en arrivant dans la classe ?
Il /elle va où ?
Vous aimez bien rester un peu ou vous préférez partir vite ?
Vous faites quoi quand vous restez ?
La maîtresse/le maître vous a-t-elle/il dit s'il/elle était contente de lui/elle ?
Vous savez ce qu'il/elle fait à l'école ?
Il/elle en parle un peu ? Il vous parle de quoi ?
Il/elle vous chante des chansons qu'il/elle a apprises à l'école ?
Il/elle vous raconte des histoires qu'on lui a raconté à l'école ?
Il/elle vous parle de la maîtresse/du maître ? D'autres personnes de l'école ?
Il/elle a des copains ou des copines ?
Il/elle vous en parle ?
Il y en a que vous connaissez (des amis, des petits voisins ?)
Il les voit aussi en dehors de l'école ?
Vous avez vu ses cahiers, ses peintures, ses dessins ?
Vous vous souvenez de ce qu'il y a dedans ?
Vous en faites quoi ? Ça vous intéresse ? Vous prenez le temps de les regardez ?
Vous pensez les gardez ?
Et X, il/elle aime les regarder, en parler avec vous ou ça ne l'intéresse pas trop ?
Il/elle mange à l'école ?
Depuis le début ?
Il/elle vous en parle ?
Vous savez si ça se passe bien à la cantine ?
Vous savez si il/elle dort bien à l'école ?
Il/elle vous en parle un peu de la sieste à l'école ?
Il/elle a un doudou, un nin-nin, un objet pour s'endormir ou se consoler ou une tétine ?
Il l'apporte à l'école ?
Depuis quand il a ce/cette … (objet/tétine…) ?
Avez-vous l'impression qu'il/elle se salit beaucoup à l'école ? Par exemple ?
Si oui : ça vous embête ou vous trouvez que c'est plutôt normal ?
Avez-vous l'impression qu'il/elle se fait mal à l'école ? Par exemple ?
Si oui : ça vous embête ou vous trouvez que c'est plutôt normal ?
Avant d'aller à l'école, quand il/elle était plus petit(e)… par comparaison avec maintenant
Comment il/elle a été gardé ?
Si garde à l'extérieur : ça s'est bien passé ?
Comme bébé il/elle était comment ?
Facile ? Difficile ?
Plutôt calme ? Pleurait beaucoup ?
Mangeait bien ?
Dormait bien ?
Grandissait bien ?
Était souvent malade ou pas ?
Et maintenant, ça a changé ?
Y a-t-il des choses qui vous ont plus particulièrement demandé des efforts ? (sur le sommeil, les repas, la santé, les pleurs inexpliqués…)
Vous alliez souvent chez le docteur/médecin ? Ca se passait comment ?
Et maintenant, vous devez souvent y aller ? Ca se passe comment ?
Est-ce que vous dû aller à des consultations spécialisées ?
Explorer : psychologue, ophtalmo, orl…
Vous êtes allés à la PMI quand il/elle était bébé pour la pesée ou pour autre chose ?
Ça se passait bien ?
Vous parliez un peu avec l'infirmière ou le médecin ?
De quoi ?

Il/elle vous donnait des conseils ? Quoi par exemple ?
Vous trouvez qu'il/elle vous écoutait bien quand vous demandiez des choses à propos de votre enfant ?
Vous trouvez que les réponses qu'il/elle vous donnait étaient utiles pour vous ?

Vous avez fréquenté des lieux d'accueil et de discussion parents/bébé ?
Vous y êtes déjà allé ?
Ça vous intéresse/ne vous intéresse pas ?
Si déjà allé : vous pouvez me raconter comment ça se passait ?

Son développement moteur

Vous vous souvenez quand il/elle a commencé à marcher ?
Ça s'est passé comment ?
Il/elle avait quel âge ?
Il/elle se débrouillait tout(e) seul(e) ou il/elle vous demandait de l'aider ou de le/la tenir ?

Et pour apprendre la propreté/à ne plus faire dans la couche, comment ça s'est passé ?
Comment vous avez fait ? (faire raconter)
Il/elle avait quel âge ?

A propos du langage

Vous vous souvenez quand il/elle a commencé à dire des mots ?
C'était quoi ces mots ?
Il/elle répétait souvent les mêmes ?
Est-ce qu'il/elle disait aussi plein de choses incompréhensibles ?

Et maintenant vous trouvez qu'il/elle parle bien ?
Il/elle parle beaucoup ?
Il/elle se parle tout(e) seule ?
Il/elle vous pose des questions ?
Sur quoi par exemple ?
Il y a des choses qu'il/elle répète tout le temps ? Quoi ?

Quelles sont les occasions où il/elle vient vous parler ?
Est-ce qu'il y a des moments/des situations où vous devez lui demander de se taire ?

À propos des endroits où il passe du temps

Est-ce qu'il/elle partage sa chambre avec quelqu'un/d'autres personnes ou il/elle a une chambre seule ?
Si à plusieurs : avec qui ?

Est-ce que depuis qu'il/elle est là vous avez changé des choses dans la maison ?
Aménager un espace ? Acheter récupérer, installer des meubles spécifiques ?
Réorganiser un espace ?
Mettre des objets hors de sa portée ?

Vous pourriez me décrire comment est installée/aménagée sa chambre ?
Ses jouets sont rangés dans sa chambre ou est-ce qu'il y en a à d'autres endroits ?
Dans quels endroits sont-ils rangés (armoire, caisse, posés…) ?
Il/elle y est souvent ou elle préfère passer du temps dans d'autres endroits ? Lesquels ?

A propos des activités à la maison : les jeux, les activités ludiques

Après la classe c'est vous qui venez le chercher à l'école ?
Comment ça se passe ?
Vous rentrez directement à la maison ou vous allez quelque part ?

Et une fois arrivé à la maison, qu'est-ce qui se passe ?
Il/elle fait quoi ?

A quoi il/elle aime jouer ?
Il/elle a des jouets auxquels il joue beaucoup ? Quels sont ses jouets préférés ?
Ça se passe comment quand il/elle joue, il/elle s'occupe tout(e) seul(e) ou il/elle veut qu'on joue avec lui/elle ?
Il/elle se met où pour jouer ? Il/elle transporte ses affaires un peu partout ? Vous laissez faire ? Il/elle range un peu ou c'est toujours vous qui le faites ?
Il/aime jouer aussi avec vos affaires, celles de personnes de la famille, avec des objets de la maison (vaisselle, téléphone, bouteilles plastique…) ?
Il/elle raconte des choses en jouant ? Fait des bruitages ? Fait des imitations de personnages (de bébé, de maman, de papa, de personnages de dessins animés) de voiture ou de pistolets ? Parle fort ?
Il/elle raconte des choses en jouant ?
Vous écoutez un peu ce qu'il raconte quand il joue ?
Vous arrivez à savoir de quoi ça parle ?

Ça vous arrive de jouer avec lui/elle ? Vous faites quoi ?
Vous jouez à des jeux ensemble ?
Vous faites des jeux de bagarres ou de chatouilles ou des choses comme ça ?
Est-ce que vous jouez à le taquiner ?

Il/elle aime bien faire des dessins ou des coloriages, des activités manuelles aussi ?
Des petits jeux tels que les lotos ou les puzzles ? Ca l'intéresse ?
Il/elle commence à s'intéresser à l'écriture ?
Par exemple, il/elle vous parle ou il/elle vous montre des lettres de son prénom? Il a des jeux avec des lettres ? ou des petits livres de lettres ? Il essaye de les écrire ?

Il/elle aime bien courir et bouger ou c'est plutôt un enfant qui reste au calme à faire ses petites affaires ?
Si calme : ça peut durer longtemps ?

Est-ce qu'il grimpe souvent sur les meubles, les barrières, enfin sur toutes les choses grimpables ? Vous le laissez faire ou vous essayer de l'empêcher ? est-ce qu'il aime jouer à sauter ?
(faire raconter)

Est-ce qu'il/elle a aussi des jeux ou des jouets qui sont disponibles à la maison mais qui ne l'intéressent ?
Il/elle aime bien regarder la télé ?
Quoi ?
Il/elle reste longtemps devant ou il en a vite assez ?
Il/elle se tient comment devant la télé : immobile ou bouge tout le temps ?

Il/elle réclame beaucoup la télé ?
Vous regardez avec lui/elle ?
Ca lui arrive de regarder le soir ?

Il/elle a des livres d'enfants aussi ?

Quoi, comme livre ?
Vous lui lisez ? Comment ça se passe ? Vous vous mettez où pour faire ça ?
C'est lui/elle qui demande ou c'est vous qui proposez ?
Il/elle reste assez longtemps devant le livre ou il/elle en a vite assez ?

Il/elle aime bien faire des choses en même temps que vous (ménage, cuisine, bricolage, ranger…) ? Quoi par exemple ?

Vous le/la laissez faire ou vous préférez qu'il/elle vous laisse tranquille et fasse autre chose ?
Comment ça se passe, il/elle fait quoi dans ces moments là ?
Il/elle s'occupe à côté ? Il/elle parle en même temps ?
Vous lui donnez quelque chose de précis à faire ou vous le laissez faire comme il/elle a envie ?
Vous l'aidez, vous lui montrez des choses ?

Pour résumer, quelles seraient selon vous les choses qui l'intéressent le plus ?

Des choses qu'il/elle a très envie de faire ?
Est-ce qu'il/elle vous demande de lui montrer pour le faire ? (faire raconter)
Est-ce qu'il/elle vous demande de lui expliquer des choses pour le faire ? (faire raconter)

Activités à la maison : repas et couchage ?

Comment se passent les repas ?

Vous l'installez où pour manger ?
Il/elle mange en même temps que vous ou pas ?
Il/elle mange bien ? beaucoup ? se salit en mangeant ?
Il/elle mange tout(e) seul(e) ou il faut l'aider ?
Il/elle reste assis(e) ou il/elle veut se lever tout le temps ? Vous faites quoi avec ça ?
Il/elle joue avec ses couverts, son verre ? Il fait quoi ? Vous le laissez faire ?
Il/elle parle pendant le repas ?
Et les autres enfants, ils parlent ?
Vous discutez souvent entre vous pendant le repas ? De quoi ?
Si il ne mange pas avec les parents : il/elle fait quoi pendant que vous mangez ?

Il fait toujours la sieste ?

Il y va volontiers ? Il dort combien de temps ?

Comment ça se passe pour aller se coucher ?

Il/elle aime bien y aller ou c'est difficile ?
Comment vous faites au moment de se coucher ?
C'est lui/elle qui réclame ou vous lui demandez d'y aller ?
Il y a une heure précise pour se coucher ou ça dépend ?
Est-ce que vous devez l'aider à s'endormir ?
Comment vous faites ?

A propos des sorties…

Vous faites des sorties ou des promenades aussi ?

Vous allez où ?
Souvent ?
Il y a des sorties qu'il/elle aime bien et qu'il/elle réclame ? Lesquelles
Il fait quoi dans cet endroit ? Il/elle bouge beaucoup, s'éloigne de vous, vous parle ?

Vous allez dans des lieux tels que la piscine, la bibliothèque ou autre ?

Ludothèque ?
Espace de jeux ?

Vous faites les courses avec lui/elle ?

Ca se passe comment, elle/il aime bien ça ?
Il/elle essaye de vous aider ou il/elle fait tout autre chose ?
Quoi par exemple ?

Autonomie

Est-ce qu'il/elle veut essayer de mettre des habits tout(e) seul ? (faire raconter)

Est-ce que vous trouvez que c'est important qu'il apprenne ça maintenant ou que ça peut attendre plus tard ?

Est-ce qu'il/elle veut essayer de ranger ses affaires tout(e) seul(e) ? (faire raconter)

Est-ce que vous trouvez que c'est important qu'il apprenne ça maintenant ou que ça peut attendre plus tard ?

Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il/elle veut faire tout(e) seul(e) ? (faire raconter)

Vous êtes d'accord ? Il/elle le fait bien ?

Est-ce que vous trouvez qu'il/elle est dégourdi(e) pour faire certaines choses/qu'il y a des choses qu'il/elle fait vraiment bien pour un enfant de son âge ?

Quoi par exemple ?
Comment il/elle s'y prend ? (faire raconter)
Il/elle a appris tout seul ou vous l'avez aidé ?
D'après vous est-ce que l'école peut l'aider/l'aide/l'a aidée pour apprendre à faire ça ?

Et en revanche est-ce que vous trouvez qu'il y a des choses pour lequel il/elle n'est pas dégourdi(e) ?

Quoi ?
Ca vous embête ou vous trouvez qu'il n'y a pas d'urgence à son âge ?
Vous faites quoi par rapport à ça ?

Accidents, émotions

Est-ce qu'il/elle tombe souvent ou se cogne ou se fait mal souvent ?

(Faire raconter)

Est-ce qu'il/elle a déjà eu un accident/une blessure qui a nécessité d'aller chez le médecin ou même aux urgences ?

(Lesquelles, faire raconter)
Comment il/elle a réagi ?

Vous l'avez trouvé plutôt courageux/geuse ou alors vous avez senti qu'il lui fallait beaucoup de réconfort ?

Est-ce qu'il/elle est plutôt soigneux/se avec les objets ou est-ce qu'il/elle a tendance à les abîmer vite ou à les casser ?

(Faire raconter)

Il/elle se mettait souvent en colère quand il était bébé ?

Vous vous souvenez pourquoi ?

Comment vous faisiez dans ces cas là ? (faire raconter : où, quand…)

Et maintenant il/elle se met encore souvent en colère ?

Par exemple qu'est-ce qui peut le/la mettre en colère ?

Vous pouvez me raconter une colère qu'il a faite il n'y a pas longtemps ?

Comment vous faites à ce moment là ? (faire raconter exemple précis)

Il/elle fait souvent des bêtises ?

Quoi par exemple ?

Ca a commencé vers quel âge les bêtises ?

Vous trouvez qu'il/elle en fait de plus en plus ou de moins en moins ?

Exemple : faire raconter

Vous faites quoi dans ces cas-là ?

Ca arrive qu'il/elle soit puni(e) ? Comment ?

Il y a des choses que vous lui interdisez de faire ? Des choses pour lesquelles vous trouvez qu'il faut être sévère ?

Toujours ou seulement parfois ? Par exemple ?

Est-ce que vous le/la trouvez bagarreur/bagarreuse ?

Par exemple, il/elle se bagarre avec qui ?

Il fait quoi dans la bagarre (taper, donner des coups de pieds, mordre) ? Un exemple ?

Vous faites quoi quand il fait ça ?

Est-ce qu'il/elle aime bien rire/rigoler ?

C'est quoi qui le/la fait rire par exemple ?

Ca lui arrive de faire des blagues d'être coquin/coquine ?

Quoi par exemple ?

Et vous, vous lui faites des blagues ?

Est-ce que vous avez souvenir d'une fois où il a eu un très gros chagrin ?

(faire raconter)

Qu'est-ce que vous avez fait ?

Ca a changé des choses dans la façon de faire ?

Est-ce qu'il y a des choses qui lui font peur ? Vous avez souvenir d'une fois où il a eu peur ?

(Lesquelles, faire raconter)

Qu'est-ce que vous avez fait ?

Ca a changé les choses dans la façon de faire ?

À propos des cadeaux

Pour les fêtes de fin d'année ou son anniversaire, il/elle reçoit des cadeaux ?

Quoi ?

Qui lui a offert ?

Il/elle était content ? Joue avec ?

Est-ce qu'il arrive qu'il ait des cadeaux aussi en dehors de ces événements ?

Quoi, quand ?

A propos des autres personnes fréquentées

Qui c'est qui s'occupe de lui/elle le mercredi ou les vacances ?

Il/elle fait quoi

Vous savez ce qu'il/elle y fait ?

Il/elle vous en parle ?

Vous fréquentez souvent des gens de la famille ou des amis avec lui/elle ?

Comment ça se passe ?

Il/elle joue ? Il/elle aime ?

Vous avez des parents ou des beaux parents que vous voyez souvent ?

Ils s'occupent de XX ?

Ils font quoi ensemble ?

D'autres personnes qui vous aident et/ou s'occupent de X ?

Avec les autres enfants…

Avec ses/son frère/sa sœur, comment ça se passe ?

Ils jouent beaucoup ensemble ?

Ils font quoi ensemble ?

Ils se chamaillent ? Se bagarrent ?

Il/elle voit d'autres enfants aussi ?

Ils s'entendent bien ?

Ils jouent ensemble ? Vous savez à quoi ?

Revenons sur l'école à propos de vos relations avec l'enseignant(e) et les autres personnes

Est-ce que vous avez eu l'occasion de discuter de votre enfant avec la maîtresse/le maître ?

Qu'est-ce qu'elle/il vous dit ?

Vous parlez aussi de votre enfant avec les autres personnes de l'école ?

Qu'est-ce qu'elles vous disent ?

Vous aimeriez pouvoir passer plus de temps pour parler de votre enfant ?

Est-ce que vous avez l'impression qu'on est disponible pour vous rencontrer dans cette école ?

Est-ce que vous avez l'impression qu'on vous écoute quand vous avez quelque chose à demander ou à dire à propos de votre enfant ?

Est-ce que vous allez aux réunions que l'école propose ?

Pourquoi ?

Quand vous allez aux réunions, ça vous arrive de poser des questions ? Quoi par exemple ?

Vous êtes content de cette école ?

Si oui : pourquoi ?

Si non : quels sont les problèmes ?

Dans l'ensemble, vous êtes content(es) de cette première année à l'école ?

Vous trouvez que c'est bien pour lui/elle ?

Vous trouvez que ça lui apprend des choses ?

Quoi ?

Pour vous, qu'est-ce qui est important que votre enfant apprenne à l'école maternelle ?

Et la suite de la scolarité, vous y pensez ou c'est encore trop lointain ?

Vous vous êtes déjà demandé ce que vous souhaitez comme scolarité et comme avenir pour votre enfant ?

Jusqu'où vous voudriez qu'il/elle aille à l'école ?

Quel genre de diplôme ou de métier vous souhaitez pour elle/lui ?

Pour terminer j'aimerais parler un peu de vous et votre conjoint/de vous madame et monsieur

A propos de vos occupations

Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire quand vous êtes chez vous ou en sortie ?

Vous rencontrez souvent des amis ?

Vous regardez la télé (quoi) ?

Vous lisez des choses (quoi) ?

Vous cuisinez (quoi) ?

Vous bricolez ?

Vous jouez à des jeux ?

Vous passez beaucoup de temps pour le ménage, la vaisselle et le rangement dans l'appartement/maison ?

Vous aimez ça ou vous trouvez ça pénible ?

Vous avez d'autres occupations que celles dont je viens de vous parler ?

Vous lisez le journal, des romans, d'autres sortes de livres ?

Pour faire vos courses vous faites des listes ?

Pour vous souvenir des rendez-vous ou des choses importantes à faire vous écrivez quelque part ou vous avez tout dans la tête ?

Vous avez un programme de télé que vous lisez ?

Vous faites des jeux dans les magazines (mots croisés, sudoku, tests…)

Ça vous arrive de lire des recettes pour cuisiner ?

C'est vous qui faites les papiers pour la famille ?

A propos des scolarités et activités professionnelles

A propos de votre scolarité

Est-ce que vous êtes allé à l'école ?

Combien de temps êtes-vous allé à l'école ? Où ?

Est-ce que ça c'est bien passé ?

Vous avez obtenu des diplômes ? Lesquels ?

Si scolarité/études courtes : est-ce que vous regrettez de ne pas être allé plus longtemps à l'école ?

Est-ce que vous travaillez ?

Si oui : quelle est votre activité professionnelle ?

Depuis combien de temps travaillez-vous ?

Vous avez connu des périodes de chomage ?

Vous travaillez à temps plein ?

Est-ce que votre travail est fatigant ?

Quels sont vos horaires de travail ? C'est régulier ou irrégulier ?

Si non : et auparavant, vous avez travaillé ?

Pourquoi avez-vous arrêté ?

Quand avez-vous arrêté ?

Quel travail faisiez-vous ?

Est-ce que votre conjoint travaille ?

Si oui : quelle est son activité professionnelle ?

Depuis combien de temps travaille-t-il ?

A-t-il connu le chômage ?

Son travail est-il fatiguant ?

Quels sont ses horaires de travail ? A-t-il des horaires réguliers ou irréguliers ?

Si non : A-t-il travaillé auparavant ?

Pourquoi a-t-il arrêté ?

Quand a-t-il arrêté ?

Quel travail faisait-il ?

Votre conjoint est-il allé à l'école ?

Combien de temps ?

Jusqu'à quel âge ?

Comment cela s'est-il passé ?

Est-ce qu'il a obtenu des diplômes ? Lesquels ?

Que faisaient/font vos parents ? Ceux de votre conjoint ?

Depuis combien de temps êtes-vous en France ? Dans le quartier ?

Vous comptez rester ici ou vous avez envie de partir ? Pourquoi

Je crois que nous avons terminé. Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose par rapport à ce que nous avons discuté ?

Guide d'entretien parents deuxième entretien

Rappel de quelques éléments du premier entretien.
Et depuis cet entretien ?

Qu'est-il arrivé de nouveau ?
Pour les parents ? dans la famille ? professionnellement ? arrivée d'un nouvel enfant ? conjugalement ?

Comment les choses se sont-elles passées à l'école ?
Qu'est-ce que vous l'avez vu apprendre de nouveau ?
Les relations avec les différentes enseignantes ? Qu'est-ce qu'elle disent ?
Quand il/elle parle de l'école, de quoi parle-t-elle/il ?

Et à la maison, quelles sont ses occupations maintenant ?
Jeux, jouets
Jeux vidéo, ordi, tablettes
Télé
Livres
Activités graphiques : dessin, écritures
Activités manuelles ?
Intérêt pour l'écrit ?
Jeux de société, éducatifs
Jeux à imiter : jouer à la guerre, à la maîtresse, à la princesse, au policier, à imiter les animaux, les dessins animés…

Les relations avec les copains, copines, de qui elle parle. Est-elle/il invité, invite-t-elle/il des enfants ?

Guide d'entretien enfant préenquête

Propos introductif
Je vais te poser des questions pour connaître ce que tu fais quand tu n'es pas à l'école et ensuite pour que tu m'expliques des choses sur l'école.

AVANT/APRES L'ECOLE
Je vais d'abord te demander ce que tu fais avant et après l'école

Comment tu viens à l'école le matin ?
Qui t'amène ? Tu prends le car ? La navette ? Tu vas à la garderie ? C'est tous les jours pareil ?

Avant l'école quand tu es encore à la maison, tu fais quoi ?
Quand tu te réveilles tu fais quoi d'abord ? Et ensuite tu fais quoi ? et ensuite tu fais quoi ?...
Qui c'est qui choisit tes habits, c'est toi, c'est maman, c'est papa ?
Tu t'habilles tout(e) seul ou on t'aide un peu ?
Tu joues un peu aussi le matin avant l'école ?
Tu joues à quoi ?
Tu regardes des livres aussi ?
Tu regardes quel(s) livre(s) par exemple ?
Tu fais des dessins ?
Tu dessines quoi ?
Tu fais des coloriages ?
Tu regardes la télé aussi ?
Tu regardes quoi à la télé ? C'est sur quelle chaîne ?
Ah je connais pas, c'est quoi, tu me racontes ?
Tu fais d'autres choses aussi des fois ?
T'as le temps tous les jours de jouer/regarder un livre/regarder la télé/de dessiner ou des fois t'es en retard ?
Tu prends quoi pour ton petit déjeuner ?
T'es où quand tu prends ton petit déjeuner ?
Avec qui tu es quand tu prends ton petit déjeuner ?

Et après l'école tu vas où ?
Tu prends le car, la navette ?
Tu vas à la garderie ?
Qui c'est qui vient te chercher ?

Et quand tu arrives chez toi/chez XXX, tu fais quoi ?
Tu joues dans la/ta maison ?
Tu joues où dans la/ta maison ?
Tu joues à quoi dans la/ta maison ?
Tu joues tout(e) seul(e) ?
Tu joues dehors aussi ?
Tu joues à quoi ?
Tu regardes la télé ?
Tu regardes quoi à la télé ? C'est sur quelle chaîne ?
Ah je connais pas, c'est quoi, tu me racontes ?
Tu regardes des DVD ou des cassettes ?
Qu'est-ce que tu aimes comme DVD ou cassette ?
Ah je connais pas, c'est quoi tu me racontes ?
Tu regardes des livres ?
Tu dessines, tu fais des coloriages, tu fais des écritures ?
Tu fais d'autres choses aussi des fois ?

Tu fais quoi ensuite ?
Tu prends une douche ou un bain ?
Tu joues sous la douche/dans le bain ?
A quoi tu joues ? Tu as des jouets pour la douche/le bain ?
T'es tout(e) seule ou y'a quelqu'un avec toi ?
Tu te laves tout(e) seul(e) ou on t'aide un peu ?

Le soir, est-ce qu'on t'oblige à aller te coucher ?
Tu te couches tout(e) seul(e) ou y'a quelqu'un qui te couche ?
Qu'est-ce que tu fais juste avant d'aller te coucher ?
Si lecture de livre : qui c'est qui choisit le livre, c'est toi ou XX ?
Tu aimes bien changer de livre ou tu aimes bien lire plein de fois le même livre ?
Lequel tu aimes bien par exemple ?

VIE FAMILIALE, DOMESTIQUE, CULTURELLE
Maintenant je vais te demander de m'expliquer comment c'est dans ta maison et dans ta famille.

Dans ta maison y'a ta maman ? Y'a ton papa ? Y'a quelqu'un d'autre aussi ?
Avec ta maman qu'est-ce que tu aimes faire ? tu fais d'autres choses aussi ?
Avec ton papa qu'est-ce que tu aimes faire ? tu fais d'autres choses aussi ?
Avec XXX qu'est-ce que tu aimes faire ? Tu fais d'autres choses aussi ?

Tu as des frères ou des sœurs ?
Comment ils/elles s'appellent, quel âge ils ont ?
Alors c'est qui le/la plus grand(e) à la maison ? Et ensuite, c'est qui ? Et ensuite, c'est qui ?
Avec tel frère/telle sœur, qu'est-ce que tu aimes faire ? Tu fais d'autres choses aussi ?

Tu as le droit de jouer avec les jeux/jouets de ton frère/ta sœur ? Tu aimes jouer avec les jeux/jouets de ton frère/ta sœur ? Lesquels
Est-ce que tel frère/telle sœur des fois il/elle t'embête ? Il/elle fait quoi ? Et tu fais quoi alors ?
Avec tel frère/telle sœur vous vous bagarrez des fois ? Pourquoi ?
Avec tel frère/telle sœur vous rigolez des fois ? Pourquoi ?

Si pas de frères et sœurs interroger sur cousins/cousines

A côté de chez toi, y'a des enfants qui habitent avec qui tu joues ?
A quoi vous jouez ?

Tu peux me dire comment elle est ta chambre ?
C'est ta chambre à toi tout(e) seule ou c'est aussi la chambre de quelqu'un d'autre ?
Tu peux me dire tout ce qu'il y a dans ta chambre ?
C'est quoi tes jouets et tes jeux préférés ?
Qui c'est qui range ta chambre ?
Si moi : Qui c'est qui t'aide à ranger ta chambre ?
Tu as une table ou un bureau aussi dans ta chambre ?
Tu fais quoi sur cette table/ce bureau ?
Tu as des feuilles et des crayons dans ta chambre ?
Il y en a ailleurs dans ta maison ? Où ? Tu les utilises des fois ? Tu fais quoi avec ?
Tu dessines, tu dessines quoi par exemple ?
Tu écris ? Tu écris quoi par exemple ?
Tu as des livres dans ta chambre ?
Il y en a ailleurs dans ta maison ? Où ? Tu les regardes des fois ? Tu les regardes tout(e) ou avec quelqun ? Avec qui ?
Tu peux me dire les livres que tu aimes beaucoup ? Pourquoi ?
Y'a des livres que tu aimes pas ? Lesquels ? Pourquoi ?
Tu as une télé dans ta chambre ?
Si oui : Tu regardes quoi à la tété ?
Il y en a ailleurs dans ta maison ? Où ? Tu la regardes où la télé ?
Tu la regardes tous les jours ?
Tu as le droit de la regarder quand tu veux ?
Qu'est-ce que tu n'as pas le droit de regarder à la télé ?
Y'a des choses que t'as pas le droit de regarder et que t'aimerais bien regarder à la télé ? Quoi ?
Tu as un ordinateur dans ta chambre ?
Si oui : Tu joues à quoi dessus ?
Il y en a ailleurs dans ta maison ? Où ? Tu as le droit de l'utiliser ? Tu l'utilises des fois ? Tu fais quoi dessus ?
Tu as une DS/gameboy ? Tu y joues beaucoup ? C'est quoi ton jeu préféré ?
Y'a quelqu'un d'autre qui en a dans ta maison ? T'as le droit d'y jouer ? Tu joues à quoi ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu es obligé de faire à la maison et que tu n'aimes pas faire ?
Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas le droit de faire à la maison et que tu aimerais faire ?
Est-ce que des fois ton frère/ta sœur ils se font fâcher ? Pourquoi ?
Est-ce que des fois tu te fais fâcher à la maison ? Pourquoi ?
Et ton frère/ta sœur, il/elle fait des bêtises ? C'est quoi ces bêtises ?
Est-ce que tu fais des bêtises ? C'est quoi ces bêtises ?
Est-ce qu'avec ton frère/ta sœur vous faites des bêtises ensemble ? C'est quoi ces bêtises ?

Dans quels endroits tu joues dans ta maison ?
Tu fais des choses dans la cuisine/le salon ?
Tu fais quoi ? Tu dessines ? Tu fais des écritures ? Tu joues ? Tu parles avec ton papa, ta maman… ?

Qu'est-ce que tu as eu comme cadeaux à Noël ?
C'était quoi ton cadeau préféré ? Pourquoi ?

C'est quand ton anniversaire ?
Suivant date :
Qu'est-ce que tu as eu comme cadeaux à ton anniversaire ?
C'était quoi son cadeau préféré ? Qui c'est qui te l'a offert ?
Qu'est-ce que tu voudras comme cadeau à ton anniversaire ?

Est-ce que y'a des jouets, des jeux que tu aimerais avoir mais qui sont interdits ?

Tu aimes la musique aussi ? Quelqu'un en fait dans ta famille ? Qu'est-ce qu'il/elle fait ? Tu en fais ? Tu fais quoi ? Où ?

Tu aimes la danse aussi ? Quelqu'un en fait dans ta famille ? Tu en fais aussi ? Où ?

Tu aimes le sport aussi ? Lequel ? Quelqu'un en fait dans ta famille ? Et un autre sport aussi ? Tu regardes le sport à la télé ? Avec qui ?

Tu vas à la bibliothèque aussi ? Où ça, avec qui ?

Tu vas à la ludothèque aussi ? Où ça, avec qui ?

Tu vas à la piscine aussi ? Où ça, avec qui ?

EXTRASCOLAIRE

Le samedi et le dimanche, quand il n'y a pas d'école, tu fais quoi ?
Tu joues ?
Tu regardes la télé ?
Tu vas dans une autre maison ? Chez qui ?
Tu aimes bien ? Pourquoi ?
Tu vas te promener ? Ou ça ? Pour faire quoi ?
Tu aimes bien ? Pourquoi ?

Le mercredi quand il n'y a pas d'école, tu fais quoi ?
Tu restes à la maison ?
Tu aimes bien ? Pourquoi ?
Qui c'est qui te garde ?
Tu aimes bien ? Pourquoi ?
Tu vas au centre de loisir ?
Qu'est-ce que tu fais au centre de loisir ?
Tu aimes bien ? Pourquoi ?
Tu fais autre chose aussi ?

Des fois tu vas à XXXX ?
Tu fais quoi à XXXX ?
Tu fais d'autres choses aussi ?

Des fois tu pars en vacances ?
Tu vas où ? Avec qui ? Tu fais quoi ?
Qu'est-ce que tu aimes bien en vacances ?
Y'a des choses que tu aimes pas en vacances ?

ECOLE
Maintenant je vais te demander des choses sur l'école et après ça sera fini

Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ?

Qu'est-ce que tu apprends à l'école ?
Qu'est-ce que tu préfères apprendre ?
Qu'est-ce que tu n'aimes pas apprendre ?

Est-ce que tu joues beaucoup à l'école ?
A quoi tu aimes jouer à l'école ?
A quoi tu n'aimes pas jouer à l'école ?

Dis moi qui sont tes copains et tes copines préférés à l'école ?
Qu'est-ce que tu aimes faire avec … ?
Qui c'est qui choisit les jeux ?
Est-ce qu'il y a des enfants qui commandent les autres ?
Qui c'est qui commande les autres ?

Dis moi les enfants qui sont pas tes copains. Pourquoi ?

Je vais te montrer des photos que j'ai prises en classe et j'aimerais bien que tu m'expliques des choses pour m'aider à comprendre :

Photo 1 : A quoi ça sert quand vous êtes assis là ? Qui c'est qui décide quand il faut s'asseoir comme ça ? Qu'est-ce que vous faites là ? Qu'est-ce qu'on a le droit de faire quand on est sur les bancs ? Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire ? Toi, tu le fais des fois ? Et qui c'est qui le fait aussi ?

Photo 2 : Là ça se passe juste après, tu peux m'expliquer ce qu'ils font les enfants ? Et la maîtresse elle fait quoi ? Ca sert à quoi ce que vous faites là ? Qu'est-ce que vous apprenez ? Tu aimes bien quand vous faites ça à l'école ?

Photos 3 : Et là qu'est-ce qu'ils font les enfants ? Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse ? Qu'est-ce qu'ils doivent faire les enfants ? A quoi ça sert ce qu'ils font là ? Ils apprennent quoi ? Tu aimes bien quand tu fais ça à l'école toi ?

Photos 4, 5 et 6 : Et là alors qu'est-ce qui se passe ? *En pointant les enfants*, il fait quoi, elle fait quoi ? On a le droit de le faire ça ? Tu le fais toi, des fois ?

Photo 7 : Et là qu'est-ce qu'ils font les enfants ? *Si ne se souviennent pas : «Ils collaient des carrés de papiers avec des éléphants dessus*. Ca sert à quoi ? Qu'est-ce qu'ils apprennent ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour réussir ? Qu'est-ce qu'ils n'ont pas le droit de faire ? Tu as réussi, toi ? Comment tu as fait ? Tu aimes bien faire ça ? Pourquoi ?

Photo 8 : Et là qu'est-ce qui se passe ? Ils font quoi les enfants ? Tu peux m'expliquer comment on joue à ce jeu ? Et qu'est-ce qu'il faut faire pour gagner ? Et toi, tu aimes bien jouer à ce jeu ? Pourquoi ? *Si oui* : Tu gagnes des fois ? On peut y jouer tout seul à ce jeu ? Tu le fais toi des fois de jouer tout(e) seul(e) à ce jeu ?

Photo 9 : Et là alors elles font/vous faites quoi ? Elles ont/vous avez le droit de jouer là ? *Si non :* Pourquoi ? Des fois tu le fais toi aussi de jouer par terre au jeu du bouchon ?

Photo 10 : Et là à quoi ils jouent ? Comment il s'appelle ce jeu, comment on fait pour jouer ? Comment on fait pour gagner ? Et toi, tu aimes jouer à ce jeu ? Pourquoi ? *Si oui* : tu gagnes des fois ?

Photo 11 : Et là qu'est-ce qui se passe ? Ils font/vous faites quoi ? Qu'est-ce qu'ils sont/vous êtes en train de se/vous dire tu crois ? Ils ont/vous avez le droit de jouer à ça dans cet endroit ? Tout le monde a le droit d'y jouer ? Et toi, tu aimes jouer à/au XXX ? Pourquoi ? On peut y jouer tout(e) seul(e) à ce jeu ? Et toi tu le fais de jouer tout(e) seul(e) à ce jeu ?

Photo 12 : Et là qu'est-ce qui se passe ? Ils font quoi/vous faites quoi ? Ils ont/vous avez le droit de jouer à ça dans cet endroit ? Et toi, tu aimes bien jouer à ce jeu ? Pourquoi ? Et quand tu y joues tu fais quoi ? Ca se joue tout seul ou avec d'autres ? Et toi tu préfères jouer tout(e) seul(e) ou avec des copains/ines ? Pourquoi ?

Photos 13, 14, 15 : Et là qu'est-ce qu'ils font/vous faites ? C'est un jeu ? Est-ce qu'il y a un enfant qui commande ? Comment tu le sais ? *En pointant les enfants :* il/elle fait quoi ? Et toi tu joues aussi avec eux des fois ? Et toi tu joues aussi à ça des fois ?
A propos d'un jeu de rôle : tu préfères faire quoi toi ? Le XXX, le YYY ? Et qui c'est qui décide celui qui fait XXX ou YYY ?

Photo 16 (sur les deux filles au premier plan) : Qu'est-ce qu'elles font/tu fais là ? Ca s'appelle comment ce jeu ? Celui qui est là, ça s'appelle comment ? Et celui qui est là ? Tu aimes y jouer ? Avec qui tu y joues ? Tu préfères faire le TTT ou le PPP ?

Photo 17 : Et ça c'est quoi ? Tu peux m'expliquer ce que ça veut dire ? Tu sais pourquoi ils ont eu des bâtons untel untel et untel ? Tu te rappelles pourquoi tu as eu ces bâtons ? Quand est-ce qu'on a des bâtons ? Et toi tu as déjà eu des bâtons ? *Si oui :* Tu te souviens pourquoi ? Est-ce que des fois un enfant fait des choses interdites et que la maîtresse ou Badia elles le voient pas ? Ca t'est déjà arrivé à toi de faire des choses interdites que la maîtresse ou Badia elles le voient pas ? Tu veux bien me le raconter je le dirai pas ?

Guide d'entretiens enfants école Louise Michel
Version courte : janvier 2014

Je vais te poser des questions pour savoir ce que tu fais quand tu n'es pas à l'école (ta famille, à quoi tu joues, ce que tu aimes faire, ce que tu aimes regarder à la télé etc.) et aussi des questions sur l'école, à partir de photos que j'ai prise dans ta classe et aussi à la patinoire.

Situation familiale
Raconte-moi comment est ta famille ? Qui c'est qui vit avec toi dans ta maison ?
Tu peux me dire comment c'est fait chez toi ? Il y a combien de chambres ?

Pratiques ludiques, pratiques familiales
Tu as une chambre ? Tout(e) seul ou avec quelqu'un d'autre ?
Tu joues des fois avec ton papa, ta maman, ton frère… ? A quoi ?
Vous rigolez des fois…
Tu te fais fâcher des fois… Tu me racontes une fois…
Tu te bagarres des fois avec ton frère ou ta sœur ?
Dans ta chambre, il y a quoi ? C'est quoi tes jouets préférés ?
Tu dessines aussi chez toi ? Tu écris ? comment ça se passe ? Tu te mets où ?
Tu as des livres ? Tu les lis des fois tout(e) seul ou avec quelqu'un ?
Est-ce que tu regardes la télé ? quoi ? tu me racontes ?
Est-ce que tu joues à la console ? à quoi ? tu me racontes ?
Qu'est-ce que tu as eu à Noël comme cadeaux ?

Sociabilité
Qui sont des copains et tes copines préférés ?
Et qui sont les enfants que tu n'aimes pas ?

Rapport à l'école
Tu aimes bien venir à l'école ?
Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
Et il y a des choses que tu n'aimes pas ?
Tu apprends des choses à l'école ? Tu apprends quoi ?

Diaporama
1 coin regroupement
Explique moi toutes les choses qui sont là ? C'est quoi ? On fait quoi avec ça ? ça sert à quoi ?
2 Travail sur table
C'est quoi ?
Il fallait faire quoi ?
C'est pour apprendre quoi ?
Tu peux me montrer une lettre que tu connais ?
Tu peux me montrer un mot que tu connais ?

3 Patinoire
Tu aimes ça la patinoire ?
Vous faites quoi là ?
Comment il faut faire pour bien y arriver ?
C'est quoi toutes les choses que vous apprenez à faire à la patinoire ?
(le patin autoévaluatif) Et ça, c'est quoi ? Ca sert à quoi ?

4 Jeu math oeut poule renard
Tu peux m'expliquer ce jeu ?
C'est pour apprendre quoi ?

6 jeux dans la classe
Là c'est un moment où vous jouez. Tu aimes jouer dans la classe ?
A quoi ? Avec qui ?
Vous jouez souvent à l'école ?
5 autres affichages et supports collectifs
Et ça c'est quoi, ça veut dire quoi c'est pour faire quoi ?
Ça sert à quoi ? on apprend quoi ?

7 Récréation
La ce sont des enfants qui jouent. Tu aimes ça les récréations ?
A quoi tu aimes jouer avec qui ?
Et là tu sais à quoi ils jouent/vous jouez ?
(Lou) Pourquoi elle est toute seule, elle ?
Il y a des enfants qui t'embêtent dans la récréation ?

Grille entretien enfants enquête longitudinale

Première série de question : rapport à l'école, aux copains, à la famille

Tu aimes **l'école** ?

Qu'est-ce que tu aimes **beaucoup** à l'école ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu **n'aimes pas** à l'école ?

Qu'est-ce que tu as **appris** comme **choses** à l'école ? qu'est-ce que tu as appris à **faire** ?

Qui sont tes **copains/copines** préférés ?

Qu'est-ce que tu aimes **faire avec** ? (faire raconter)

Il y a des enfants que **tu n'aimes pas** ?

Et à la **maison**, avec tes **parents/ta maman**, qu'est-ce que tu aimes beaucoup faire ? (faire raconter)

Qu'est-ce que tu as **appris** comme **chose**s à la maison avec tes parents, ta maman, ta famille ? qu'est-ce que tu as appris à **faire** ?

Tu vas me raconter tout ça tout à l'heure, parce que ça m'intéresse beaucoup. Mais d'abord, on va regarder des photos que j'ai prises dans l'école et tu vas bien m'expliquer les choses pour m'aider à comprendre tout ce qui se passe et tout ce que vous faites-vous les enfants ici à l'école.

Diaporama général (53 photos). L'école, les activités, les apprentissages

Question sur le **sens des supports** (qu'est-ce que c'est, ça veut dire, il y a d'écrit…), des **situations** (qu'est-ce que vous faites, comment ça se passe, qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qu'il faut faire pour… pourquoi untel fait ça etc.).

Sur les situations de **déviance** : interroger sur les enfants déviants dans l'observation, tu sais qui c'est, c'est ton copain/ta copine ? Pourquoi ? Vous faites quoi ensemble ?

Interroger sur les **personnes** (avec qui aimes-tu être ou pas), creuser les **affinités** et les **relations sociales** à partir des supports photographiques.

Sur les **objets et pratiques scolaires** : tu en fais aussi à la **maison** ?

Diaporama personnel

(jugements positifs et encourageants) : tu faisais **quoi** ? Comment as-tu eu **l'idée** de faire ça ? tu l'avais **déjà vu** qq part ? tu avais **vu qqn** le faire ? **comment faut-il faire** pour réussir, pour ne pas se tromper ? c'est **difficile** ? tu aimes ? tu écris/dessine aussi à la maison ?

Deuxième série de questions : activités en famille

La famille

Tu peux me dire qui il y a dans ta **famille** ? Dans ta maison ? Faire **décrire**, **nommer**

Tu as un **papa/papy/tonton, une mamie/tata** ? Des **cousins** des cousines, tu les vois souvent ? Tu fais quoi avec eux/elles ? Faire raconter

Le matin

Le **matin avant l'école**, comment ça se passe ?

Qu'est-ce que tu fais, qui **s'occupe** de toi ?

Tout ce que fait l'enfant (**toilette, habillage, repas, télé, jeux**…). S'il/elle se fait aider.

Choix des vêtements.

Arrivée à l'école : faire raconter la **garderie**, s'il y a garderie. Tu fais quoi, tu te mets où, tu prends quoi, avec qui ? C'est bien, qu'est-ce que tu aimes/n'aimes pas ?

La chambre

Raconte-moi ce que tu as dans ta **chambre**. Tu aimes rester *faire des choses* dans ta chambre ? tu fais quoi ?

Les autres pièces

Tu passes du temps dans la **pièce** principale aussi ? là où il y a la **télé** ?

Ou tu passes du temps dans quel endroit aussi ?

Dehors ?

Activités

Télé : tu regardes quoi ? Faire raconter (ah je connais pas, tu me racontes ?)

Ordinateur, tablette, DS : tu fais quoi ?

Tu **dessines** des choses ? Sur quoi, avec quoi, avec qui, tu dessines quoi ?

Tu **écris** des choses ? Sur quoi, avec quoi, avec qui, comment, tu écris quoi ?

Tu **joues** à quoi, avec quoi ?

Faire décrire les **jouets**

Jouer à la guerre, à la princesse, à la maîtresse, au dragon, au papa et la maman, aux wings, à cars, à des dessins animés que tu aimes… ?

Se **déguiser** ? Se maquiller ?

Qu'est-ce que tu as eu pour ton **anniversaire**, **Noël** ? C'est quoi tes jouets préférés ?

Est-ce qu'il y a des jouets que tu n'as pas et que tu aimerais avoir ?

Tu fais des **jeux avec tes parents**, des **activités** ? Des **coloriages** ? Des petites **fabrications** ? Des **cahiers d'activités** ? Quoi ? Où ? Raconte-moi une fois…

Tu apprends des choses sur les **lettres** et les **mots** à la maison ? Tu fais quoi ? Avec qui ? tu **essayes** de **lire** ? Faire raconter. Tu **sais lire** des choses ? Quoi ?

Tu as des **livres** que tu aimes à la maison ? Tu les lis quand ? Tout(e) seul(e) ou avec quelqu'un ?

Il y a des gens qui **t'achètent** des livres ? qui ? Quoi ?

tu as des livres que tu **aimes beaucoup**, tu **n'aimes pas** ? Quoi ?

Fratrie

Avec ton **frère/ta sœur** du fais des choses aussi ? Quoi ? Faire raconter

Transgressions

Tu fais des **bêtises**/des **colères** des fois ? Tu veux bien me raconter, je le dirai à personne ?

Tu dis des **gros mots** aussi ? (idem) tu connais des gens qui disent des gros mots ? Lesquels ?

Rapport à l'avenir

Tu sais ce que tu vas faire au **CP** ?

Tu sais ce que tu voudrais faire quand tu seras **grand**(e) ?

Ecole de la vallée retour sur l'école, enfants stigmatisés

Tu te rappelles de XXX ? C'était ton copain ? Tu faisais quoi avec lui ?

Idem XXX

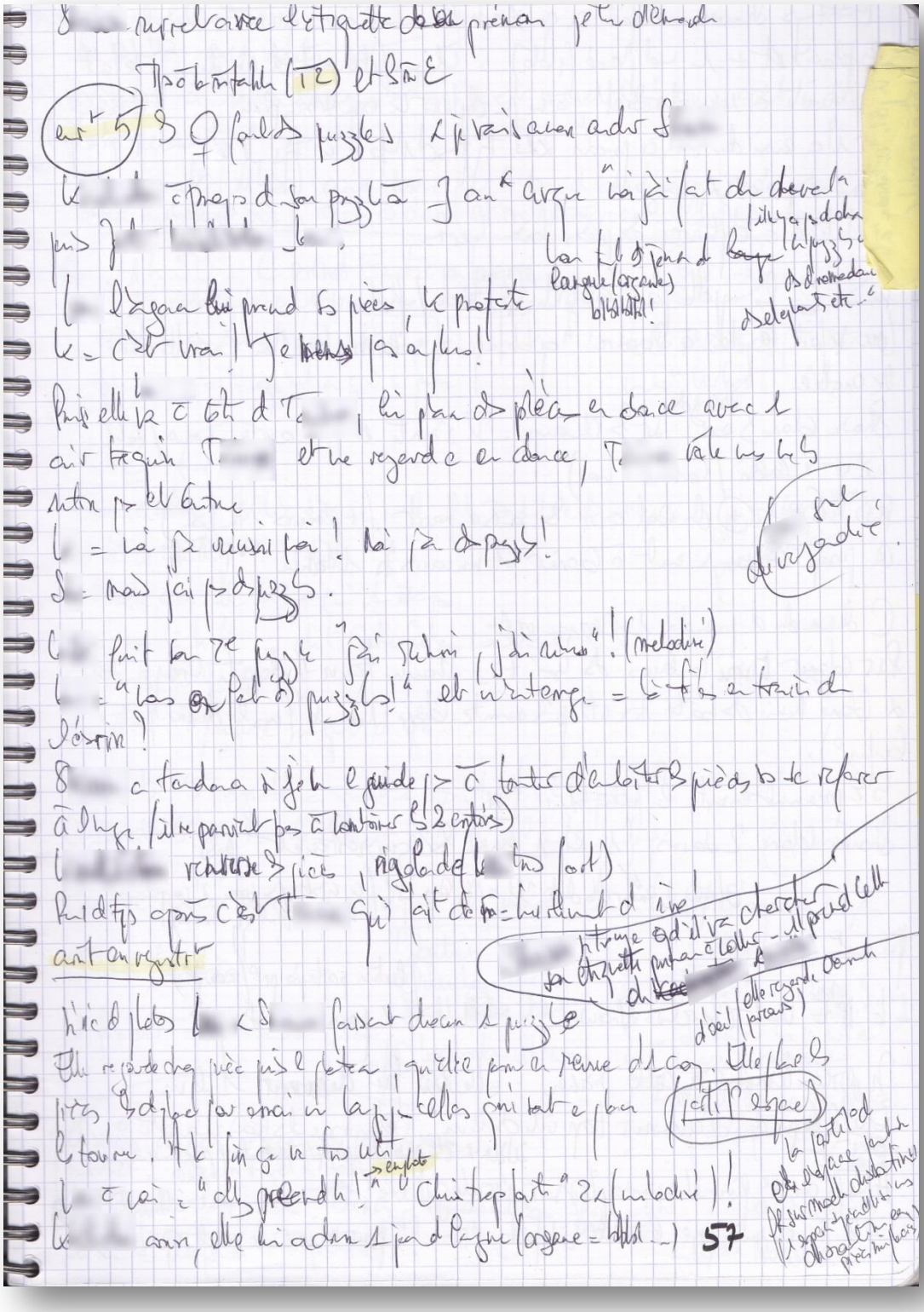
Annexe 9 – Journal de terrain et cahier numérique de terrain

1. Journal de terrain (extrait : une page, pendant l'observation de la classe de PS-MS de Francine Gallais, année 1, i. e. deuxième année de terrain, 2012-2013), p. 145

2. Cahier numérique de terrain (extrait : sommaire et deux journées), p. 146

1. Journal de terrain : extrait, une page

(relevés d'observation du jeudi 14 février 2013 dans la classe de PS-MS de Francine Gallais, observation d'une fin d'ateliers)



2. Cahier numérique de terrain

ÉCOLE LOUISE MICHEL ANNÉE 1

OBSERVATIONS ET NOTES – CAHIER DE TERRAIN

CONTENU

Moment/thème	Pages	Date	Durée	Nb photos	Nb sons
J1 Classe de Francine Gallais PS-MS	p. 2-25	Jeudi 10 janvier 2013	9h00-12h30 15h00-16h30 5 heures	279	11
J2 Classe de Francine Gallais PS-MS	p. 26-51	Jeudi 24 janvier 2013	8h50-12h00 15h00-16h30 4,5 heures	424	14
J3 Classe de Francine Gallais PS-MS	p. 53-67	Jeudi 14 février 2013	9h10-12h00 15h00-16h30 4,5 heures	237	14
J4 Classe de Francine Gallais PS-MS	p. 68-94	Jeudi 7 mars 2013	8h45-11h45 14h55-16h30 4,5 heures	209	17
J5	p. 95-99 et 101-104	Jeudi 14 mars 2013	8h45-10h30 11h00-12h00 3 heures		
Fiches de renseignement classe Francine	p. 15-19				
Plan de la cour	p. 24				
Tentative d'entretiens collectifs	p. 99-100 et 106			1747-1755 (Betty, martin, Jessie, Surya, Karen, Paradis) 1757-1759 Eugénia, Sami, Manuel-Nelson, Michal,	13031402 groupe jaune MS 1 - 1mn 28s 13031403 groupe jaune MS 2 - 20mn 19s 13031404 groupe vert

				Laurine	PS 1 - 1mn 01s 13031405 groupe vert PS 2 - 8mn 05s
Entretiens enfants	p. 105 ; 107-112 ; 115 (notes a posteriori) 123-124				
Note sur échange avec Francine Gallais (CPC)	p. 114-120				
Echange avec Francine Gallais (séance PCR, PEC langage, IREPS)	p. 59-60				
Entretien Corine Rousseau, coup de pouce langage	p. 121-122				
Notes sur refus de terrain de mères	p. 125				
Entretien Francine Gallais	p. 126				
Maîtresse E Marie-Louise Gauthier	p. 8, 10, 14, 35, 44 58-59 (Connor et entretien)			1362-1365 (J3)	13021407 9mn 40s (Connor) 13021408 25mn 9s (entretien rapide)
Maîtresse soutien langage Odile Talbot	p. 21, 45, 59, 103-104, 116				
Coup de pouce langage Corine Rousseau	p. 12, 38-44, 44-45, 52, 59, 102-104, 106, 112, 102-104			0259, 0261, 0570-72, 1778-1809 (scène + album intégralement photographié)	13012410 10mn 22s (Fatoumata) 13012411 8mn 9s (Kader) 13031408 1mn 13s 13031409 15 mn 08s

					(Fatoumata)
Aide personnalisée	p. 46, 51				
Orthophonie	p. 59				
Plan de la classe	p. 88				

Classe de Francine Gallais PS-MS : 22 élèves, 14 filles et 8 garçons - 7 PS (3 garçons et 4 filles en comptant Lola) et 15 MS (5 garçons et 10 filles)

J1 jeudi 10/01/2013

11 sons et 279 photos.
Présents (21) : Tamaya, Karen, Lila, Surya, Betty, Lizie, Paradis, Lola, Fatoumata, Sheryl, Eugénia, Khaira, Laurine, Sheyreeza, Kader, Connor, Jessie, Michal, Martin, Maxime
Absents (1) : Manuel-Nelson
Lola est rattachée au groupe des MS (à la demande de sa mère) même si dans les effectifs elle compte encore comme PS
Groupe bleu : Kader, Khaira, Lizie, Maxime, Sheryl
Groupe jaune : Paradis, Martin, Jessie, Karen, Surya
Groupe rouge : Tamaya, Fatoumata, Lila, Lola, Connor
Groupe vert (PS) : Eugénia, Sheyreeza, Manuel-Nelson, Sami, Michal, Laurine
Connor a des lunettes cette année

Séquence	Moment et pages	Photos	Sons
Maîtresse Francine, ATSEM Christine **Regroupement**. Plusieurs activités rituelles de mise en ordre Fait compter absents, filles présentes, garçons présents à des enfants Fait repérer les nombres sur la file numérique, rechercher les chiffres de 10	9h10 p. 2	9993-9998	13011001 8mn 26s

Nommer les lettres de l'alphabet (lettres mobiles énumérées dans l'ordre alphabétique), repérer les initiales des prénoms			
Regroupement album Roule Galette – langage narratif & litté jeunesse Les enfants prennent en charge l'histoire, la racontent, certains utilisent bcp de gestes pour manifester leur compréhension (Connor), attrapent leurs mains pour mimer, répètent attrape moi si tu peux, Martin très présent, commentent Puis objectivation des personnages isolés sur images et mots, analyse des mots	p. 2-3	9999-0001	13011002 12mn 03s
Regroupement – Explication, distribution des ateliers et installations Il y a des groupes de couleur « Le groupe des bleus avec Christine » « Les groupe des jaunes venez écrire des mots » « Les rouges venez à cette table » Moment d'agitation, temps de flottement & détournement des objets dans l'attente (0017 et son 3 vers 3-4mn), les ciseaux deviennent des bolides et/ou des armes « eh regardez ! » (3mn40s) Table 1, MS : découpage collage de lettres, recomposer des mots (noms des personnages de l'histoire Roule Galette) – Martin, Jessie, Surya, Betty, Paradis, Karen Table 2, MS : découper des bandes de papier sur une ligne, Lila, Lola, Connor, Fatoumata, Tamaya Table 3 PS : puzzles, Laurine, Sami, Michal, Sheyreeza, Eugénia Table 4 PS : graphisme avec Christine Atelier table 2 (son 5mn18+) « Vous allez découper vos bandes (séparant chaque mot en insistant) SUR-LE-TRAIT, alors... » « vous avez deux couleurs chacun », elle remet les enfants en place (desserre les enfants collés), replace les ciseaux dans les mains, accompagne corporellement Connor (qui est gaucher d'ailleurs) etc. En arrière fond sonore on entend l'ATSEM dire « change de couleur »	p. 3	0002-0029	13011003 7mn 30s
Ateliers, focus sur découpage-collage de lettres (mots personnages Roule Galette) sur fiche Préalable (son 3, 4mn+) Francine vient rappeler la consigner (on va reconstituer le mot « galette », le mot « renard » etc.) et donne des consignes de méthode (couper les bandes entières, mettre toutes les lettres dans la boîte), replace les enfants (« Jessie met toi là tu es trop serré par rapport à Martin »), tout en montrant le matériel et le distribuant Beaucoup de matériel : ciseaux, coupelle pour recueillir les produits du découpage, colle avec pinceau, feuille à découper, support pour collage	p. 4-7	0030-0076	13011004 36mn 32s

Francine circule d'un endroit à l'autre et intervient de temps à autre sur cet atelier, plus sous forme de conseils ponctuels et rappels à l'ordre qu'accompagnement dans l'activité Quelques commentaires de Francine en aparté sur « ce genre d'école » (où on se questionne sur le niveau des enfants par rapport « aux autres ») et commentaires sur Lola qui sabote un peu son travail Francine constate qu'ils « évoluent » : maintenant ils ne collent plus « dans n'importe quel sens » Les enfants ont des échanges sur un registre pratique, et en même temps, Martin va vite. Jessie est moins efficace, brasse bcp ses lettres, interpelle Martin, se mobilise plutôt difficilement sur le registre scolaire. Surya fait tomber toutes ses lettres et doit les ramasser (peut-être en perd-elle) Long échange entre enfants sur le mode pratique, joute verbale, Martin assuré et efficace, Jessie est actif dans la conversation (s'intéresse aussi à ce qui se passe ailleurs) et ça le gêne objectivement pour avancer (surtout que non loin de lui, le coin regroupement devenu zone de jeu se remplit d'enfants et devient très sonore et remuant, il ne cesse de regarder), pas planificateur, peu d'organisation rationnelle dans l'espace de travail contrairement à Martin (intériorisé) et aux filles (appliquées) A 10h15 ont fini : Betty, Martin, Paradis – n'ont pas fini Jessie (le plus en retard, il n'a recomposé que « galette » et a placé le r de « renard », Surya, Karen			
Passage aux sanitaires	p. 7	0080-81	
Salle de jeu – jeu collectif (loups et brebis) – Francine seule & sans atsem Les loups attrapent les brebis et les placent dans la bergerie Lola ne veut pas, reste assise dans un coin Connor se plait beaucoup à ce jeu, très excité, vient m'en parler Marie-Louise Gauthier la maîtresse E, vient chercher Connor (elle me dit qu'elle prend aussi en charge Kader et Maxime)	10h25-10h45 p.7-8	0082-0108	13011005 42mn 56s
Temps libre et fins de travaux d'ateliers Beaucoup plus de bruit Il y a aussi d'autres ateliers qui se déroulent (une fiche de maths, des puzzles en accès libre où vont Lola, Lila et Connor) Observation en parallèle du coin regroupement où les enfants jouent et de la table où les enfants finissent le travail de collage de lettres pour recomposer les mots Sheyleeza très autoritaire dans le coin regroupement, chante à tue-tête des chansons en créole	p. 9-10	0109-0147	

guyanais. Laurine cherche à s'isoler plusieurs fois emportant une partie du jeu. Eugénia fait toujours des bêtises en douce, se met aussi à chanter très fort des chansons du répertoire (fais dodo colas) Michal très actif et sonore Karen termine et fait photographier son travail achevé toute fière. Surya et Jessie ont plus de mal à avancer. Ils ne reçoivent pas d'aide. Les lettres tombent encore, se mélangent, Francine se fâche Le rangement dans le coin regroupement est suivi d'une séquence de grande agitation : les enfants s'attrapent, s'empoignent, s'empilent, Eugénia imite le bébé qui braille, couchée par terre la jupe entièrement retroussée. Pendant ce temps la maîtresse E a ramené Connor et emmené Maxime. Au moment où le regroupement est fait et calmé, elle ramène Maxime et emmène Kader (qui dès lors va manquer une séance de travail à suivre).			
Regroupement – jeu sur les sons de la langue, niveau syllabique Chanson enregistrée. Francine fait énumérer les cinq doigts à l'endroit à l'envers. Petits exercices de segmentation et suppression des syllabes. Connor et Fatoumata ont du mal (lui à supprimer, elle à synchroniser le frapper de mains avec la scansion) Ça sert à la fois à exercer et à contenir après la grande agitation.	p. 10	0147-0149	13011006 5mn 37s
Récréation dans une cour humide après la pluie Focalisation sur Connor. Joue, occupe l'espace, tente des approches : À Betty « eh t'es ma copine ? », la suit un peu, elle joue avec lui. Très préoccupé toute la récréation sur les jeux mouillés vs pas mouillés Betty « moi j'aime bien quand c'est mouillé » Kader à propos de l'éléphant à ressort « chacun son tour ! » Le cheval à ressort pour les enfants c'est « la moto » Jessie fait le mort à côté du toboggan, attroupement Un grand à Kader « t'es mon pote ? » Poursuite sur le mode avion puis Kader fait le chat griffu Arrêt autour d'une flaque d'eau, Connor est vite mouillé et se fait fâcher par Francine En aparté Francine sur Kader : le bilan (psy) est énigmatique, en avance de deux ans sur certains points, en retard sur d'autres, ça rend le portrait très inquiétant (d'où la mobilisation du	11h40 p. 10-12	0150-0174	

rased) mais on ne parle plus d'autisme. **Arrivée de Corine Rousseau** « facilitatrice langage » du dispositif coup de pouce, on prend contact, elle m'explique ce qu'elle fait, je dis que ça m'intéresse, elle semble partante pour entrer dans l'enquête.			
Cantine Michal joue avec ses couverts et les détourne (danse en l'air), Sami le suit toujours sur son registre discrètement engagé. Maïté : Laurine « a du retard »	Rejointe à 12h06->12h30 p. 12-14	0175-0182	
Notes fiches de renseignement Pendant la pause méridienne	p. 15-19		
Affichages classe Nombreux outils scripturaux d'objectivation (calendrier, langage narratif, dessus/dessous, alphabets, dictionnaires & imagiers etc.) Groupes de couleur (0191) Affichages graphiques (ligne horizontale Signalétique des coins Coin dinette Des abaques installés sur une table	15h00	0183-0198	
Ateliers de l'après-midi au lever de la sieste Les enfants se lèvent sans passer par le coin regroupement **Une table abaques en manipulation libre**, un groupe s'y précipite (5 filles : Karen, Tamaya, Fatoumata, Lizie et Sharon + Martin) Un échange en langage pratique version féminine s'engage pendant qu'elles (et il) s'affairent sur les abaques Karen « Le rose, c'est ma couleur préférée » « moi chuis toutes les couleurs » Tamaya « ma mère, elle m'a dit... » Gros enjeu sur « les violets » et « les étoiles » etc ; Lizie ne fait plus rien, Francine la remplace par Jessie. (donc 4 filles + Martin et Jessie) Martin s'en va ailleurs, Odile Talbot (maîtresse soutien langage) vient chercher un groupe (Connor, Fatoumata, Khaira...), Karen et Sharon partent dans la dinette Francine dit que les prises en charge par petits groupes désorganisent le travail (p. 21) Connor vient demander à l'enquêtrice si il peut faire des abaques (enr 7 1mn55s) La fin du son 7 bruit assourdissant.	p. 20-21	0199-0108 (abaques)	13011007 5mn 23s

On entend la voix d'Eugénia dans la dînette (4mn20s) « on va dire t'étais le bébé ! »			
Activités dispersées dans la classe pendant le soutien langage d'un petit groupe Focus sur Kader qui commente un album (raconte, décrit, fait les voix des personnages) Et les filles dans la dinette (Sharon fait le bébé qui dort, couchée par terre)	p.21-22	0209-0217	13011008 6mn 04 Kader « y'a père Noël qui... »
Évaluation langage narratif Roule Galette Lila Lila, un langage verbal et/mais toujours contextualisé Francine relance avec des questions Questions de compréhension à la fin TRANSCRIRE L'INTÉGRALITÉ	p. 22	0218-0221	13011009 6mn 34s
Banc étiqueté Mise en ordre des corps dans la raison graphique		0222	
Jeux ailleurs dans la classe (désordre) + quelques enfants qui terminent du graphisme à la peinture avec Christine (0227) Certains enfants auront passé toute leur après-midi à entretenir leur registre pratique dans la classe (Sami, Lola, Eugénia, Laurine)	p.22	0223-0226	13011010 1mn 48s « la paille » (Eugénia et d'autres) des bruits de couverts qui remuent dans des verres Lola s'est fait mal, échange avec moi « ça va Lola ? » A la fin Francine « viens, Kader, viens me voir ! »
Évaluation langage narratif Roule Galette Kader Sheyreeza couchée sur la table, se fait sortir par Francine Kader reconnait le livre Il parle assez peu, dit un mot par ci un mot par là. (il était bien plus locace tout seul avec son album sur le père Noël) Francine questionne beaucoup, reformule, il répond par bribes Ce qu'il dit semble illogique, ne reconnait pas les animaux. On trouve qu'il a un problème de compréhension	p. 23	0228 (Kader)	13011011 10mn 40s
Connor aux abaques Connor arrive avec son abaque tout rempli (0229)	p. 23	0229-0234	
Graphisme à la peinture avec Christine Un quadrillage dont il faut colorer les cases Betty, Martin		0235-0248	
Fin de temps +/- libre et rangement	p.23-24		

Sheyreeza a traité Michal de quelque chose à propos de fesses (il pleure et va se consoler auprès de Fatoumata Eugénia aurait giflé Kader			
Récréation Laurine et Eugénia sont copines Lola est un peu isolée Plan de la cour	p. 24	0249-0254	
Avant la sortie, distribution des doudous Confiée à Fatoumata, Lila pas contente elle voulait le faire	p. 25	0255-0256	
Affichages et outils graphiques de la classe Dictionnaire, emploi du temps, coup de pouce langage, journées de concertation, animations pédagogiques et dates des sorties et événements (Noël), edt et groupes de décloisonnement, programmation répertoire des comptines (selon travail des sonorités de la langue)		0257-0271	

J2 jeudi 24 janvier 2013

14 sons et 424 photos.
Présents (19) : Tamaya, Karen, Lila, Surya, Betty, Lizie, Paradis, Lola, Fatoumata, Sheryl, Eugénia, Khaira, Laurine, Sheyreeza, Kader, Connor, Michal, Martin, Sami
Absents (3) : Manuel-Nelson, Maxime, Jessie
Lola est rattachée au groupe des MS (à la demande de sa mère) même si dans les effectifs elle compte encore comme PS
Groupe bleu : Kader, Khaira, Lizie, Maxime, Sheryl
Groupe jaune : Paradis, Martin, Jessie, Karen, Surya, Betty
Groupe rouge : Tamaya, Fatoumata, Lila, Lola, Connor
Groupe vert (PS) : Eugénia, Sheyreeza, Manuel-Nelson, Sami, Michal, Laurine

Séquence	Moment et pages	Photos	Sons
Maîtresse Francine, ATSEM Christine	8h48	0300-0415	13012401 1mn 57s

Accueil, divers ateliers. Fatoumata, Kader et Laurine Observation de Laurine aux puzzles (notes et longue série de photo, elle a du mal avec le puzzle des poires, n'a pas compris qu'elle peut s'aider de la forme des pièces, essais-erreurs) Eugénia, Connor, et ? (Sheryl ?) à la dînette (dressent la table) Betty et ? (Sheyreeda ?) au garage Martin, Sheryl, Lila, Lizie, Surya (assise mais ne dessine pas) au dessin Lola au goûter Kader range avec beaucoup de soin et de sérieux	p. 26		Un enfant (Kader ?) qui se parle en faisant le puzzle + bruit de fond
Regroupement Une musique enregistrée **Rituels** comptages Sheryl « compte les filles » (i. e. leurs « étiquettes »), Kader dit « un et quatre » (pour 14), une autre les garçons, Fatoumata compte l'ensemble Mise à jour du calendrier, Francine montre, dit, adopte son registre instructeur, fait réciter les jours de la semaine dans l'ordre en pointant et deux fois, « vendredi c'est demain... c'est demain » Les lettres, au fur et à mesure qu'elle les place, les enfants disent, les fait ralentir, leur demande d'être synchrones (c'est n'importe quoi on recommence), 6mn40s +	p. 27	0416-0427	13012402 1mn 55s Kader « on met le doigt sur la bouche ! » 13012403 21mn 42s « Ce matin combine manqué-t-il d'enfants ?"
Regroupement objectiver les éléments d'une histoire (Le Petit Chaperon Rouge) À partir d'un affichage Les personnages Eugénia (impeccable) Les objets Sheyreeza se trompe, montre les personnages Lizie « la robe de nuit », « le chasseur » (pour le fusil) Francine ne se fâche pas, rectifie, y compris la prononciation. Demande le sens des mots objets, catégories génériques, usage et description « Qu'est-ce qu'on fait avec du beurre » (Surya répond à côté) « le beurre qui pique » (salé) Fait réécouter l'histoire en syntaxe adaptée (oralbums), signal sonore pour faire tourner les	p. 27-28	0428-0446	Suite à partir de 7mn 45s « qui me rappelle le nom des personnages du petit chaperon rouge » 8mn 16s « et les objets ? Les objets » 13mn15s « Surya ! T'as peur du loup, toi ? » « moi aussi ! » « moi aussi ! 13mn45s « Cette petite fille, c'est le PDR » 20mn 5s (fin enregistrement »

pages « Cette petite fille, c'est le Petit Chaperon Rouge. On l'appelle comme ça parce qu'elle s'habille toujours en rouge... (...) Un jour sa maman, elle prépare une galette (...)» Lizie se cache la tête dans les mains quand il y a le loup Appropriation esthétique et pragmatique A la fin, Francine : « qu'est-ce que ça veut dire dangereux ? » « ça peut faire mal », etc. TRANSCRIRE			« on me rappelle qu'est-ce que ça veut dire dangereux ? »
Présentation des ateliers et installation Rapides et agitées	p. 28-29		13012404 2 min 49 s 13012405 1 min 52 s « Tiens ben Lola, tu vas distribuer des ciseaux et Fatoumata tu vas distribuer de la colle » 13012406 2 min 17 s « vous prenez du papier, vous découpez et vous collez » + brouhaha 2 filles (Lola et Fatoumata veulent aller faire pipi et y sont autorisées bien que ça ne soit pas le « bon moment »)
Ateliers Groupe des PS : découpage collage Groupe jaune + Michal : recette du gâteau (galette ?) Groupe bleu : travail décoratif sur les lettres du prénom (écrire une lettre dans chaque case au crayon puis repasser puis colorier les cases aux crayons de CL) Groupe rouge : reprise collage sur une peinture	p. 29	0447-0451	13012407 1 min 17 s Francine donne la consigne de l'atelier lettres en situation
Atelier lettres et échanges entre enfants Kader plus rapide que les filles. Nombreux échanges « regarde mon F », « C'est mon bleu », « Sheryl je t'aime » Shanel fait tomber ses crayons. Conflit sur le crayon orange	p. 29-30	0452-0469	
Atelier lettres et échanges entre enfants	p. 31-34	0470-0494	13012408 24 min 39 s

Un autre groupe, jaune : martin, Betty, Karen, Surya Martin infiniment plus rapide que les autres, qui discutent, s'agitent et font tout autre chose, spécialement Betty, qui ne cesse de parler et de s'intéresser à autre chose, très excitée. « regarde mon B » Betty me parle beaucoup. Francine m'interpelle : « t'arrive à faire assoir tes élèves correctement ? » (je fais non de la tête), « c'est la bagarre permanente ! » (p. 31) La conversation des enfants vient sur le thème des gants Karen « nous on aime bien les couleurs normales, on aime pas trop le noir » En s'agitant Karen tombe par terre Betty à Francine « t'es belle », à moi aussi. La conversation glisse sur un registre scatologique entre filles. Surya « tu vas dormir dans la poubelle, tu vas faire caca dans la poubelle » (...) Betty « moi j'peux manger dans la poubelle, j'peux la croquer » (p. 33) et même « 1, 2, 3 hypervitesse ! » (p. 33-34)			Francine « et on commence par la première case, hein ! »
Départ pour les toilettes Les filles sont agitées. Laurine se fait rappeler à l'ordre.	p. 34		
Salle de jeu, jeu collectif, exécuter une consigne à un signal Francine me regardant consternée par l'immense agitation : « je sais pas si on va faire sport ! » Consigne 1 : Se déplacer puis au signal monter sur un cube (une brique ASCO) Consigne 2 : « je suis sur un cube » Consigne 3 : cube sur la tête et se déplacer, au signal monter sur un banc Ensuite les consignes sont spécifiques à un groupe « les bleus vous mettez les cubes orange sur les cubes bleus » Etc. La maîtresse E vient prendre Kader Puis le ramène et vient prendre Connor	10 h 25 p.34-36	0495-0512	13012409 21 min 29 s
Affichage d'un alphabet géant dans la classe		0513	
Retour en classe récitation, mise en ordre des corps et des objets (diction, hexis, version euphémisée du régime disciplinaire, l'apprentissage disciplinaire d'un langage discipliné et le corps avec) Comptine : des enfants sont invités en groupe à les dire devant les autres, par groupe couleur « les jaunes », « les bleus » (3 min 25 s) « on les regarde on les écoute pour voir si ils récitent bien » « on écoute les mains sur les genoux »	10 h 50	0514-0516	13012410 10 min 22 s Francine « au fond du couloir, le loup se prépare » (les enfants répètent), Sheryl se fait rappeler à l'ordre sur son hexis

Francine fait divers reproches sur l'hexis comme ethos (de tenue, de gestes déplacés – toucher les cheveux des copines, activités parasites etc.) Parole continue, mémoire mot à mot, apprentissage du par cœur, bien se tenir Se fâche contre plusieurs enfants (Mais félicite Eugénia et Fatoumata			
Récréation Jeux et langage pratique entre enfants Eugénia, Kader, Laurine, Lola Michal tombe, Kader plein de sollicitude Jouent au bébé, entre autre chose, ça va très vite (voir série de photos) Lola se dévergonde (allongée par terre) et se fait fâcher (p. 37) Incorporation d'éléments des contes (« viens voir la grand-mère ! ») Eugénia interpelle les ouvriers du chantier Jeu autour de l'arbre, interrompu par Anne qui se fâche On les retrouve ensuite grimpées sur le muret avec Sami et Connor puis Kader Corine Rousseau vient chercher les enfants pour le coup de pouce (Kader et Fatoumata)	p. 37-38	0517-0569	
Séance coup de pouce langage avec Corine, Kader et Fatoumata Fatoumata choisit une histoire de Tromboline et Foulbazar, Ponti (Corine dit ensuite que c'est trop compliqué) Kader Choisit aussi un livre de cette série, La fenêtre « Je lis d'abord et ensuite c'est toi qui me raconte » Discussion ensuite (p. 43) : Jessie était dans le dispositif et on l'en a sorti car son langage verbal donnait toute satisfaction. Pour Corine il a besoin d'un cadre plus que d'un soutien en langage Lizie a bénéficié du dispositif mais elle « énormément de facilité à parler », son langage manquerait de structuration mais il est très « foisonnant ». L'un comme l'autre prendrait la place à qqn. (confusion parole abondante et parole scripturale). Fatoumata aurait « plus de besoins ». Tamaya a fait des progrès. Surya c'est en « dent de scie » elle n'est « pas motivée » Elle cherche des albums qui les « motivent » Son style pédagogique : fort contrôle langagier, et idéologie de partir des intérêts de l'enfant (ne pas contrarier, ne jamais être amené à dire non, ne pas démotiver)	p. 39-44	0570-72	13012411 8 min 9 s (Fatoumata) 13012412 12 min 14 s (Kader)
Notes pendant la pause méridienne	p. 44-45		

Les prises en charge : 3 sur le langage Retour sur conversation avec Pauline en récréation : elle fait moins d'effort que l'année dernière en langage et finalement elle ne voit pas trop de différences, elle voudrait mon avis (je dis que ce qu'elle dit m'intéresse mais que je n'ai pas vraiment d'avis) Dispositif coup de pouce : très couteux, même en prenant deux élèves à la fois (pour deux fois un quart d'heure par semaine) c'est très exigeant et couteux en préparation, retour sur (transcription), organisation. Elle n'a pas osé interdire à Kader de jouer avec un jeu du placard tout à l'heure. Elle ne veut jamais dire non.			
Matériel pédagogique, cahiers Affichages langage descriptif et catégorisation (dictionnaires) objectivant les contes et leurs éléments constitutifs, matériel oralbums Ateliers installés pour le lever tout à l'heure Peintures et productions graphiques Cahier de Surya (fiches et productions graphiques) Livret de compétences vierge Cahier de Laurine Ouvrage pédagogique sur le graphisme dont Francine s'inspire (le graphisme serait peu ou mal pratiqué, difficile il faut la rendre attractive, ce n'est pas un ouvrage de fiche, c'est « un cheminement didactique parsemé de découvertes sensorielles et une éducation au regard à travers l'analyse de motifs graphiques dans certaines œuvres » pour l'enfant : « s'exprimer individuellement », « créer lui-même le support », « support authentique et unique favorisation l'appropriation du travail » « se dépasser aller au bout d'une tâche qu'il a lui-même déterminée et conçue » « développe l'imagination et la sensibilité artistique » « création artistique » « émulation, stimulation, motivation » « différenciation, individualisation » etc.) rationalisation dans les catégories de l'expressivité de la logique disciplinaire de la raison graphique (0658-0689) Tableau double entrée (ATSEM) Étiquettes prénom à coller		0573-059	
Aparté de Francine à propos des activités d'AP sur « les maths » (objectivation de l'espace) Il y a un « bagage culturel qui ne rentre pas » : les enfants qui ne se souviennent pas de chaque personnage (lapin, écureuil, chien, chat), les enfants qui ne peuvent pas utiliser le support imagé en phono parce qu'ils ne reconnaissent pas ce qu'il y a sur l'image, « et sur/sous c'est vachement dur à part Martin, Karen, Lola, Lizie qui se débrouillent » Paradis ne mémorise pas	p. 46	0671	

du tout sur/sous. « J'ai introduit /dans/ ça me paraissait facile », et bien pas du tout. Kader ne se repère pas du tout dans l'espace. En plus les enfants ont du mal à prononcer les mots. Connor « c'est la misère avec un grand M »			
Lever de la sieste et ateliers Connor me réclame ses lunettes « là » (elles sont posées sur le placard), je lui donne, il repart en sautillant, tout content. Lila se plaint de Surya « elle m'a passé là » (montre sa tempe) parce qu'elle voulait un panier « alors c'est plus ma copine » **Atelier manipulation du matériel EPS miniature** Les enfants discutent sur le registre pratique, empilent, alignent, détournent : les filles chantent dans le micro avec les arceaux, Connor utilise les lattes miniatures comme des baguettes de batterie), les arceaux devient ensuite des téléphones. Francine ajuste et agrafe les couronnes sur les têtes des enfants Globalement il y a du flottement, rien n'est structuré, du désordre, c'est le moment des prises en charge de soutien langage. Odile Talbot vient chercher un premier groupe et je l'accompagne. Les filles s'empoignent et dansent (suite du jeu micro, batterie), Odile les sépare doucement, sans se fâcher.	p. 46	0670-0671 0672-0679 (matériel EPS miniature) 0680-0686 flottement	
Séance de soutien langage en petit groupe dans la bibliothèque avec Odile Talbot **Premier groupe : Connor, Fatoumata, Tamaya, Khaira** Travail avec « Le ballon de Jonathan » (histoires à parler Asforel/lentin). Odile rappelle à l'ordre continuellement mais ne lève jamais la voix, très contrôlée, très « civilisée » (distance corporelle : elle refuse de faire la bise aux collègues, toujours très droite et à distance du corps des autres). Commence sur une consigne ouverte et réflexive montrant le livre « que va-t-on faire aujourd'hui ?... à votre avis... » (pas vraiment de réponse des enfants) « Donc là je vais vous lire... cette histoire » Elle lit lentement, diction impeccable, montre et tourne les pages. Elle fait tourner le livre pour qu'ils le consulte. Elle fait redire l'histoire. Elle reformule chaque propos selon la méthode Lentin. Elle montre de l'écrit, se montre en train de le lire.	p. 47-48	0687-0691 (pour une première observation négociée un peu vite le matin, je ne prends pas trop de photos, je prends des notes, j'enregistre tout en tentant de ne pas être trop intrusive)	13012413 17 min 30 s
Séance de soutien langage en petit groupe dans la bibliothèque avec Odile Talbot **Deuxième groupe : Surya, Sheryl, Lizie** En chemin « quelle histoire tu vas nous raconter ? »	p. 48-50	0692-0706	13012414 26 min 15 s

Odile présente l'album (c'est Roule Galette, père castor), Lizie dit « petite chaperon rouge », « la grand-mère » avant de se raviser « c'est roule galette ! » Difficile de donner une consigne et d'attirer l'attention des filles dessus (Lizie a une parole peu contrôlée, parle à tout bout de champ, ne sursoit pas à son impulsion, registre hédoniste entretenu par l'idée du « plaisir de lire ») Lizie fait beaucoup de gestes, de mimes, gigotte, répète en écho, commente, chante la chanson, se cacher les yeux quand le personnage de l'ours arrive Sheryl « elle ramasse les greniers ! » (pour les graines de blé, notion de mot oral comme « morceau de discours ») Surya « parce que moi, j'aime bien la galette » Elles miment la dévoration de la galette, et crient « ran ! » (devenu une sorte de cri de ralliement attaché à la chute de cette histoire, cf. code restreint, implicites partagés & symboles collectifs) Elles sont et restent dans un registre éthico-pratique, pragmatique. Odile propose un jeu de cartes (personnages) pour un mémory (but : objectiver, mémoriser les personnages). Les mots notions sont peu dits (personnage). Les filles restent sur un registre pragmatique, elles veulent gagner. Odile : « ce qui est important c'est jouer avec le souvenir, et faire jouer sa mémoire » Elle ordonner les cartes en tableau (raison graphique)			
Retour en classe, regroupement, lecture d'un album puis sortie Qu'est-ce que c'est que ça ? Teulade & Sarrazin, L'école des loisirs (0707) Dégustation du gâteau d'anniversaire (Martin a 5 ans, Michal en a 4) Distribution des doudous un peu agitée, l'occasion de les faire jouer entre eux comme des personnages Maîté surgit : elle vient de passer devant le père de Connor, l'odeur est insupportable. Eugénia raconte l'anniversaire à son père, à côté Francine la félicite « c'est bien, tu racontes bien ! »	p. 50-51	0707, 0711-0722	
Affichage : reportage sur la sortie en forêt		0708-0710	
Notes sur la discussion après la sortie Francine et Odile trouvent qu'il y a des écarts de langage entre enfants. Parlent des problèmes sensoriels (yeux, oreilles) et des « retards qui s'accumulent » Odile évoque une famille sans papier avec 6 enfants dans un tout petit logement, une grande sœur qui a fait une tentative de suicide, et la petite qui apprenait pourtant si bien à l'école.	p. 51		

J'essaye d'expliquer que le niveau scolaire des parents est déterminant (plus que le fait qu'ils soient étrangers ou pas, avec ou sans papiers etc.), mais elles ne relèvent pas, ne semble pas l'entendre. On évoque à nouveau Connor, « carence éducative » pour Francine On parle aussi de la violence conjugale entre les parents de Paradis (pourtant, je me dis qu'il n'y a pas de problèmes scolaires identifiés par les enseignants la concernant) Je fais part L'aide personnalisée (pour tous les enfants et sur les « maths », de fait l'objectivation verbale de l'espace, encore du langage)			
Notes a posteriori à propos du coup de pouce langage Elle mise à fond sur le « plaisir de lire », le dispositif doit séduire l'enfant. Pour elle, si Léo et Popi fonctionne mieux que Tromboline et Foulbazar, c'est du fait des « gouts » enfantins et d'un attachement affectif qui serait plus fort. Elle ne fait pas d'analyse cognitive, sémiotique, sémantique. Ne s'interroge donc pas sur la notion de personnage et son apprentissage (ça va sans dire et c'est censé se faire tout seul) Francine évoque la difficile mise en place du dispositif coup de pouce et la résistance qu'elles ont toutes opposées à sa prise en charge pas les atsem (voulue un moment par l'inspectrice mais qui fut très mal perçue) Francine a posé des exigences : pas d'utilisation des histoires à parler déjà utilisées sur temps scolaire, une intervenante de qualité « j'ai tout obtenu »	p. 52		

Annexe 10 – Corpus « parole libre » dans la classe de César Chauvet
Conversations du matin (trois moments, total 35mn)

1. Premier jour (vendredi 9 mai 2014)

Mode de recueil des données : prise de notes sur le champ (durée du moment environ 10 minutes)

Les enfants sont habitués à ce moment de parole matinal institué au début de l'année. Ils sont regroupés dans le coin regroupement, certains sur les bancs d'autres par terre. Il faut lever le doigt pour obtenir la parole. César la distribue avec parcimonie, intervient peu (mais tout de même), plus souvent pour arrêter le flux de la parole que pour la reformuler.

César : Tina...

Tina : c'est mon anniversaire... j'ai 4 ans' (se reprenant) euh non 5 ans. [son anniversaire était le 7 mai, deux jours avant]

César : Louisa...

Louisa *entreprend de parler longuement [pas le temps de noter] puis au bout d'un moment...*

César : tu vas arrêter là. Emilio...

Emilio *raconte très longuement un cauchemar qu'il aurait fait (avec un « méchant dinosaure », une histoire assez compliquée, qui semble ne jamais s'achever pour laquelle il emploie de nombreuses formes verbales au passé simple)*

César : Sacha...

Sacha : [pas le temps de noter] dans le camion de papi, on a vu un écureuil.

César : Cyril...

Cyril : ben moi, j'ai bien dormi.

César : Alix...

Alix : ben moi j'ai fait une tresse et j'ai dormi avec ma tresse [pas le temps de noter] et, et, z'ai ronflé, et, et... et après j'ai bu mon lait, j'ai mangé le chocolat [pas le temps de noter, elle raconte tout ce qu'elle a fait jusqu'à monter dans la voiture pour aller à l'école] et je me suis attachée.

César (intéressé et rieur) : tu as bien dit que tu ronflais ?

Elle confirme.

César : Clémentine...

Clémentine : [pas le temps de noter]

César : Maïa...

Maïa : moi, maman, hier, elle était occupée, et elle était allée voir [pas le temps de noter]

César : Dino...

Dino : moi, dans mon jardin, y'avait une taupe qui faisait des trous dans mon jardin [pas le temps de noter] et en plus [pas le temps de noter], et en plus papa [pas le temps de noter, il raconte que son père a tué à taupe] et elle était morte avec une patte en l'air [pas le temps de noter, il change de thème] et moi z'étais chez Marco [pas le temps de noter] y'avait sa cabane [pas le temps de noter] et en plus j'ai bien dormi [pas le temps de noter]'

César (l'interrompt) : eh bien, savez-vous comment s'appelle le nom de ce que Dino appelle « la maison de la taupe » ? (aucun ne semble savoir) On l'appelle une taupinière parce que c'est la taupe qui l'a faite.

Des enfants parlent dans un léger brouhaha et il est question de la « taupe méchante »

César : c'est pas qu'elle est méchante'

Dino (l'interrompant) : elle est méchante, papa il l'a dit.

César : c'est pas qu'elle est méchante, c'est sa façon de vivre.

Dino (s'emportant un peu) : papa, il l'a tuée pasqu'il a dit qu'elle était méchante !

César (contrarié, n'insistant pas) : bien ! [donne la parole à une fille]

Fille : et ben moi, z'étais allé voir la Reine des neiges !

Un petit garçon est puni, il sort du groupe pour s'assoir sur une chaise. Je n'ai pas vu pourquoi.

César : Ambre...

Ambre : et ben moi [pas le temps de noter]

César lui pose une question pour faire préciser quelque chose, elle ne sait pas répondre.

César : Achille...

Achille (prononciation peu conforme) : ben moi en fait, ce matin, j'étais un petit peu fatigué. Z'ai bien dormi.

César : Adam...

Adam : eh ben on a fait une promenade à vélo et on a vu un essaim d'abeilles.

César : est-ce que tu peux expliquer aux copains ce que c'est qu'un essaim d'abeilles ?

Adam : ça veut dire qu'il y a plein d'abeilles !

César donne alors une longue explication sur ce qu'est un essaim d'abeille, sur la manière de se comporter si on en voit un. Il demande à Adam ce qu'il a fait une fois qu'il a vu l'essaim d'abeille. Adam répond que son papa a fait quelque chose [pas le temps de noter quoi]

César : Colombe...

Colombe : ben mon cauchemar [pas le temps de noter] après j'ai attaché dans le siège après... papa... papa venait à l'école...

César : Myrtille...

Myrtille (tout en parlant elle s'approche de lui, se colle à lui et enlace ses jambes, il laisse faire) : ben papa, i m'a fait une petite maison pour mettre tous mes jouets et ma mamie elle m'a [pas le temps de noter]

César : Mylène...

Mylène : moi, j'ai bien dormi.

César : Ludovic...

Ludovic : beh mon papa, un jour, il a fait de la moto d'cross. Et aussi, un jour, il a fait deux fois de la moto d'cross.

César : Oriane... pas trop long, Oriane...

Oriane : ben moi j'ai bien dormi, et après, et après'

Ludovic lui coupe la parole pour ajouter quelque chose à propos de la moto cross.

César : bien ! On va s'arrêter là.

Il appelle Tina pour prendre en charge les rituels de présences et du calendrier.

2. Deuxième jour (mardi 13 mai 2014)

Mode de recueil des données : prise de notes sur le champ, 3 photographies, enregistrement sonore (11 min 53 s)

Les enfants sont rassemblés dans le coin regroupement. César vérifie que tout le monde est correctement installé (i.e. assis, le visage tourné vers le maître)

César : ça y est Yann ? non... Yann est toujours pas prêt... (commençant alors la distribution de la parole) Louanne !

Louanne : hier [quelques mots inaudibles, elle a des coquillages à montrer]

César : oui, hum viens nous les présenter... Dino, tu te pousses un petit peu... alors... (à Louanne qui montre ses coquillages) tu nous montres bien...

Quelques enfants parlent ensemble.

César : comment s'appellent ces coquillages ?

Enfant : des huitres !

César (approbateur) : ce sont des huitres ! hein ?

Enfant : il est petit aussi...

César : oui, ce sont des petites, hein... elles sont mortes avant d'avoir pu grandir, hein ?

Louisa : peut-être c'est des crabes, peut-être hum des roquins (*sic*)...

Mylène lève son doigt.

César : les requins, non. Les crabes peut-être, en tout cas c'est sûr que... quelque chose les a mangées. Parce que d'habitude les huitres, ça grandit beaucoup plus que ça. Hein ?

Enfant : ou les crocodiles.

César : oh, les crocodiles, non euh.

Enfant : c'est pas dans la mer !

César : dans la mer, puis près de chez nous, non y'a pas de crocodiles, par contre dans... la mer, il y a des (dramatisant) zétoiles de meeeer !

Adam : c'est beau-euh !

Dino lève son doigt.

César : c'est beau...

Enfant : [inaudible]

César : c'est beau pour nous... mais pour les coquillages comme les huitres, c'est... terrible, hein. C'est un animal qui sait très bien ouvrir les huitres et manger l'intérieur. Alors c'est peut-être ce qui est arrivé à celles-là. Hein ? Voilà...

Emilio : ou un roquin (*sic*) ou un orque ou un dauphin.

César : Très bien... tu vas les reposer ? (Louanne va ranger ses coquillages) Alors, Mylène (qui lève toujours son doigt)... nous t'écoutons.

Mylène : moi z'ai'

César : attends, attends ! nous t'écoutons quand euh, (avisant Adam qui échange avec un voisin) Adam se sera tu... C'est bon ?

Mylène : moi z'ai une petite veste.

César : oui... Tina ?

Tina (petit sourire) : [quelques mots inaudibles]

César : plus fort, parce que y'a du bruit, là, chuis pas'

Tina (timorée) : [nom inaudible] elle m'a fait un bisou...

César : mouiii, d'accord... Dino…

Dino : moâ… moi, z'ai dormi et en plus, moi, z'ai fait un cauchemar dans mon lit et [inaudible, un autre enfant parle en même temps César fait cht !] et en plus moi [César refait chut ! en montant le ton] moi, z'était dans l'lit à papa et à maman...

César (la rappelant à l'ordre) : Alix !

Dino : et aussi, z'ai pas fait de cauch'mar... moâ... et en plus y'avait un chocolat... et aussi z'avais... du pain... du pain de mie... du sucre... moâ z'ai manzé... moi, z'ai manzé dans ma voiture, z'ai pas manzé', ensuite, moâ...

César (le rappelant à l'ordre) : Cyril !

Dino : moâ... moâ... moi z'ai [un ou deux mots inaudibles] une paille... [syllabes inaudibles] goûter plus vite.

César : bien ! tu vas t'arrêter là. Louanne...

Louanne : eh beh, j'ai bien dormi... hum... j'ai vu, j'ai vu

César (le rappelant à l'ordre) : Yann !

Louanne : j'ai vu des escargots dans mon jardin...

César : hummm...

Louanne : j'étais enlevé leurs coquilles. I z'avaient du sang.

César : ben oui...

Louanne : et après... et après j'ai fait un cauch'... j'ai r'gardé Menenblack-euh [i. e. *Men in Black*]

César (incrédule) : t'as regardé *Men in Black* ?

Louanne (mutine) : oui... ça faisait peur !

César (réprobateur) : beh, alors oui... quelle drôle d'idée de regarder ça ! (rire)

Louanne : et après... et après... hum hum, j'ai fait un cauch'mar vu que j'ai r'gardé l'monsieur qui faisait peur.

César : hum ouais.

Louanne (mutine) : et y'avait ses yeux qui s'enl'vaient.

César (avisant l'enquêtrice du regard) : (rires)

Louanne (mutine) : ça faisait peur quand', et j'ai fait le', un cauch'mar...

César : et tu sais, ça n'est pas en vrai, hein, ce n'est pas en vrai. On a l'impression que c'est vrai mais... c'est pas vrai, hein ? d'accord ?... euh... Clémentine...

Clémentine : 'ai bien dormiii !

César : bieeeeen ! Alix... !

Du bruit dans le couloir, une classe passe.

Alix : moi j'ai... bien dormi, j'm'ai habillée...

César (la reprenant, faisant la liaison) : je me SUIS-habillée.

Alix (se corrigeant, avec la liaison) : je me suis habillée, j'ai mangé mes tartines (marmonne)

César : plus fort, y'a du bruit alors... hausse un petit peu le ton.

Alix (haussant le ton) : j'ai... j'ai mangé mes tartines

César : voilà.

Alix : et... j'ai bu mon lait, et j'ai mis mes... baskets, j'ai mis mon manteau, chuis allée dans ma voiture, l'avait Adèle... la chanteuse... et, et, et hum et j'ai pris mon sac.

César : d'A-ccord !

Adam : Yann, elle a une punaise dans la main...

Yann a ôté une punaise qui servait à l'accrochage de la file numérique.

César (intervenant auprès de Yann) : mais laissez-moi cette frise numérique !... Si vous la décrochez, vous pourrez plus la regarder, on pourra plus s'en servir quand on en aura besoin. La punaise, voilà, tu la laisses là. On y touche pas, c'est dangereux, ça pique tout !

Enfant : même les fesses.

César : ouai. Même les fesses.

Rires.

Enfant : c'est rigolo !

César : alors... Maïa, nous t'écoutons !

Maïa : moi, j'ai bien dormiii !

César (contenant son agacement) : bieeeeen ! paaaarfait ! et Ysaline ! (en aparté à Mylène qui s'approche de lui et se colle) Mylène, tu nous... tu nous gêne là.

Ysaline : ben moi, un jour, maman, elle a dit peut-être on va faire une cabane dehors...

César (engageant) : hum hum !... bien ça ! Myrtille... ?

Myrtille : ma tata Aline, la copine de maman, eh beh, elle a un bébé qui s'appelle Adèle...

César : ouiiii...

Myrtille : pasque'

César (interpellant deux enfants qui s'amusent à s'attraper) : euh, Loïs et Ernest, vous nous gênez !... et ce n'est pas la première fois...

Myrtille (poursuivant son récit) : pasque elle a pas grandi... e' peut pas marcher, et elle a pas grandi... mais par contre, e' peut nous faire des bisoooous...

César : hum d'accord. Elle n'a pas grandi parce qu'elle a une maladie ?

Myrtille :... hein ?

César : tu dis qu'elle n'a pas grandi, parce qu'elle a une maladie qui l'empêche de grandir ?

Myrtille : non, c'est que en fait, elle a pas grandi encore, elle est encore bébé'

César : d'aaaaccord ! C'est parce qu'elle est'

Myrtille : et, et, et aussi'

César : d'accord, ok, c'est un petit bébé.

Myrtille (déterminée à poursuivre) : et aussi, sur [quelques syllabes inaudibles], euh eh beh, i va changer la couche d'Adèle'

César (avisant Cyril et Yann qui s'amusent à se coucher en arrière, mains au sol) : attends. Cyril est fatigué. (Sarcastique) tu veux tu coucher sur, là, euh, sur le plancher ?

Cyril penaud fait non de la tête.

César (sévère) : qu'est-ce qui te prend, là ?... (Fâché) Assied toi sur le banc et ne bouge plus !

Myrtille : et... [quelques syllabes inaudibles] eh beh, elle aime pas changer les couches.

César : ah ah ah, eh beh oui. (Petit rire)

Myrtille : même que... eh beh, tata une fois, elle était... chez... [deux à trois syllabes inaudibles] pour faire les carreaux des vitres, et tonton il était en colère pasque tata, a' voulait aller chez Frédérique faire les hum... les carreaux.

César (dubitatif) : d'a.... ccord... Trèèèès bien ! Ambre, on t'écoute !

Ambre : eh ben moi... moi, j'étais allée là, quand j'étais y'allé à l'école [quelques mots inaudible] eh beh j'ai vu un e'sargot ! et i so'tait dans sa coquille.

César : eh oui. En ce moment, ils sont très contents les escargots, parce qu'il pleut, hein...

Ambre : [quelques mots incompréhensibles]

César : eh oui ! En même temps, ils sortent très souvent, hein. Euh... Oriane...

Oriane : ben moi, j'ai bien dormi... et après manger, j'étais... à droite mais je frère, mais mon frère, il était à gauche.

César : ouaaaai...

Oriane : pa'que moi, chuis pus [quelques mots incompréhensibles]

César : oui...

Oriane : beh... beh tout à l'heure aussi, y'a qui... j'ai vu Mélanie, à l'école.

César : hum hum...

Oriane : j'ai pas vu Yohan...

César : d'accord. Louisa, on t'écoute.

Louisa : ben moi, moi bientôt, en fait, j'avoir, en fait euh... euh, apr', je, jjjj', en fait-euh, on va y aller à la plage, et après on reva y aller euh... on va y aller à la France et, han après, on va y'a', maman elle va ach'ter un teeeente... pour tout, tout l'moooonde ! et... [quelques mots inaudible, on entend peut-être « dormir » et « une tente »]

Cyril est en train d'asticoter son voisin Yann depuis un petit moment

César : d'accord. Alors tu sais, on va s'arrêter là, le temps que Cyril aille s'assoir sur une chaise tout seul... (Fâché) Vas-y ! (Cyril va s'installer assez loin au fond de la classe) voilà, oooh ! C'est pas la peine d'aller si loin ! L'essentiel c'est que tu sois tout seul et que tu n'embêtes plus personne !... voilà, maintenant, on peut continuer.

Louisa : et après...

César : vas-y.

Louisa : a'ec maman, en fait on... après on va y aller... ler voir' l'Amérique [la mairie ?] qu'est brûlée.

César (interloqué) : la mairie qu'est brûlée ?

Louisa : ben oui !... et après, hum... on va y aller a'ec, papi-mamie.

César : hum hum....

Louisa :... a'ec tout l'monde... Et après, a'ec papi-mamie, 'vais, 'vais, 'vais même aller dormir euh... à la France.

César (rire puis rectifiant) : en France, en France.

Louisa : en France et, et... i va avoir plein d'lumières !

César : boooon !

Louisa : et j'vais fermer ma tente.

César : bien. Ludovic, à toi !

Ludovic : moi, i fait un cauch'mar de Hulk.

César : de quoi ? de... ?

Ludovic : de Hulk.

César : Hulk. Alors, qu'est-ce qu'il t'a fait, Hulk ?

Ludovic :... i m'a pas fait mal.

César : bon, c'est déjà ça... Baptiste

Baptiste : moi, dans mes Kinder j'ai eu Hulk, en jouet !

César (intéressé) : ouiiiii ! avec quel... il est comment, Hulk, dis-moi ?

Baptiste : vert !

César : tout vert... et puis, et puis ?

Ludovic : moi i est bleu.

César : il est bleu, le tiens ? ah... pas d'chance...

Baptiste : mon mien il est vert.

César : et il est vert ! D'accord.

Baptiste : avec son cal'çon gris !

César : avec son cal'çon gris, dis donc ! bieeeeeen (petit rire).

Myrtille : beh moi, mon chocolat, il est noir.

César : alors, Sacha...

Sacha : moi, j'me suis fait une bosse.

César : tu peux nous dire ? Comment ?

Sacha : ah... en fait euh... quand... quand euh... moi, maman et... mon frère, et notre voiture... hum on était... ma maman, elle avait fait mal à son poignet, du coup, beh, on est v'nus à pied à l'école et... et aussi, on est passés par le stade et après, on est passé sur... la tour, et après euh... not' voisine elle, elle', elle m'a tapé au froooont...

César (incrédule) : ta voisine t'a tapé au front ?

Sacha : av... avec euh... la barrière...

César : ooooh ! un coup d'barrière ! booon !... oh, on la voit plus beaucoup la bosse, hein, ça a dû guérir. Hein ? ça ira... bien ! alooors, bon, il est l'heure d'avancer.

César désigne alors l'enfant qui va se charger des rituels.

Fin de l'enregistrement

3. Troisième jour (vendredi 16 mai 2014)

Mode de recueil des données : prise de notes sur le champ, 16 photographies, un enregistrement sonore, 14mn

Les enfants ont apporté des peluches d'éléphants (qui se font appeler « doudous éléphants ») que César a sollicitées pour préparer le spectacle de la fête d'école. Elles sont entreposées sur une table au fond de la classe. Sur les bancs on a côte à côte : Cyril, Ernest, Colombe et Sacha. César met en ordre tout le monde pour s'installer dans le regroupement.

César : [...] on en a parlé hier, on va pas faire ça chaque matin... Va la mettre dans ton sac... allez Achille, laisse ça, y'a quelqu'un d'autre qui sera désigné tout à l'heure pour le faire... Ban !... Alors Clémentine, nous t'écoutons...

Clémentine : j'ai bien dormi.

César : très bien. Mylène...

Mylène : moi, j'ai bien dormi...

César : d'accord. Dino...

Dino : moâ... tout le temps z'étais dans mon doudou [inaudible, il y a du bruit] et moi j'ai failli de l'met' dans mon sac et en plus euh moâ... z'ai em'né, moi z'ai em'né que... que mon doudou là, ah beh, avec des étoiles et des carrés et des ronds qui faisaient du bruit... où là, y'a des grands [quelques mots inaudibles] et en plus, et en plus il est rigolo, pasque il fait du bruit et [quelques syllabes inaudibles] Et ensuite, moâ'

César : bien !

Dino : z'ai em'né un doudou néléphant et il est bleu. Multicolore.

César : bleu et multicolore. Bien, Louanne...

Louanne (mutine) : chez maman, maman e' m'a coif', e' m'a, j'ai r'gardé Raipoooonce !

César : aaaaah ! Raipoooonce !

Louanne : et, et a...près z'ai, après... hum, y'a... vait des, des... des méchants.

César : moui...

Louanne : y'avait l'prince et de, et... de Raipoooonce...

César : hum hum...

Louanne : et après... chez maman... hum chez maman... aussi... j'ai... bien dormi... mais j'ai hum, j'ai fait un cauch'mar euh... de, de [un mot inaudible].

César : hum bon !

Louanne : al' était dans mon placard.

César : d'accord. Louisa, à toi...

Louisa : c'était euh, en fait, l'a maman, et après lui, i, il 'est rentré dans ma chambre, pour ouvrir mes volets... Et, et moi, j'étais contente.

César : bieeen...

Louisa : et moi j'étais très en forme.

César : oh ! tant mieux, ça c'est une bonne nouvelle.

Louanne : (montrant la table où sont posés les doudous) eh j'ai em'né euh... le gros chat pour la fête d'école.

César (dubitatif) :... le gros chat ?

Louanne : oui !

César : on n'a pas besoin d'chat !

Louanne : quoi ?

César : on n'a pas besoin d'chat !

Louanne (rieuse) : eh non, j'l'ai', j'l'ai mis là, en haut, tu la vu ?

César (intrigué) : un chat ?

Enfant : nan, un chat noir !

Louanne : oui c'est un gros doudou-euh !

César : d'aaaaaccord. Mais c'est pas pour la fête d'école ! on a pas besoin d'chat pour la fête d'école...

Louanne : mais c'est un', mais, c'est les éléphants !

César : ben, un éléphant, c'est pas un chat !

Rire des enfants. Louanne semble en convenir. Un brouhaha monte.

César (couvrant le bruit pour reprendre le contrôle) : alors ! cht cht cht cht cht ! Cyril, nous t'écoutons.

Cyril : ben moi, j'ai bien dormiii.

César : hum.

Colombe : mais des, moi l'a fait un cauchemar.

César : tu peux raconter ?

Colombe : et moi, l'ai fait un cauch'mar de dragon avalé mon doudou.

César : hum... (Avisant Cyril, d'un ton sévère) Cyril, tu vas tomber... Ce sera trop tard après, hein... Sacha ?

Sacha : moi, j'étais... une fois, j'étais allé à l'escalade avec papa et maman...

César : est-ce que tu...

Sacha : et, j'avais une corde.

César : est-ce que tu peux expliquer aux copains qui ne sauraient pas, ce que ça veut dire « faire de l'escalade » ?

Emilio : moi je sais !

Autres enfants : moi aussi ! moi je sais !

César (haussant le ton pour couvrir les voix et reprendre le contrôle) : c'est Sacha qui parle !

Sacha : ça veut dire qu'on monte sur des prises... qu'est sur un mur...

César : voilà, hein. On... monte sur des rochers ou sur un mur... avec des prises, hein, voilà, hein.

Sacha : et avec une corde.

César : et bien sûr on met une corde pour se protéger si...

Sacha : mais c'était sous un... c'était... dans une maison...

César (fâché) : oh Oriane !

Sacha : c'était dans un cimetière...

César (ne semble pas avoir entendu) : bon...

Sacha : et y'avait plein d'mooonde... Et j'ai fait toutes les prises d'escalade et y'avait... plein plein plein d'cordes.

César : sans tomber ?

Sacha fait non de la tête.

César : trèèèès bien !

Sacha : et... et aussi, après l'escalade, on était allé à la maison... on s'est reposés et après, j'ai travaillé.

César : qu'as-tu fait ?

Louisa qui était sur un banc glisse par terre puis elle va très progressivement se rapprocher de César, jusqu'à se coller à lui. Tina s'installe entre les jambes de César et lève son doigt. Cyril, assis sur son banc, lève son doigt.

Sacha : j'ai travaillé... j'ai, j'ai fait plein d'travail. J'ai écrit plein d'choses. Et aussi j'ai fait... et aussi... et aussi, j'ai fait mon anniversaire, à l'écoooole.

César : et nous le fêterons cet après-midi.

Adam : j'ai vu les gâteaux, moi et les 'marties !

César : bon, alors on écoute' (brouhaha)

Tina (sans avoir eu la parole attribuée) : c'est aujourd'hui la fête !

César : non ! (il lève la voix pour couvrir le bruit) c'est Alix que nous écoutons.

Alix : eh beh moi, tout à l'heure, c'est papi et mamie qui viennent me chercher. Y'a la patinoire et que' et qui m'emmènent... pour que j'dors chez eux. Je dors chez eux, mais y'aura pas Marjorie, Rose, [sa petite et sa grande sœurs], papa et maman...

César échange quelques mots avec l'ATSEM qui veut savoir si elle doit préparer quelque chose. Il pense que ça n'est pas nécessaire car tout est prêt.

Alix : et après, après c'est eux qui vont me conduire à la patinoire de ma maman. (L'ATSEM insiste pour savoir s'il n'y aurait pas tout de même quelque chose à découper ou autre, quelques mots sont encore échangés et Alix poursuit son récit) Et j'ai bien dormi... et... après après j'ai bien dormi... et, et j'ai mangé une tartine... et j'ai, j'ai j'ai hum... j'ai été dans la voiture et... j'ai été dans la voiture... j'm'ai attachée... et... on a mis Adèle... la chanteuse et [petit à petit elle devient inaudible]

César (agacé) : alors d'une part, tu ne parles pas assez fort... pourtant Dieu sait que tu peux quand tu veux... hein, donc les copains, ils n'entendent rien. Donc des copains qui n'entendent rien, ils s'ennuient (fâché) et ça s'agite ! Hein ? Et puis quand tu nous raconte ça, tu n'as pas besoin de donner tant de détails, Alix. Hein ? d'accord ?... là, tu répètes tous les jours la même chose, on a mis Adèle, j'ai attaché ma ceinture, j'l'ai détachée, je me suis levée... Bon... d'accord ? hein ? Là euh, on... on commence à connaître par cœur ! Hein ! Emilio...

Emilio : moi... tu sais, moi, eh beh j'étais sur le clown... qui fait, qui allume toujours la radio des mille et une nuits-euh...

César : hum !

Dino, Marco et Louanne qui étaient sur le banc glissent par terre.

Emilio : pasque i', il est toujours content ! Et il passe euh, chez Marylou, Baptiste, Raphaël, Emilio, il passe à chaque maison ! [quelques mots incompréhensibles]

César : bon !

Emilio : bien euh [inaudible]

César : hein ?

Emilio : et il emmène toujours sa p'tit radio faire d'la musique de cirque.

César (ton émerveillé) : de cirque !

Emilio : eh, c'est trop rigolo, mais ça nous dérange quand on dort.

César (complice) : tu m'étonnes !

Emilio : moi j'ronfle mais je réveille pas mon papa !

César : encore heureux !

Emilio : tu sais... eh beh après moi j'ai... moi j'ai regardé *Kirikou*. Et Kirikou, c'est un p'tit enfant tout nu.

César : oui et tout... ?

Emilio : marron !

César : voilà, hein un petit garçon'

Plusieurs enfants prennent la parole ensemble.

César : cht cht !

Emilio : et... et après, j'ai vu euh... *Ernest et Célestine*. Ernest, il est très gros, c'est un gros ours. Il parle comme ça (il prend un ton fâché, une grosse voix) « Célestine ! Les souris en bas et les ours en haut ! »

César : bon.

Emilio : il fait une grosse voix, Ernest.

César : ouai'

Emilio (lui coupant la parole) : mais d'abord, i voulais manger la p'tit' Célestine. Elle est tout p'tit', la p'tit' souris. Et il est gros (mime d'un gros personnage).

César : bien ! C'était les étonnantes histoires d'Emilio ! (rire d'Emilio et quelques autres) Bien, alors. (Sur le ton de la confidence) Et puis, ça plait aux copains, c'est très bien, intéressant. alors ! euh... Tina, nous t'écoutons.

Tina : eh beh moi, avec maman, on a fait un gâteau... et après avec maman, on est parties à l'école... et moi j'ai am'né deux éléphants.

César : oui.

Tina : et j'ai am'né aussi un livre, aussi pour qu'on le lit.

César : oui, mais je crois qu'on l'a déjà regardé celui-là. Hein ? hein ? (il attrape le livre)

Tina : ouai...

César : on l'a déjà regardééééé. Alors euh... euh, Adam, on t'écoute.

Adam : ben les abeilles, elles ont déjà fabriqué du miel.

César : oui, elles ont déjà commencé. Dès qu'il y a des fleurs, elles commencent.

Adam : (marmonne quelques mots) les pattes.

César : alors... elles ne peuvent pas avoir du miel sur les pattes, mais elles ont autre chose. Dans les fleurs, elles prennent une poudre... qui est souvent jaune, marron... et qui s'appelle... le pollen. (Fâché, il avise Cyril en train de discuter avec son voisin Ernest) Cyril, tu vas arrêter ton cinéma, hein ! Donc, elles prennent cette poudre, elles la fixent sur leurs pattes arrière qui sont pleines de poils... donc les... pollens se mettent, se mêlent dans les poils des pattes, ça fait une grosse boule. Elles ramènent... cette boule de poudre, cette boule de pollen, dans la ruche. Et avec ce pollen, elles nourrissent leurs bébés. Voilà.

Adam : elles font le miel...

César : ensuite... pour faire le miel, c'est autre chose. Quand elles sont sur les fleurs, elles prennent deux choses, le pollen pour... nourrir leurs bébés, et aussi vont sucer le jus sucré que l'on trouve au fond des fleurs... qui s'appelle le nectar. Elles vont l'avaler... et ensuite, elles le ramènent à la ruche... quand elles rentrent à la ruche, elles vont recracher ce jus sucré. Et avec ce jus sucré d'autres abeilles vont faire le miel.

Yann vient s'assoir à côté de Cyril. Tina s'est à nouveau réfugiée entre les jambes de César tandis que Louisa est littéralement couchée sur sa cuisse, le pouce dans la bouche. César, l'entoure d'un bras.

Louanne : et moi j'ai déjà ramassé une fleur et y'avait du jaune dedans.

César : alors si tu as vu du jaune comme tu dis, il se pourrait que ce soit le pollen. C'est une poudre jaune. Souvent la fleur est jaune mais elle peut être'

Louanne (coupant la parole) : mais', mais bientôt euh à' eeeeeuh'

Colombe ne cesse de taquiner et d'agacer son voisin Sacha qui tente d'esquiver et évite de répondre sans protester.

César : Colombe ! Si tu veux rester avec nous tu te calmes et tu écoutes !

Louanne : mais bientôt après, euh, hum, mes fleurs euh, a vont, a vont nourrir.

César (dubitatif) : elles vont nourrir... ?

Louisa : non, mourir !

César : nour', nourrir ou mourir ? j'ai pas entendu.

Louanne (petite voix) : nourrir.

César : nourrir ? nourrir quoi ?

Louanne : mais mes fleurs...une belle fleur que j'avais sur mon arbre.

César : oui...

Louanne : et sur mon arbre en fleurs, j'ai aussi un arb'

César : hum

Louanne : en fleurs qui s'allume, mais, mais, c'est, ceux-là i sont en plastique. I z'é'... i sont blanches.

César : alors c'est des fausses fleurs alors.

Louanne : après i s'illumine.

César : c'est des fausses fleurs alors.

Louanne : hum.

César : ban ! Ysaline...

Ysaline : et beh moi...

Quelqu'un arrive César dit bonjour, l'enquêtrice aussi.

Ysaline : j'ai vu *Kirikou*, mais j'me rappelle pas chez qui...

César : c'est pas le plus important, hein ? Ce n'est pas le plus important. Ludovic... ?

Ludovic : ben moi j'ai fait un cauchemar de... Spiderman.

César : tu peux raconter rapidement ?

Ludovic : Spiderman i... il avait des toiles d'araignées.

César : eh oui !

Tina : pour faire quoi, d'ailleurs ?

César (ignorant la question de Tina) : Louisa...

Louisa : en fait moi, avec maman, [quelques syllabes inaudibles] avec maman eh ben, a', a', en fait elle a dit, elle va nous [quelques syllabes inaudibles, César fait « chhhht, eh oh ! »] non, elle, des chaussures quand j'vais être grande euh, des sortes de pumaaa, des baskets de puma, et... mes chaussures rouges comme maman, elles sont, même elles sont trop p'tites. Et e', mes pieds i vont grandir.

César : c'est sûr.

Louisa : et après, et après moi, avec maman, euh, e' va', elle a dit que, que, que, bientôt, on va y'aller à la mer.

César (rectifiant) : on va ALLER, on dit pas /on va y'aller/, on va... ALLER, à la mer.

Louisa : aller... à la mer et hum, après, a'ec maman, on va', on va voir Kirikou.

César : bon ! Maïa, on t'écoute...

Maïa : moi z'ai bien dormiiii.

César : taaant mieux. Bien ! Nous allons nous arrêter là, il est déjà 9 heures et demi... il est grand temps de passer à la suite. Et nous allons appeler... (il regarde sur son tableau)... Baptiste.

Fin de l'enregistrement.

Annexe 11 – Analyse d'un corpus de cahiers de vie en petite section

1. Constitution du corpus

Classe de petite section de Jacques Lebeau, école de la vallée, année 2012-2013 (Annexe 6 – enquêtés et enquêtées, p. 66)

Les contenus ont été relevés par photographie exhaustive de l'ensemble des cahiers.

2. Analyse du contenu

Comptage des unités textuelles des productions familiales des cahiers de vie

Récits de vie

Une unité spatio-temporelle structurant une thématique narrative plus ou moins explicite

Indicateurs explicites : le titre, la première phrase

indicateurs implicites : limites matérielles de la surface d'une page qui correspond souvent à l'unité de remplissage

au sein de cette unité spatio-temporelle et thématique, peuvent s'enchaîner plusieurs actions et intervenir plusieurs agents, ex : vacances chez les grands-parents, vacances au ski, visite dominicale des grands-parents, sortie dans un espace culturel ou espace de loisirs (faisant l'objet de comptages thématiques)

Textes non narratifs et récits de fiction : limites matérielles des imprimés ; ou, pour un imprimé composite, d'unités graphiques identifiables par des limites matérielles et des traits spécifiques

Comptage des unités iconiques

Les photographies originales

Les compositions graphiques originales (dessins, collages)

Les compositions graphiques collectées : prélevées et séparées de leurs supports d'origines, solidaires d'imprimés eux-mêmes collectés

Les photographies collectées : idem

3. Données brutes et intermédiaires

Données sur le corpus complet (N=27)

	situation conjugale des parents	catégorie sociale	nombre enfants	nombre pages	nombre images	nombre échantil-lons	nombre impri-més	nombre dessins de l'enfant	Nombre pages exclusivement textuelles	nombre d'images par page
Nolan	séparés	pop	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Dino	ensemble	pop	1	5,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6
Luigi	ensemble	pop	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cyril Turpeau	ensemble	pop	1	13,0	38,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,9
Loïc	ensemble	pop	1	6,0	26,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3
Mylène	ensemble	pop	2	5,0	8,0	0,0	1,0	0,0	1,0	1,6
Tina Jolivet	ensemble	pop	3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Alizé Guérin	ensemble	pop	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Justine	ensemble	pop	1	2,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,5
Emy Guillon	ensemble	int	3	4,0	7,0	0,0	3,0	0,0	0,0	1,8
Marco Simonneau	ensemble	int	2	7,0	13,0	0,0	6,0	1,0	1,0	1,9
Igor Marquet	ensemble	int	1	5,0	8,0	1,0	3,0	0,0	0,0	1,6
Antoine	ensemble	int	2	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
Ronan	ensemble	int	3	2,0	3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,5
Achille	ensemble	int	2	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0
Pierre	séparés	int	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Morgane	ensemble	int	2	7,0	20,0	0,0	3,0	1,0	0,0	2,9
Baptiste	ensemble	sup	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Violette Guibert	ensemble	int	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Adam Lambert	ensemble	sup	1	10,0	24,0	0,0	6,0	2,0	2,0	2,4
Sacha Baillard	ensemble	sup	2	7,0	8,0	3,0	2,0	0,0	0,0	1,1
Alix	ensemble	sup	2	6,0	10,0	1,0	1,0	0,0	1,0	1,7
Laurine	ensemble	sup	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Clémence Fuzeau	ensemble	sup	2	2,0	9,0	0,0	4,0	0,0	0,0	4,5
Roxane	ensemble	sup	3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Colombe	ensemble	sup	3	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	1,0	0,0
Etienne	ensemble	sup	1	7,0	23,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3
moyenne pop				3,4	9,0	0,0	0,2	0,0	0,2	1,2
moyenne int				3,4	6,5	0,1	2,0	0,4	0,1	1,3
moyenne sup				3,5	7,4	0,6	1,3	0,2	0,4	1,3
écart-type pop				4,4	13,8	0,0	0,4	0,0	0,4	1,6
écart-type int				2,8	7,1	0,4	2,1	0,5	0,4	1,0
écart-type sup				3,7	9,4	1,1	2,1	0,6	0,7	1,6

Données sur le corpus des familles contributrices (N=17)

		Marquage temporel	Dont date complète	Récits de moments vécus au centre de loisirs	Récit de sortie à forte légitimité culturelle en famille	Récit de sortie à légitimité faible ou indéterminable en famille	Récit de voyage en famille	Récit de vacances au ski	Récit de promenade en famille	Récit de sortie au restaurant en famille	Récit de moments conviviaux en famille non festifs	Récits de moments festifs et/ou de cérémonies familiales (autres que Noël, anniversaire de l'enfant)	Récit de fête de Noël	Récit d'autres fêtes (halloween, pâques)	Récit d'anniversaire de l'enfant	Récit d'activité de l'enfant (autres que voir, aller, être, dormir et qqpart)	Récit d'apprentissages de l'enfant	Récit de blessures ou accidents ou maladies de l'enfant	Récits de soins ou travail sur le corps (coupe de cheveux, vêtements neufs)	Description de repas/prises alimentaires (y compris goûter, fruits cueillis)	Présentations de cadeaux (Noël, anniversaires, autres)	Présentations d'animaux domestiques de la famille	Présentation de productions matérielles de l'enfant (peinture, gâteau, objets…)	Liste	Récits de fiction	Menus, recettes	Textes documentaires	Textes poétiques	Textes composites intertextualité (hors illustration simple de récits)
Dino	pop	2				1					3	2				3						1	1	1					
Cyril Turpeau	pop	6	3			4					6		1			15		1			2	1	1						
Loïc	pop	2				1					3				1	5				1	3			1		1			1
Mylène	pop	2	1			5	1								1	1								1					1
Justine	pop					1																							1
Emy Guillon	int	2	1		3		2									1													3
Marco Simonneau	int	3		1	1	4	1					2	1		1	3	1							1	1	1			3
Igor Marquet	int	5	2		1	1			1			1		1	1														2
Antoine	int	1	1												1														1
Ronan	int	1	1			1										1													1
Adam Lambert	sup	6	1		1	3	1		1	1		2		1		20			1	2	1	1					2		3
Morgane	sup	6	1			2					3	4	1	1		8		1		1	1								2
Sacha Baillard	sup	6	3	1		1	1					2				1							1						2
Alix	sup	1	1					1	1							6	1										2		2
Clémence Fuzeau	sup	3	2		1	1		1																	1				3
Colombe	sup								1		1						1									1	1		2
Etienne	sup	4							2		2					6											2	1	2

Annexe 12 – Analyse du corpus complet des programmes pour la maternelle (1977, 1986, 1995, 2002, 2008, 2015)

Logiciel : http://www.iramuteq.org/

1. Constitution et préparation du corpus, p. 180
2. Ajout de formes non reconnues dans le dictionnaire initial, p. 181
3. Modifications de formes dans le corpus, p. 181
4. Données brutes sur le corpus complet, p. 182
5. Données brutes sur le sous-corpus classe 1 (scolarisation), p. 185
6. Données brutes sur le sous-corpus classe 2 (expressivité), p. 188
7. Données brutes sur le sous-corpus classe 3 (didactique), p. 191
8. Données brutes sur le sous-corpus littératie (classes 1 + 2 + 5) du sous-corpus didactique, p. 194

1. Constitution et préparation du corpus

Récupération des textes : recopie depuis les pdf (1977 à 1995 : depuis les pdf disponibles sur les site http://appy.ecole.free.fr en 2010 [le site et ces liens n'existent plus] ; 2002 et 2008 depuis les BO) ; recopie depuis Word pour 2015 (le ministère ayant rendu disponibles divers formats dont celui-ci) qui est l'annexe du BO.

Uniformisation et nettoyage : suppression de tous les faux retours à la ligne, quelques corrections orthographiques (absence d'accents circonflexes en particulier, qui empêche la reconnaissance des formes par le dictionnaire) et quelques erreurs suite à la copie pdf (espaces, tirets, e dans l'o, etc.)

Suppression des références circulaires, BO, signature ministre (1977)... pour n'avoir que le texte instructeur et son titre.

Suppression de toutes les marques graphiques : graisse, italique, couleur etc.

Les titres en majuscules sont basculés en minuscule et les accents rétablis

Les diverses formes de guillemets (très abondantes dans le texte 1977 n'ont pas été modifiés ni l'espace avant/après).

Harmonisation des formes sur la norme orthographique non rénovée (conformément au dictionnaire du logiciel)

Dans texte 1977 G.A.P.P -> GAPP

Dans le texte 1986 A.S.E.M. -> ASEM

Codage des variables :

Variable année : AN

Modalités : année en chiffres

Le corpus se présente dans un fichier texte (.txt). L'identification des variables et de leurs modalités se réalise par des « lignes étoilées ».

Corpus pgm maternelle - Bloc-notes

Fichier Edition Format Affichage ?

```
**** *AN_1977
L'École maternelle.
Préambule et finalités
Préambule
L'École maternelle, qui accueille les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans, est une institution pr
On avait compris, dès la fin du XVIIIe siècle, la nécessité de mettre les jeunes enfants à l'abri des
```

```
**** *AN_1986
Orientations pour l'école maternelle
Les évolutions culturelles et sociales de ces dernières décennies ont entraîné des changements importa
L'école maternelle qui, avant la dernière guerre, recevait principalement les enfants des milieux mode
À cette situation s'ajoutent des évolutions en cours dans la société technologique, et dans la valeur
Ainsi peut-on comprendre la faveur dont jouissent aujourd'hui les structures préscolaires dans notre p
```

```
**** *AN_2008
Les programmes de l'école primaire
Programme de l'école maternelle
petite section, moyenne section, grande section
L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir auto
L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et comp
Il découvre l'univers de l'écrit_.
```

2. Ajout de formes non reconnues dans le dictionnaire initial

Le dictionnaire constitue la liste des mots utilisée pour la reconnaissance des formes du corpus. Il se présente sous forme d'un fichier texte (.txt) listant les mots classés alphabétiquement, la forme à laquelle ils se rattachent leur catégorie grammaticale et leurs déclinaisons grammaticales lorsqu'ils sont variables.

Exemples :

lexique_fr - Bloc-notes

Fichier Edition Format Affichage ?

granulés	granulé nom	m	p	0.32	0.47	0.32	0.34	
granuleuse	granuleux	adj	f	s	0.22	1.55	0.17	0.95
granuleuses	granuleux	adj	f	p	0.22	1.55	0.01	0.07
granuleux	granuleux	adj	m	s	0.22	1.55	0.04	0.54
granulie	granulie	nom	f	s	0.01	0	0.01	0
granulome	granulome	nom	m	s	0.03	0	0.03	0
grape_fruit	grape_fruit	nom	m	s	0	0.27	0	0.27
graphe graphe	nom m	s	0.14	0	0.12	0		
graphème	graphème	nom	m	s				
graphèmes	graphème	nom	m	p				
graphémique	graphémique	adj	m	s				
graphémiques	graphémique	adj	m	p				
graphes graphe	nom m	p	0.14	0	0.03	0		
graphie graphie	nom f	s	0.02	0.61	0.02	0.41		
graphies	graphie nom	f	p	0.02	0.61	0	0.2	
graphique	graphique	nom		s	1.31	0.61	0.72	0.2
graphiques	graphique	nom		p	1.31	0.61	0.59	0.41
graphisme	graphisme	nom	m	s	0.28	0.41	0.23	0.41
graphismes	graphisme	nom	m	p	0.28	0.41	0.04	0

Les données chiffrées appartiennent au dictionnaire d'origine et sont facultatives

La zone surlignée correspond à des mots ajoutés pour deux formes non reconnues dans le dictionnaire original : graphème (nom) et graphémique (adjectif)

Certains mots étaient des déclinaisons grammaticales non reconnues de formes déjà présentes (*e. g.* : /mémorisant/ comme forme du verbe /mémoriser/)

Exemples d'autres mots rajoutés : /dansés/, /sériations/, /préélémentaire/, /iconiques/, /explicitation/, /corporellement/, /coordinations/, /propédeutique/, /prioritairement/, /locomotions/, /individualisées/.

3. Modifications de formes dans le corpus

Toutes les expressions « moins de trois (ou 3) ans » ont été transformées en une forme unique /moins_de_trois_ans/ (comptabilisée en tant que forme non reconnue qui fait partie des formes actives).

L'expression tout petit quand elle désigne une catégorie d'individus « les tout-petits » i. e. enfants de 2 à 3 ans, a été transformée en /tout_petit/, (déjà présente dans le dictionnaire)

Le terme comptine a été distingué selon qu'il renvoie aux comptines du répertoire poétique et chanté ou à la comptine numérique (suite orale ou écrite des nombres entiers). Dans cette dernière acception, « comptine numérique » a été transformé en /comptine_numérique/ et rajouté au dictionnaire.

Le mot /écrit/ a été distingué dans le corpus selon qu'il s'agit d'une déclinaison du verbe écrire (ex : « quand l'enfant écrit » -> /écrit/) ou un substantif (« découverte de l'écrit » -> /écrit_/)

écrit	écrire	ver	m	s
écrit_	écrit_	nom	m	s
écrit_s	écrit_	nom	m	p

Le mot /lit/ a été distingué dans le corpus selon qu'il s'agit d'une déclinaison du verbe lire ou le substantif.

lit	lit	nom	m	s
lit_	lire	ver		

4. Données brutes sur le corpus complet des programmes

Résumé

Nombre de textes : 6

Nombre d'occurrences : 78791

Nombre de formes : 3914

Nombre d'hapax : 1334 (1.69%des occurrences - 34.08 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 13131.83

50 premières formes actives du corpus complet des programmes

enfant	1028	nom
activité	497	nom
école	476	nom
maternel	302	nom
objet	252	nom
permettre	224	ver
jeu	206	nom
enseignant	201	nom
situation	198	nom
premier	195	adj
langage	194	nom
apprendre	191	ver
action	185	nom
comprendre	172	ver
mettre	170	ver
prendre	167	ver
temps	161	nom
apprentissage	160	nom
utiliser	157	ver
mot	155	nom
classe	155	nom
écrire	143	ver
découvrir	143	ver
vie	138	nom
adulte	136	nom
espace	134	nom
forme	132	nom
grand	130	adj
image	125	nom
écriture	121	nom
relation	119	nom
objectif	114	nom
progressivement	113	adv
expression	108	nom

construire	108	ver
oral	107	nom
langue	107	nom
donner	104	ver
manière	102	nom
expérience	102	nom
moment	100	nom
fonction	100	nom
écouter	99	ver
nombre	98	nom
maître	96	nom
agir	95	ver
texte	94	nom
connaissance	94	nom
petit	91	adj
vivre	90	ver

CHD et table des chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 6

Nombre de segments de texte : 2191

Nombre de formes : 6559

Nombre d'occurrences : 78791

Nombre de lemmes : 3914

Nombre de formes actives : 3608

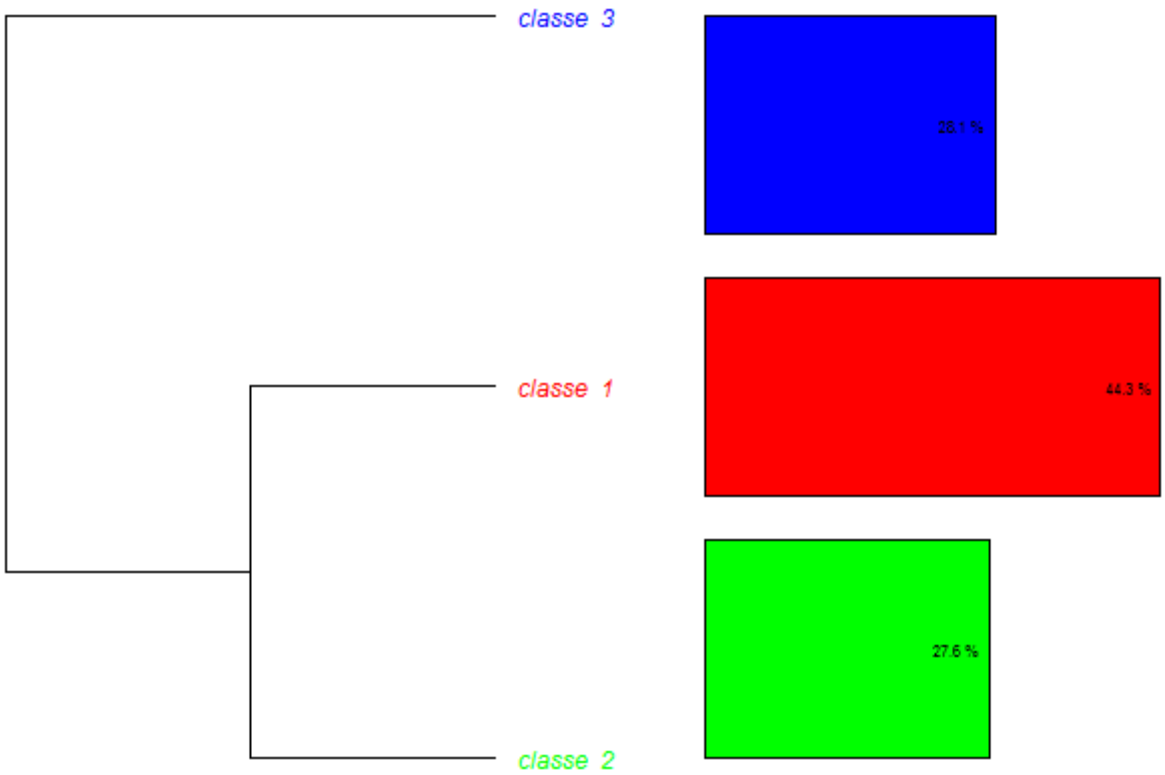
Nombre de formes supplémentaires : 305

Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 1810

Moyenne de formes par segment : 35.961205

Nombre de classes : 3

2078 segments classés sur 2191 (94.84 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
enfant	81,16	-0,704	-83,105

activité	-0,334	21,827	-16,033
école	128,273	-31,897	-47,563
maternel	64,689	-20,243	-19,468
objet	-47,264	18,044	11,371
permettre	3,171	9,407	-25,144
jeu	-8,319	25,577	-3,385
enseignant	4,809	-10,141	0,551
situation	7,054	0,347	-12,382
premier	0,381	1,82	-4,088
langage	7,684	-13,106	0,287
apprendre	3,703	-2,538	-0,294
action	-0,404	65,286	-53,68
comprendre	0,337	-15,14	10,4
mettre	4,386	0,907	-10,622
prendre	19,932	-5,759	-6,483
temps	7,413	-0,26	-6,253
apprentissage	36,399	-27,029	-2,242
utiliser	-30,383	-2,857	60,332
mot	-55,299	-26,166	176,778
classe	50,092	-18,902	-12,227
écrire	-51,31	-34,529	189,064
découvrir	-11,453	10,286	0,303
vie	32,19	-0,044	-36,705
adulte	27,083	-13,954	-4,145
espace	-8,689	7,302	0,325
forme	-20,049	0,134	20,994
grand	4,625	-5,219	-0,011
image	-44,729	29,278	4,04
écriture	-60,847	-18,885	167,268
relation	0,258	-2,916	1,289
objectif	24,647	-3,611	-12,923
progressivement	0,093	-0,438	0,103
expression	-37,276	91,645	-7,67
construire	-1,903	3,461	-0,106
oral	-15,817	-14,451	66,746
langue	-4,832	-22,415	50,869
donner	0,951	-0,017	-0,895
manière	5,853	-6,516	-0,018
expérience	0,016	25,899	-27,016
moment	16,773	-1,817	-10,138
fonction	-7,034	2,008	2,314
écouter	-17,241	0,73	13,964
nombre	-25,941	-27,236	116,875
maître	26,188	-14,903	-3,298
agir	-9,74	24,994	-2,313
texte	-44,19	-24,45	150,188
connaissance	1,25	1,562	-6,135
petit	-0,426	-4,469	7,962

Analyse factorielle des correspondances sur les classes

	Valeurs propres	Pourcentages	Pourcentage cumules
facteur 1	0,29	59,12	59,12
facteur 2	0,20	40,87	100

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	COR -facteur 1	COR -facteur 2	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	mass	chidistance	inertie
classe 1	-0,7767	-0,8391	-0,6793	-0,7339	0,5534	0,4466	0,2615	0,3052	0,4334	0,5634	0,1376
classe 2	-0,3832	1,5464	-0,2405	0,9706	0,0816	0,9184	0,0415	0,6759	0,2826	0,7240	0,1481
classe 3	1,5666	-0,2584	0,9867	-0,1627	0,9815	0,0185	0,6970	0,0190	0,2840	0,8533	0,2068

(sur les 50 premières formes)

	Coord. fac-teur 1	Coord. fac-teur 2	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	COR - fac-teur 1	COR - fac-teur 2	CTR - fac-teur 1	CTR - fac-teur 2	mass	chi.dist ance	inertie
enfant	-0,4642	-0,2209	-0,9030	-0,4296	0,8647	0,1353	0,0066	0,0015	0,0307	0,2694	0,0022
activité	-0,2957	0,3501	-0,6454	0,7639	0,5080	0,4920	0,0012	0,0017	0,0137	0,2239	0,0007
école	-0,7223	-0,8444	-0,6501	-0,7599	0,5142	0,4858	0,0067	0,0092	0,0129	0,5436	0,0038
maternel	-0,5810	-0,7830	-0,5959	-0,8031	0,4434	0,5566	0,0031	0,0057	0,0093	0,4709	0,0021
objet	0,5141	0,7618	0,5594	0,8289	0,3971	0,6029	0,0018	0,0040	0,0069	0,4402	0,0013
permettre	-0,5852	0,2431	-0,9235	0,3836	0,8934	0,1066	0,0025	0,0004	0,0072	0,3341	0,0008
jeu	-0,1616	0,7805	-0,2027	0,9792	0,0584	0,9416	0,0001	0,0034	0,0055	0,3609	0,0007
enseignant	0,0130	-0,5375	0,0241	-0,9997	0,0008	0,9992	0,0000	0,0018	0,0063	0,2413	0,0004
situation	-0,4818	-0,0850	-0,9848	-0,1737	0,9789	0,0211	0,0015	0,0000	0,0063	0,2628	0,0004
premier	-0,2721	0,1083	-0,9291	0,3699	0,9012	0,0988	0,0004	0,0001	0,0058	0,1547	0,0001
langage	-0,0257	-0,6550	-0,0392	-0,9992	0,0022	0,9978	0,0000	0,0024	0,0056	0,2942	0,0005
apprendre	-0,1289	-0,3337	-0,3603	-0,9328	0,1775	0,8225	0,0001	0,0007	0,0060	0,1651	0,0002
action	-0,9027	1,0945	-0,6363	0,7715	0,4959	0,5041	0,0044	0,0065	0,0054	0,6917	0,0026
comprendre	0,3856	-0,6278	0,5234	-0,8521	0,3531	0,6469	0,0007	0,0019	0,0049	0,3502	0,0006
mettre	-0,4773	-0,0119	-0,9997	-0,0250	0,9996	0,0004	0,0012	0,0000	0,0054	0,2576	0,0004
prendre	-0,4734	-0,6110	-0,6124	-0,7905	0,4647	0,5353	0,0011	0,0018	0,0050	0,3747	0,0007
temps	-0,4537	-0,2710	-0,8585	-0,5128	0,8022	0,1978	0,0009	0,0003	0,0042	0,2734	0,0003
apprentissage	-0,3857	-1,0990	-0,3312	-0,9436	0,1512	0,8488	0,0007	0,0059	0,0049	0,5352	0,0014
utiliser	1,2156	0,0028	1,0000	0,0023	1,0000	0,0000	0,0066	0,0000	0,0044	0,6559	0,0019
mot	2,2390	-0,4494	0,9804	-0,1968	0,9729	0,0271	0,0186	0,0007	0,0037	1,2249	0,0056
classe	-0,6940	-1,0569	-0,5489	-0,8359	0,3842	0,6158	0,0022	0,0052	0,0047	0,6042	0,0017
écrire	2,2040	-0,5701	0,9681	-0,2504	0,9558	0,0442	0,0195	0,0013	0,0040	1,2165	0,0059
découvrir	0,1705	0,6578	0,2509	0,9680	0,0886	0,9114	0,0001	0,0018	0,0041	0,3091	0,0004
vie	-1,0390	-0,3857	-0,9375	-0,3480	0,9130	0,0870	0,0046	0,0006	0,0043	0,5868	0,0015
adulte	-0,4605	-0,9012	-0,4550	-0,8905	0,2741	0,7259	0,0009	0,0035	0,0043	0,4746	0,0010
espace	0,1711	0,5929	0,2772	0,9608	0,1075	0,8925	0,0001	0,0013	0,0036	0,2816	0,0003
forme	0,8256	0,2883	0,9441	0,3297	0,9222	0,0778	0,0025	0,0003	0,0037	0,4639	0,0008
grand	-0,1003	-0,5284	-0,1866	-0,9824	0,0496	0,9504	0,0000	0,0011	0,0040	0,2432	0,0002
image	0,5482	1,3508	0,3760	0,9266	0,1924	0,8076	0,0010	0,0060	0,0033	0,6744	0,0015
écriture	2,2864	-0,3098	0,9909	-0,1343	0,9875	0,0125	0,0180	0,0003	0,0034	1,2416	0,0053
relation	0,1340	-0,3462	0,3610	-0,9326	0,1782	0,8218	0,0001	0,0005	0,0039	0,1714	0,0001
objectif	-0,7497	-0,6745	-0,7434	-0,6688	0,6412	0,3588	0,0020	0,0016	0,0035	0,5052	0,0009
progressivement	0,0233	-0,1716	0,1343	-0,9909	0,0259	0,9741	0,0000	0,0001	0,0035	0,0780	0,0000
expression	-0,2505	2,1267	-0,1170	0,9931	0,0197	0,9803	0,0002	0,0139	0,0031	0,9637	0,0028
construire	-0,0186	0,3709	-0,0501	0,9987	0,0036	0,9964	0,0000	0,0005	0,0034	0,1667	0,0001
oral	1,4201	-0,4571	0,9519	-0,3064	0,9332	0,0668	0,0068	0,0007	0,0034	0,7933	0,0021
langue	1,3164	-0,8032	0,8537	-0,5208	0,7953	0,2047	0,0048	0,0018	0,0028	0,7965	0,0018
donner	-0,2003	-0,1241	-0,8501	-0,5266	0,7904	0,2096	0,0001	0,0001	0,0034	0,1216	0,0000
manière	-0,1239	-0,6456	-0,1885	-0,9821	0,0506	0,9494	0,0001	0,0014	0,0033	0,2973	0,0003
expérience	-0,8533	0,8542	-0,7067	0,7075	0,5907	0,4093	0,0024	0,0024	0,0033	0,5991	0,0012
moment	-0,7230	-0,5769	-0,7817	-0,6237	0,6944	0,3056	0,0015	0,0010	0,0029	0,4682	0,0006
fonction	0,3361	0,3961	0,6469	0,7626	0,5101	0,4899	0,0003	0,0005	0,0031	0,2539	0,0002
écouter	0,8042	0,4154	0,8885	0,4589	0,8443	0,1557	0,0018	0,0005	0,0028	0,4723	0,0006
nombre	2,1700	-0,7274	0,9481	-0,3178	0,9279	0,0721	0,0121	0,0014	0,0026	1,2156	0,0038
maître	-0,5083	-1,0884	-0,4231	-0,9061	0,2398	0,7602	0,0008	0,0036	0,0031	0,5601	0,0010
agir	-0,1574	1,1209	-0,1391	0,9903	0,0277	0,9723	0,0001	0,0036	0,0029	0,5100	0,0008
texte	2,4003	-0,5393	0,9757	-0,2192	0,9663	0,0337	0,0159	0,0008	0,0028	1,3176	0,0048
connaissance	-0,4726	0,1178	-0,9703	0,2418	0,9588	0,0412	0,0007	0,0000	0,0030	0,2604	0,0002
petit	0,5095	-0,4080	0,7805	-0,6251	0,6928	0,3072	0,0007	0,0005	0,0027	0,3303	0,0003

5. Données brutes sur le sous-corpus classe 1 (scolarisation) du corpus complet des programmes

Résumé

Nombre de textes : 6

Nombre d'occurrences : 33560

Nombre de formes : 2657

Nombre d'hapax : 1076 (3.21%des occurrences - 40.50 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 5593.33

50 premières formes actives du sous-corpus du corpus complet des programmes

enfant	574	nom
école	343	nom
maternel	201	nom
activité	194	nom
apprentissage	113	nom
permettre	111	ver
langage	108	nom
classe	107	nom
situation	105	nom
enseignant	98	nom
apprendre	98	ver
prendre	96	ver
vie	93	nom
premier	92	adj
adulte	86	nom
mettre	85	ver
temps	79	nom
comprendre	78	ver
objectif	76	nom
action	71	nom
maître	69	nom
grand	66	adj
âge	65	nom
jeu	60	nom
vivre	58	ver
moment	58	nom
groupe	58	nom
manière	56	nom
relation	54	nom
rôle	53	nom
développement	52	nom
place	51	nom
besoin	51	nom
donner	50	ver
progressivement	49	adv
objet	49	nom
collectif	49	adj
connaissance	48	nom
règle	47	nom
jeune	47	adj
passer	46	ver
élève	44	nom
expérience	44	nom
domaine	42	nom
élémentaire	41	adj
trouver	41	ver
comportement	41	nom
acquérir	40	ver
langue	39	nom
construire	39	ver

CHD et table des chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 6

Nombre de segments de texte : 920

Nombre de formes : 4124

Nombre d'occurrences : 33560

Nombre de lemmes : 2657

Nombre de formes actives : 2385

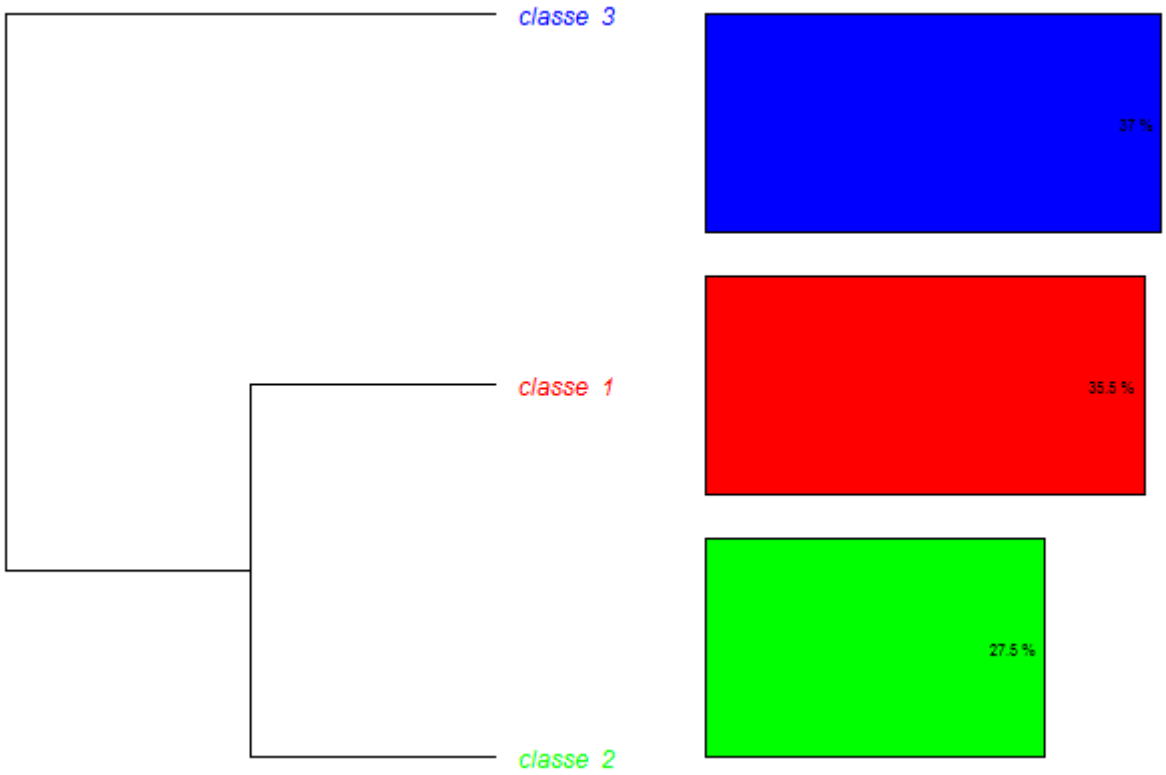
Nombre de formes supplémentaires : 272

Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 987

Moyenne de formes par segment : 36.478261

Nombre de classes : 3

920 segments classés sur 920 (100.00 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
enfant	12,465	-0,182	-9,649
école	3,519	42,213	-61,944
maternel	6,321	27,483	-53,914
activité	1,873	1,222	-5,663
apprentissage	19,393	0,809	-27,029
permettre	13,291	0,132	-15,609
langage	60,294	-35,306	-4,855
classe	-0,039	12,931	-9,797
situation	24,696	-15,32	-1,709
enseignant	38,104	-0,162	-33,047
apprendre	35,037	-22,14	-2,301
prendre	8,525	-4,982	-0,69
vie	-3,478	4,152	-0,001
premier	0,019	17,579	-16,124
adulte	7,862	-1,878	-2,288
mettre	1,748	0,314	-3,347
temps	-3,195	24,434	-7,841
comprendre	33,032	-14,949	-4,505
objectif	-6,589	-1,401	13,251
action	-4,29	-7,172	20,534
maître	-3,338	-4,865	14,838
grand	-1,652	10,946	-3,19
âge	-0,553	-0,03	0,808
jeu	-1,747	0,074	1,12
vivre	3,513	-2,548	-0,146
moment	-2,893	10,716	-1,799
groupe	0,056	0,13	-0,323
manière	-0,548	-8,076	11,311
relation	-0,003	-0,071	0,092
rôle	10,712	0,406	-14,707
développement	-0,021	-1,113	1,252
place	0,032	14,361	-13,566
besoin	-7,103	1,916	1,856
donner	-1,835	-0,024	2,214
progressivement	0,085	-0,534	0,15
objet	-2,242	-0,001	2,301
collectif	0,272	0,014	-0,393
connaissance	-0,915	-1,335	4,069

règle	-0,182	-6,717	7,956
jeune	0,272	0,209	-0,884
passer	0,07	1,18	-1,605
élève	5,446	0,025	-6,058
expérience	1,981	1,821	-6,991
domaine	12,012	-0,997	-6,316
élémentaire	0,02	20,733	-18,953
trouver	-1,422	0,381	0,374
comportement	-5,072	-7,641	22,949
acquérir	15,838	-10,618	-0,869
langue	25,622	-5,633	-7,975

6. Données brutes sur le sous-corpus classe 2 (expressivité)

Résumé

Nombre de textes : 6

Nombre d'occurrences : 20545

Nombre de formes : 1986

Nombre d'hapax : 835 (4.06%des occurrences - 42.04 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 3424.17

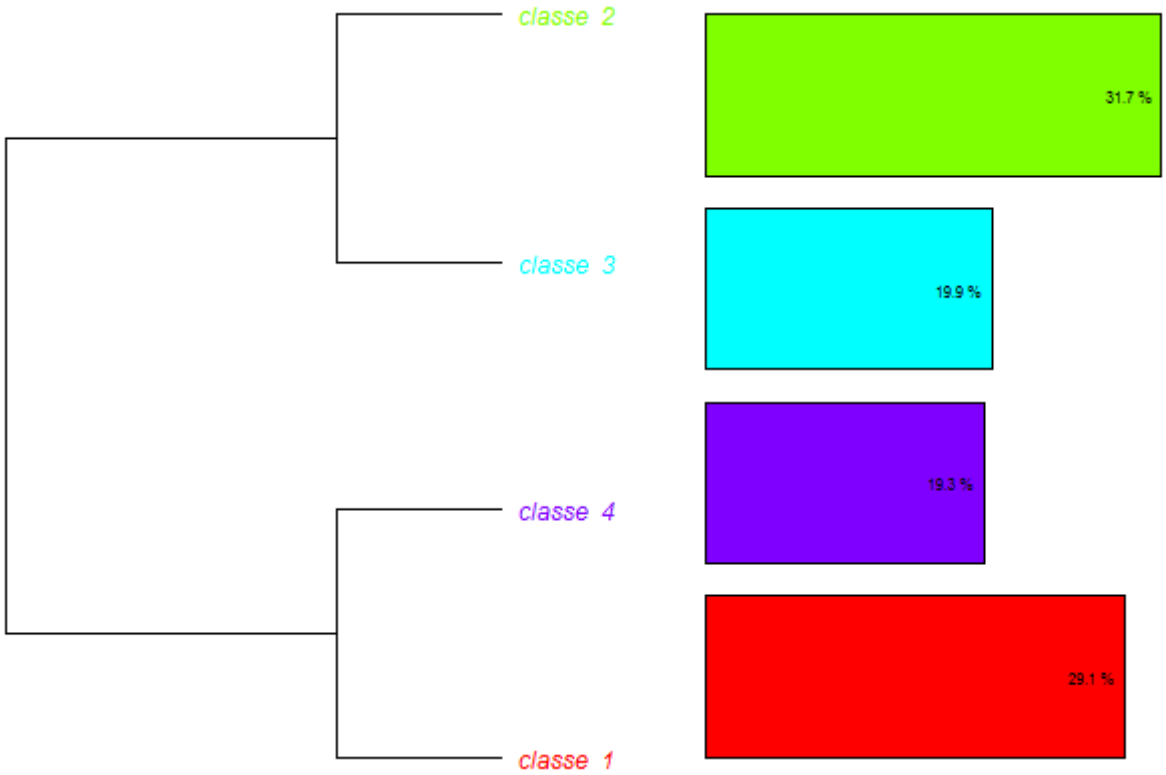
50 premières formes actives du sous-corpus expressivité du corpus complet des programmes

enfant	256	nom
activité	184	nom
action	93	nom
jeu	90	nom
objet	88	nom
expression	80	nom
permettre	78	ver
école	63	nom
corps	62	nom
image	61	nom
premier	58	adj
situation	56	nom
découvrir	54	ver
expérience	52	nom
monde	51	nom
mettre	49	ver
moteur	47	nom
artistique	47	adj
espace	46	nom
agir	46	ver
maternel	45	nom
développer	45	ver
exprimer	44	ver
apprendre	43	ver
représentation	42	nom
découverte	39	nom
œuvre	38	nom
occasion	38	nom
construire	37	ver
varié	36	adj
physique	36	adj
forme	36	nom
enseignant	36	nom
exercer	35	ver
environnement	35	nom
différent	35	adj

vie	34	nom
possibilité	34	nom
geste	34	nom
effet	34	nom
corporel	34	adj
temps	33	nom
propre	33	adj
fonction	33	nom
émotion	32	nom
écouter	32	ver
voir	32	ver
instrument	32	nom
conduire	32	ver
langage	31	nom

CHD et table des chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 6
Nombre de segments de texte : 573
Nombre de formes : 2986
Nombre d'occurrences : 20545
Nombre de lemmes : 1986
Nombre de formes actives : 1752
Nombre de formes supplémentaires : 234
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 688
Moyenne de formes par segment : 35.855148
Nombre de classes : 4
543 segments classés sur 573 (94.76 %)



	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4
enfant	11,163	0,708	-5,865	-5,692
activité	0,068	0,089	0,829	-2,469

action	7,102	-6,11	-1,726	1,38
jeu	-0,093	-9,041	13,249	0,046
objet	3,531	-6,877	-3,034	7,228
expression	-17,877	33,334	0,687	-7,707
permettre	10,476	-2,608	0,075	-4,398
école	-0,433	0,963	4,684	-6,692
corps	18,321	-3,406	-1,478	-2,31
image	-1,743	23,116	-4,413	-4,087
premier	-5,929	4,517	0,205	-0,026
situation	6,384	-15,284	-2,517	10,909
découvrir	13,466	-6,777	-0,048	-0,868
expérience	12,547	0,024	-3,171	-6,03
monde	46,584	-16,454	-5,746	-0,421
mettre	-0,052	0,48	1,95	-3,867
moteur	-2,492	12,572	-6,806	0,076
artistique	-12,609	1,963	31,74	-10,632
espace	51,51	-9,846	-4,4	-5,944
agir	6,864	0,017	-3,285	-1,779
maternel	-0,772	2,238	3,135	-6,457
développer	-0,942	16,627	-3,504	-3,223
exprimer	-2,815	2,338	8,405	-7,848
apprendre	10,969	-13,171	1,059	-0,33
représentation	-2,305	29,358	-6,539	-4,21
découverte	5,672	-3,298	-4,466	2,36
œuvre	-2,305	2,594	7,662	-8,695
occasion	9,531	0,011	-2,054	-4,941
construire	10,48	-9,707	0,632	-0,734
varié	-0,883	-2,665	1,506	3,111
physique	5,672	0,721	-1,503	-6,251
forme	-8,604	2,291	2,754	-0,008
enseignant	9,515	-4,048	-0,388	-0,3
exercer	0,186	5,627	-4,466	-1,333
environnement	4,998	-1,173	-1,374	-0,012
différent	-2,809	0,036	5,243	-0,373
vie	-0,618	-0,261	0,51	0,615
possibilité	5,672	-0,454	-6,539	0,409
geste	-5,282	-2,06	0,986	11,091
effet	-0,173	-0,106	-3,726	7,911
corporel	-11,118	5,276	6,618	-2,164
temps	18,389	-7,814	0,084	-3,734
propre	2,626	-3,672	-2,152	3,519
fonction	-0,842	1,705	-3,01	1,614
émotion	6,725	-11,786	14,29	-7,612
écouter	-11,207	0,109	35,473	-6,546
voir	-7,744	-1,021	-1,949	33,662
instrument	-0,004	-4,125	-0,077	7,532
conduire	-0,677	-2,306	-3,726	21,958

Analyse factorielle des correspondances sur les classes

	Valeurs propres	Pourcentages	Pourcentage cumules
facteur 1	0,27	38,13	38,13
facteur 2	0,22	31,99	70,12
facteur 3	0,21	29,87	100

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Coord. facteur 3	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	Corr. facteur 3	COR -facteur 1	COR -facteur 2	COR -facteur 3	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	CTR -facteur 3	mass	chi.distance	inertie
classe 1	-0,811	0,576	1,169	-0,528	0,375	0,761	0,328	0,139	0,533	0,196	0,099	0,407	0,298	0,738	0,162
classe 2	0,722	-1,265	0,269	0,487	-0,854	0,182	0,271	0,699	0,030	0,163	0,501	0,023	0,313	0,722	0,163
classe 3	1,249	1,363	-0,661	0,636	0,694	-0,337	0,451	0,450	0,099	0,322	0,383	0,090	0,206	0,969	0,193
classe 4	-1,321	-0,308	-1,621	-0,625	-0,146	-0,767	0,450	0,021	0,530	0,319	0,017	0,480	0,183	1,026	0,193

(sur les 50 premières formes)

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Coord. facteur 3	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	Corr. facteur 3	COR -facteur 1	COR -facteur 2	COR -facteur 3	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	CTR -facteur 3	mass	chi.distance	inertie
enfant	-0,115	-0,113	0,394	-0,269	-0,265	0,926	0,090	0,074	0,836	0,000	0,000	0,005	0,032	0,198	0,001
activité	0,145	0,040	0,101	0,799	0,221	0,559	0,691	0,044	0,264	0,000	0,000	0,000	0,020	0,091	0,000
action	-0,605	0,219	0,106	-0,928	0,337	0,162	0,881	0,097	0,021	0,004	0,001	0,000	0,012	0,335	0,001
jeu	0,146	0,814	-0,442	0,156	0,868	-0,471	0,029	0,761	0,209	0,000	0,006	0,002	0,010	0,445	0,002
objet	-0,795	0,120	-0,176	-0,966	0,146	-0,214	0,946	0,018	0,036	0,007	0,000	0,000	0,011	0,426	0,002
expression	1,191	-0,968	-0,033	0,776	-0,631	-0,021	0,643	0,356	0,000	0,012	0,008	0,000	0,009	0,774	0,005
permettre	-0,130	0,446	0,601	-0,172	0,587	0,791	0,037	0,357	0,606	0,000	0,002	0,004	0,011	0,356	0,001
école	0,681	0,146	0,187	0,944	0,202	0,259	0,911	0,035	0,054	0,004	0,000	0,000	0,008	0,371	0,001
corps	-0,572	0,466	0,978	-0,467	0,381	0,798	0,260	0,145	0,595	0,002	0,001	0,006	0,006	0,584	0,002
image	0,530	-1,222	0,481	0,374	-0,863	0,339	0,164	0,730	0,106	0,002	0,010	0,002	0,007	0,682	0,003
premier	0,448	-0,485	-0,335	0,606	-0,655	-0,452	0,414	0,406	0,181	0,002	0,002	0,001	0,008	0,363	0,001
situation	-1,232	0,424	-0,284	-0,924	0,318	-0,213	0,877	0,087	0,036	0,011	0,001	0,001	0,007	0,686	0,003
découvrir	-0,547	0,717	0,680	-0,484	0,635	0,602	0,274	0,395	0,331	0,002	0,003	0,003	0,006	0,545	0,002
expérience	-0,252	0,002	1,123	-0,219	0,002	0,976	0,061	0,000	0,939	0,000	0,000	0,009	0,007	0,534	0,002
monde	-1,430	0,908	1,351	-0,660	0,419	0,624	0,491	0,166	0,343	0,011	0,004	0,010	0,005	1,063	0,006
mettre	0,518	0,110	0,217	0,905	0,192	0,379	0,851	0,032	0,117	0,002	0,000	0,000	0,007	0,292	0,001
moteur	0,064	-1,258	-0,005	0,051	-0,999	-0,004	0,003	0,997	0,000	0,000	0,009	0,000	0,006	0,601	0,002
artistique	1,786	0,492	-0,403	0,942	0,260	-0,213	0,906	0,058	0,036	0,018	0,001	0,001	0,006	0,977	0,005
espace	-1,028	0,862	1,759	-0,465	0,389	0,795	0,258	0,152	0,591	0,006	0,004	0,018	0,006	1,055	0,006
agir	-0,345	-0,111	0,827	-0,382	-0,123	0,916	0,179	0,016	0,806	0,001	0,000	0,004	0,006	0,425	0,001
maternel	0,825	0,004	0,237	0,961	0,005	0,276	0,939	0,000	0,061	0,004	0,000	0,000	0,006	0,443	0,001
développer	0,452	-1,092	0,471	0,356	-0,858	0,370	0,149	0,725	0,126	0,001	0,007	0,001	0,006	0,611	0,002
exprimer	1,153	0,139	0,066	0,991	0,120	0,057	0,985	0,012	0,003	0,007	0,000	0,000	0,006	0,605	0,002
apprendre	-0,516	1,146	0,433	-0,388	0,862	0,326	0,176	0,727	0,097	0,001	0,007	0,001	0,005	0,641	0,002
représentation	0,666	-1,691	0,628	0,346	-0,880	0,326	0,141	0,761	0,098	0,002	0,014	0,002	0,005	0,924	0,004
découverte	-1,093	0,078	0,178	-0,985	0,071	0,160	0,976	0,004	0,020	0,006	0,000	0,000	0,005	0,577	0,002
œuvre	1,254	0,135	0,157	0,987	0,106	0,123	0,978	0,010	0,012	0,007	0,000	0,000	0,005	0,660	0,002
occasion	-0,228	0,034	1,146	-0,195	0,029	0,980	0,048	0,001	0,951	0,000	0,000	0,007	0,005	0,542	0,002
construire	-0,459	1,041	0,540	-0,365	0,827	0,429	0,156	0,674	0,169	0,001	0,005	0,001	0,005	0,605	0,002
varié	-0,186	0,349	-0,796	-0,209	0,393	-0,896	0,054	0,161	0,784	0,000	0,001	0,003	0,005	0,414	0,001
physique	0,005	-0,129	1,144	0,004	-0,112	0,994	0,000	0,013	0,987	0,000	0,000	0,006	0,005	0,531	0,001
forme	0,783	-0,313	-0,693	0,717	-0,287	-0,635	0,572	0,077	0,351	0,003	0,000	0,002	0,004	0,539	0,001
enseignant	-0,632	0,573	0,665	-0,585	0,530	0,615	0,392	0,269	0,339	0,002	0,001	0,002	0,004	0,526	0,001
exercer	0,032	-0,843	0,614	0,030	-0,808	0,588	0,001	0,668	0,331	0,000	0,003	0,002	0,005	0,492	0,001
environnement	-0,645	0,190	0,540	-0,748	0,220	0,626	0,617	0,045	0,339	0,002	0,000	0,001	0,004	0,428	0,001
différent	0,744	0,257	-0,482	0,806	0,279	-0,522	0,700	0,070	0,230	0,002	0,000	0,001	0,004	0,463	0,001
vie	0,000	0,138	-0,615	0,001	0,219	-0,976	0,000	0,051	0,949	0,000	0,000	0,001	0,003	0,291	0,000
possibilité	-0,892	-0,202	0,478	-0,864	-0,195	0,463	0,789	0,034	0,177	0,004	0,000	0,001	0,005	0,523	0,001
geste	-0,308	0,086	-1,409	-0,213	0,060	-0,975	0,057	0,004	0,939	0,000	0,000	0,009	0,005	0,670	0,002
effet	-0,827	-0,524	-0,630	-0,710	-0,450	-0,541	0,558	0,188	0,254	0,003	0,001	0,002	0,004	0,576	0,001
corporel	1,306	-0,278	-0,496	0,917	-0,195	-0,348	0,869	0,033	0,098	0,008	0,000	0,001	0,004	0,730	0,002
temps	-0,477	1,091	1,106	-0,294	0,671	0,681	0,104	0,457	0,439	0,001	0,005	0,005	0,004	0,770	0,003
propre	-1,016	0,147	-0,116	-0,983	0,142	-0,112	0,973	0,017	0,010	0,004	0,000	0,000	0,004	0,536	0,001
fonction	-0,293	-0,858	-0,314	-0,306	-0,894	-0,327	0,110	0,791	0,099	0,000	0,003	0,000	0,004	0,460	0,001
émotion	0,387	1,849	0,618	0,195	0,930	0,311	0,045	0,865	0,090	0,001	0,014	0,002	0,004	0,948	0,004
écouter	2,048	0,950	-0,735	0,863	0,400	-0,310	0,780	0,141	0,079	0,015	0,003	0,002	0,004	1,207	0,005
voir	-1,063	-0,640	-1,948	-0,460	-0,277	-0,843	0,254	0,077	0,668	0,005	0,002	0,016	0,004	1,098	0,005
instrument	-0,815	0,223	-0,829	-0,689	0,188	-0,700	0,534	0,033	0,433	0,003	0,000	0,003	0,004	0,581	0,001
conduire	-1,238	-0,390	-1,222	-0,695	-0,219	-0,685	0,542	0,045	0,413	0,007	0,001	0,006	0,004	0,876	0,003

7. Données brutes sur le sous-corpus classe 3 (didactique)

Résumé

Nombre de textes : 6

Nombre d'occurrences : 20891

Nombre de formes : 2061

Nombre d'hapax : 815 (3.90%des occurrences - 39.54 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 3481.83

50 premières formes actives du sous-corpus classe didactique

enfant	171	nom
mot	132	nom
écrire	121	ver
écriture	102	nom
objet	92	nom
activité	90	nom
utiliser	88	ver
nombre	84	nom
texte	83	nom
oral	70	adj
comprendre	67	ver
langue	64	nom
forme	64	nom
enseignant	59	nom
écrit_	57	nom
école	57	nom
quantité	57	nom
langage	55	nom
lettre	52	nom
image	51	nom
collection	51	nom
écouter	49	ver
maternel	49	nom
lire	48	ver
apprendre	48	ver
syllabe	47	nom
simple	44	adj
histoire	44	nom
espace	42	nom
relation	40	nom
découvrir	40	ver
comptine	40	nom
tracer	38	ver
premier	38	adj
jeu	38	nom
phrase	37	nom
sonore	36	adj
petit	36	adj
énoncé	35	nom
connaître	34	ver
apprentissage	34	nom
situation	33	nom
grand	33	adj
fonction	33	nom
dessin	33	nom
suite	32	nom
progressivement	31	adv
graphique	31	nom
adulte	31	nom
prendre	30	ver

CHD et table des chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 6

Nombre de segments de texte : 585

Nombre de formes : 3090

Nombre d'occurrences : 20891

Nombre de lemmes : 2061

Nombre de formes actives : 1828

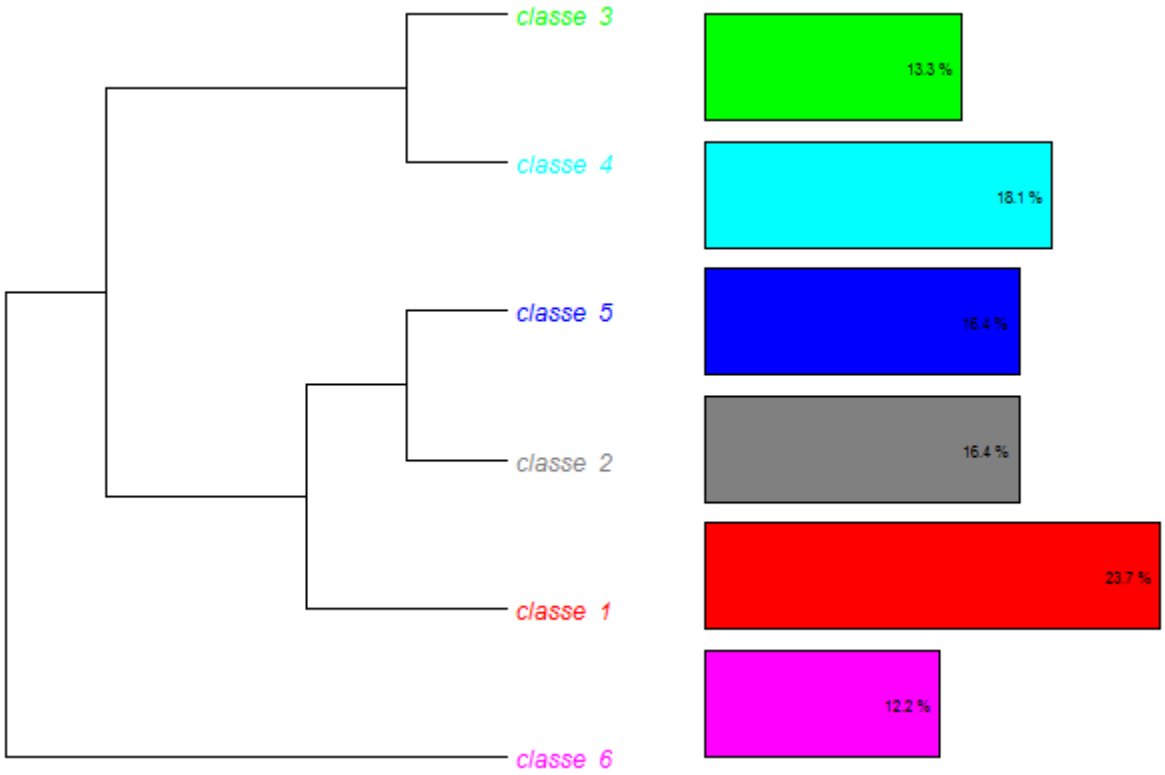
Nombre de formes supplémentaires : 231

Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 771

Moyenne de formes par segment : 35.711111

Nombre de classes : 6

532 segments classés sur 585 (90.94 %)



	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5	classe 6
enfant	-3,844	11,886	-0,019	-2,571	1,174	-0,297
mot	0,015	14,232	-1,969	-18,642	19,317	-8,146
écrire	0,638	49,482	-3,3	-21,946	3,195	-13,047
écriture	-15,089	169,145	-0,754	-14,812	-0,834	-10,192
objet	-9,948	-11,956	0,532	117,547	-11,956	-2,509
activité	0,049	0,22	0,069	0,001	-4,824	1,827
utiliser	-1,873	-0,34	13,178	8,106	-7,458	-2,539
nombre	-21,383	-6,587	254,377	-2,011	-10,905	-5,134
texte	77,884	-1,2	-12,008	-14,483	-0,554	-1,721
oral	0,247	-3,351	2,384	-15,171	19,572	-0,364
comprendre	7,528	0,069	-0,122	-0,712	-0,018	-5,533
langue	-0,14	-2,987	-6,322	-12,42	88,749	-2,111
forme	-0,237	0,004	-3,844	31,834	-1,359	-7,344
enseignant	0	12,023	-3,303	-0,508	-1,329	0,015
écrit_	2,153	5,523	-0,464	-7,497	1,861	-4,739
école	-2,914	3,822	3,349	-0,206	0,478	-4,58
quantité	-11,807	-9,146	227,699	-2,418	-9,146	-6,511
langage	0,046	-1,85	-7,388	-0,63	21,144	-0,033
lettre	-8,354	99,678	-1,278	-4,977	-1,276	-6,02
image	37,732	-2,181	-4,897	-0,041	-6,216	-0,914
collection	-12,341	-7,774	73,119	10,534	-7,774	-3,357
écouter	1,411	-8,001	-4,062	-9,011	0,128	47,143
maternel	-5,652	2,622	3,65	-0,63	2,622	-2,633
lire	37,31	-0,893	-3,895	-8,756	-0,001	-1,721
apprendre	-0,766	-0,384	-1,163	-0,777	1,391	7,07
syllabe	-9,867	-0,212	-4,897	-4,653	75,46	-0,146
simple	-0,234	0,532	-6,482	1,642	-0,384	2,7
histoire	65,814	-5,417	-3,895	-4,296	-5,417	-0,626
espace	-0,42	-0,049	-2,287	32,669	-5,561	-1,923
relation	2,709	-0,559	-3,4	0,159	1,367	-1,359
découvrir	0,917	-2,005	-2,598	0,77	2,829	-0,81
comptine	-5,338	-7,774	-2,168	-8,756	-0,001	124,951
tracer	-6,282	52,637	-0,867	-0,201	-3,327	-1,923
premier	-0,5	3,312	0,283	-4,296	0,191	0,062
jeu	-4,734	-7,325	4,956	-1,109	1,159	12,891
phrase	6,067	0,217	-5,07	-7,248	0,217	1,563
sonore	-7,962	-1,212	-5,244	-3,203	8,084	38,13
petit	-4,145	0,086	12,154	0,239	-0,461	-1,244

énoncé	8,459	-5,778	-4,552	-6,508	24,461	-2,06
connaître	1,638	1,132	1,217	-4,653	-0,212	-0,914
apprentissage	-7,962	14,663	2,142	-3,203	1,861	-2,625
situation	5,406	-4,356	6,431	-1,731	-1,212	-0,257
grand	-0,555	0,049	-0,177	0,967	-0,687	0,876
fonction	0,459	-0,613	-1,252	4,039	-1,958	0,15
dessin	-2,153	1,136	-3,201	19,19	-0,613	-2,892
suite	-0,42	-5,561	36,467	-0,925	-0,049	-1,923
progressivement	-1,885	-0,212	14,951	1,598	-2,181	-2,34
graphique	-5,782	15,419	-2,869	1,193	0,001	-0,771
adulte	31,374	-0,019	-4,21	-6,019	-0,463	-1,786

8. Données brutes sur le sous-corpus littératie (classes 1 + 2 + 5) du sous-corpus didactique

Résumé

Nombre de textes : 6

Nombre d'occurrences : 10867

Nombre de formes : 1427

Nombre d'hapax : 647 (5.95%des occurrences - 45.34 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 1811.17

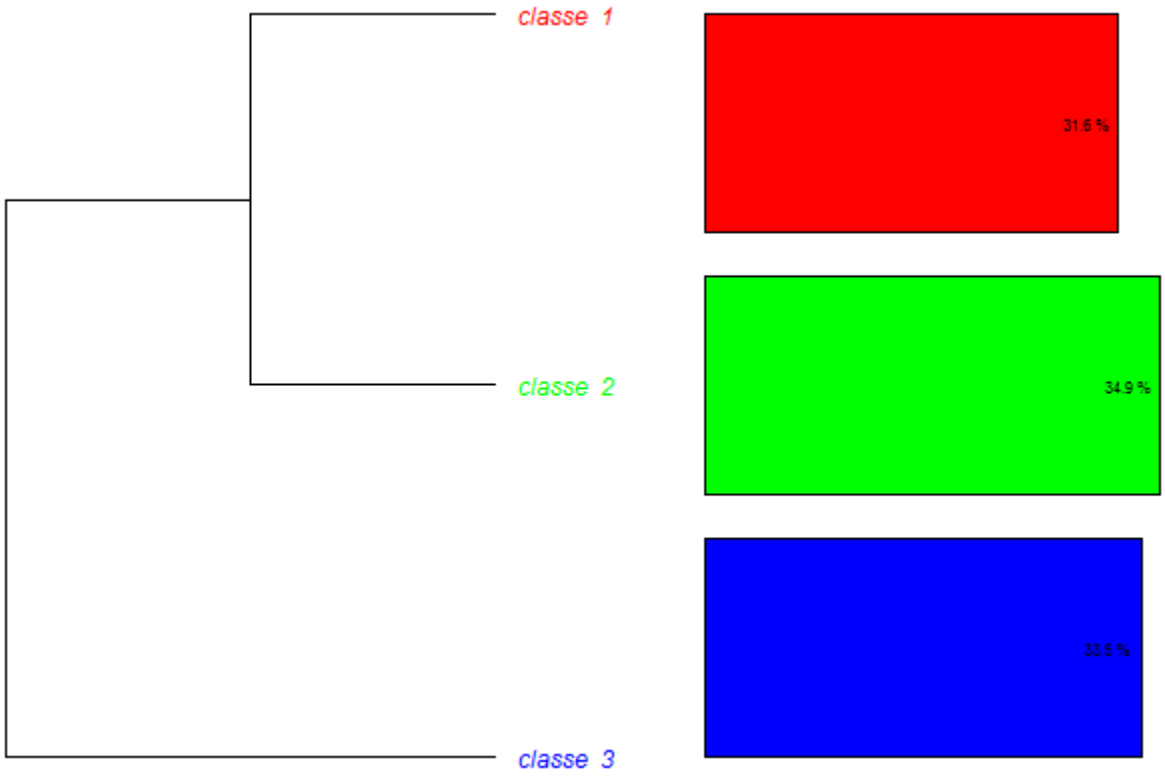
50 premières formes actives du sous-corpus littératie extrait du sous-corpus didactique

mot	115	nom
écrire	104	ver
enfant	94	nom
écriture	81	nom
texte	73	nom
langue	58	nom
oral	45	adj
lettre	44	nom
comprendre	42	ver
activité	41	nom
syllabe	40	nom
enseignant	39	nom
langage	38	nom
lire	36	ver
histoire	36	nom
énoncé	34	nom
écrit_	31	nom
école	30	nom
adulte	30	nom
maternel	28	nom
français	28	adj
phrase	27	nom
image	27	nom
relation	26	nom
premier	25	adj
forme	25	nom
utiliser	24	ver
tracer	24	ver
simple	23	adj
raconter	23	ver
alphabétique	23	adj
écouter	22	ver
connaître	22	ver
apprentissage	22	nom
prendre	21	ver
entendre	21	ver
conscience	21	nom
apprendre	21	ver
lecture	20	nom
découvrir	20	ver
manière	19	nom
situation	18	nom
fin	17	nom

découverte	17	nom
conte	17	nom
événement	16	nom
passer	16	ver
unité	15	nom
sonore	15	adj
récit	15	nom

CHD et table des chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 6
Nombre de segments de texte : 300
Nombre de formes : 2029
Nombre d'occurrences : 10867
Nombre de lemmes : 1427
Nombre de formes actives : 1220
Nombre de formes supplémentaires : 205
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 429
Moyenne de formes par segment : 36.223333
Nombre de classes : 3
278 segments classés sur 300 (92.67 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
mot	0,546	9,414	-14,65
écrire	8,545	5,672	-27,957
enfant	9,544	3,895	-25,393
écriture	-13,548	86,559	-33,292
texte	0,01	-6,982	6,598
langue	45,396	-10,396	-11,458
oral	27,749	-12,744	-2,518
lettre	-14,181	63,519	-18,824

comprendre	1,558	-3,309	0,369
activité	0,012	-0,114	0,054
syllabe	0,334	2,879	-5,215
enseignant	-0,073	2,296	-1,598
langage	20,834	-8,588	-2,369
lire	4,249	-11,588	1,979
histoire	-7,79	-15,401	45,1
énoncé	18,629	-12,803	-0,41
écrit_	3,141	0,009	-3,402
école	-0,01	2,882	-2,606
adulte	1,935	-4,316	0,529
maternel	0,24	2,078	-3,759
français	39,97	-8,476	-10,833
phrase	6,153	-0,379	-3,325
image	-6,109	-7,575	27,215
relation	-2,358	-0,219	3,947
premier	-0,017	3,296	-2,906
forme	2,103	0,023	-2,503
utiliser	-0,017	-0,856	1,132
tracer	-9,981	34,273	-7,837
simple	-5,065	1,706	0,809
raconter	-7,077	-8,476	30,953
alphabétique	-0,88	18,889	-12,01
écouter	3,792	-9,704	1,506
connaître	0,436	-0,024	-0,243
apprentissage	-1,353	8,599	-3,296
prendre	9,355	-1,719	-2,858
entendre	11,076	-8,476	-0,115
conscience	21,083	-3,276	-7,28
apprendre	1,774	-0,227	-0,692
lecture	0,111	0,248	-0,692
découvrir	0,51	-3,244	1,244
manière	-1,998	-0,429	4,223
situation	0,111	-6,708	5,235
fin	-2,695	11,102	-3,054
découverte	-2,879	1,706	0,125
conte	-8,387	-9,704	36,02
événement	-4,094	-7,901	23,369
passer	-0,995	-3,244	7,857
unité	7,05	-1,013	-2,563
sonore	10,891	-0,54	-6,305

Analyse factorielle des correspondances sur les classes

	Valeurs propres	Pourcentages	Pourcentage cumules
facteur 1	0,42	60,24	60,24
facteur 2	0,28	39,76	100,00

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	COR -facteur 1	COR -facteur 2	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	mass	chi.distance	inertie
classe 1	0,0225	1,4817	0,0152	0,9999	0,0003	0,9997	0,0002	0,6869	0,3129	0,7812	0,1910
classe 2	1,2061	-0,6932	0,8670	-0,4983	0,8210	0,1790	0,4956	0,1637	0,3407	0,8638	0,2542
classe 3	-1,2065	-0,6566	-0,8784	-0,4780	0,8365	0,1635	0,5042	0,1493	0,3464	0,8560	0,2538

	Coord.facteur 1	Coord.facteur 2	Corr.facteur 1	Corr.facteur 2	COR -facteur 1	COR -facteur 2	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	mass	chi.distance	inertie
mot	0,6985	0,1545	0,9764	0,2159	0,9687	0,0313	0,0096	0,0005	0,0196	0,4605	0,0042
écrire	0,6569	0,5097	0,7901	0,6130	0,7156	0,2844	0,0109	0,0066	0,0254	0,5039	0,0064

enfant	0,5856	0,5221	0,7464	0,6655	0,6559	0,3441	0,0091	0,0072	0,0266	0,4692	0,0059
écriture	1,4472	-0,7577	0,8859	-0,4638	0,8468	0,1532	0,0424	0,0116	0,0202	1,0205	0,0211
texte	-0,4931	0,0466	-0,9956	0,0941	0,9941	0,0059	0,0043	0,0000	0,0178	0,3209	0,0018
langue	0,0682	1,7871	0,0381	0,9993	0,0022	0,9978	0,0001	0,0424	0,0133	0,9432	0,0118
oral	-0,2090	1,4855	-0,1393	0,9902	0,0291	0,9709	0,0005	0,0267	0,0121	0,7948	0,0076
lettre	1,8034	-1,1900	0,8347	-0,5508	0,7768	0,2232	0,0324	0,0141	0,0100	1,3278	0,0176
comprendre	-0,2875	0,3839	-0,5995	0,8004	0,4595	0,5405	0,0009	0,0016	0,0112	0,2753	0,0008
activité	-0,0392	0,0475	-0,6363	0,7714	0,5076	0,4924	0,0000	0,0000	0,0112	0,0357	0,0000
syllabe	1,1291	0,3353	0,9586	0,2847	0,9450	0,0550	0,0039	0,0003	0,0030	0,7537	0,0017
enseignant	0,4121	-0,0715	0,9853	-0,1710	0,9805	0,0195	0,0019	0,0001	0,0112	0,2700	0,0008
langage	-0,1685	1,5447	-0,1084	0,9941	0,0177	0,9823	0,0002	0,0209	0,0088	0,8216	0,0059
lire	-0,6399	0,6572	-0,6976	0,7165	0,5896	0,4104	0,0042	0,0044	0,0103	0,5408	0,0030
histoire	-1,5560	-0,8552	-0,8764	-0,4816	0,8338	0,1662	0,0227	0,0068	0,0094	1,1058	0,0114
énoncé	-0,4818	1,7044	-0,2720	0,9623	0,1080	0,8920	0,0015	0,0193	0,0066	0,9514	0,0060
écrit_	0,3479	0,6129	0,4937	0,8697	0,3281	0,6719	0,0010	0,0032	0,0085	0,3942	0,0013
école	0,5825	-0,0322	0,9985	-0,0552	0,9980	0,0020	0,0027	0,0000	0,0079	0,3784	0,0011
adulte	-0,4310	0,5281	-0,6323	0,7747	0,5023	0,4977	0,0014	0,0021	0,0076	0,3946	0,0012
maternel	0,6072	0,1814	0,9582	0,2862	0,9444	0,0556	0,0028	0,0002	0,0076	0,4054	0,0012
français	0,1259	2,6044	0,0483	0,9988	0,0035	0,9965	0,0001	0,0410	0,0060	1,3754	0,0114
phrase	0,2510	0,9313	0,2603	0,9655	0,0992	0,9008	0,0005	0,0063	0,0072	0,5173	0,0019
image	-1,3712	-0,8988	-0,8364	-0,5482	0,7791	0,2209	0,0131	0,0056	0,0069	1,0081	0,0071
relation	-0,3983	-0,5612	-0,5788	-0,8155	0,4329	0,5671	0,0011	0,0022	0,0069	0,3929	0,0011
premier	0,6570	-0,0473	0,9974	-0,0718	0,9966	0,0034	0,0030	0,0000	0,0069	0,4270	0,0013
forme	0,3536	0,5729	0,5252	0,8510	0,3659	0,6341	0,0008	0,0022	0,0066	0,3793	0,0010
utiliser	-0,3129	-0,0291	-0,9957	-0,0927	0,9943	0,0057	0,0007	0,0000	0,0069	0,2036	0,0003
tracer	1,6728	-1,3115	0,7870	-0,6170	0,7114	0,2886	0,0169	0,0104	0,0060	1,2870	0,0100
simple	0,1181	-1,0267	0,1143	-0,9935	0,0197	0,9803	0,0001	0,0051	0,0048	0,5467	0,0014
raconter	-1,5786	-1,0461	-0,8336	-0,5524	0,7753	0,2247	0,0151	0,0066	0,0060	1,1634	0,0082
alphabétique	1,4441	-0,3774	0,9675	-0,2528	0,9569	0,0431	0,0139	0,0009	0,0066	0,9580	0,0061
écouter	-0,8566	0,9019	-0,6886	0,7251	0,5775	0,4225	0,0038	0,0042	0,0051	0,7314	0,0027
connaître	0,1016	0,2766	0,3448	0,9387	0,1697	0,8303	0,0001	0,0005	0,0063	0,1600	0,0002
apprentissage	0,9362	-0,4794	0,8901	-0,4558	0,8525	0,1475	0,0053	0,0014	0,0060	0,6580	0,0026
prendre	0,1197	1,3017	0,0915	0,9958	0,0126	0,9874	0,0001	0,0097	0,0057	0,6906	0,0027
entendre	-0,4423	1,3875	-0,3037	0,9528	0,1334	0,8666	0,0012	0,0116	0,0060	0,7858	0,0037
conscience	0,2230	1,9458	0,1139	0,9935	0,0195	0,9805	0,0003	0,0217	0,0057	1,0359	0,0062
apprendre	0,1084	0,5589	0,1904	0,9817	0,0539	0,9461	0,0001	0,0019	0,0060	0,3029	0,0006
lecture	0,2908	0,1464	0,8932	0,4496	0,8568	0,1432	0,0005	0,0001	0,0060	0,2039	0,0003
découvrir	-0,6059	0,3677	-0,8549	0,5188	0,8045	0,1955	0,0017	0,0006	0,0045	0,4384	0,0009
manière	-0,5108	-0,5887	-0,6554	-0,7553	0,5329	0,4671	0,0014	0,0019	0,0054	0,4541	0,0011
situation	-0,9721	0,1820	-0,9829	0,1841	0,9774	0,0226	0,0049	0,0002	0,0051	0,6381	0,0021
fin	1,3549	-0,9336	0,8234	-0,5674	0,7614	0,2386	0,0061	0,0029	0,0033	1,0076	0,0034
découverte	0,2365	-0,7732	0,2924	-0,9563	0,1241	0,8759	0,0003	0,0029	0,0048	0,4355	0,0009
conte	-1,8592	-1,2454	-0,8308	-0,5565	0,7715	0,2285	0,0177	0,0080	0,0051	1,3736	0,0097
événement	-1,7239	-0,9557	-0,8746	-0,4849	0,8314	0,1686	0,0126	0,0039	0,0042	1,2269	0,0064
passer	-0,9847	-0,4435	-0,9118	-0,4107	0,8819	0,1181	0,0044	0,0009	0,0045	0,6804	0,0021
unité	0,2101	1,5799	0,1318	0,9913	0,0261	0,9739	0,0001	0,0075	0,0030	0,8440	0,0022
sonore	0,4907	1,7792	0,2659	0,9640	0,1033	0,8967	0,0009	0,0115	0,0036	0,9905	0,0036

Annexe 13 – Analyse du corpus des articles du Café pédagogique sept 2012-août 2016

Logiciel : http://www.iramuteq.org/

1. Constitution et préparation du corpus, p. 198
2. Ajout de formes non reconnues dans le dictionnaire initial, p. 198
3. Données brutes sur le corpus complet, p. 198
4. Données brutes sur les articles portant sur les 5 protagonistes les plus fréquents, p. 202
5. Concordancier /primariser/, p. 202
6. Concordancier /primarisation/, p. 203

1. Constitution et préparation du corpus

Récupération des textes : les articles ont été récupérés au fur et à mesure de leur première publication, par la consultation systématique des éditions quotidiennes (l'Expresso).

Codage des variables :

Variable CAT : la catégorie d'appartenance du protagoniste évoqué dans l'article, 14 Modalités : **assopeda** (association pédagogique), **autlitt** (auteur.e de litté jeunesse), **cherch** (chercheur.e), **enseign** (enseignant à titre individuel), **inst** (institution scolaire), **institinternat** (institution scolaire d'un autre pays), **orga** (organisation autre), **orgainternat** (organisation internationale), **orgarech** (organisme de recherche), **polit** (personnalité politique), **syndic** (organisation syndicale), **collect** (collectivité locale), **ecole** (école), **espcult** (espace culturel)

Exemple de « ligne étoilée »

```
**** *CAT_assopeda
Maternelle : L'Ageem pour une charte de la cohérence éducative  L'AFP a annoncé le 11 novembre la publ
l'enfant il est impératif que les adultes se parlent assure-t-elle. Il faut donc des moments de concer
```

2. Ajout de formes non reconnues dans le dictionnaire initial

Parmi les formes spécifiquement ajoutées pour ce corpus dans le dictionnaire, figurent les formes /primariser/ et /primarisation/ et leurs déclinaisons grammaticales.

3. Données brutes sur le corpus

Résumé
Nombre de textes : 221
Nombre d'occurrences : 139620
Nombre de formes : 6837
Nombre d'hapax : 2581 (1.85%des occurrences - 37.75 % des formes)
Moyenne d'occurrences par texte : 631.76

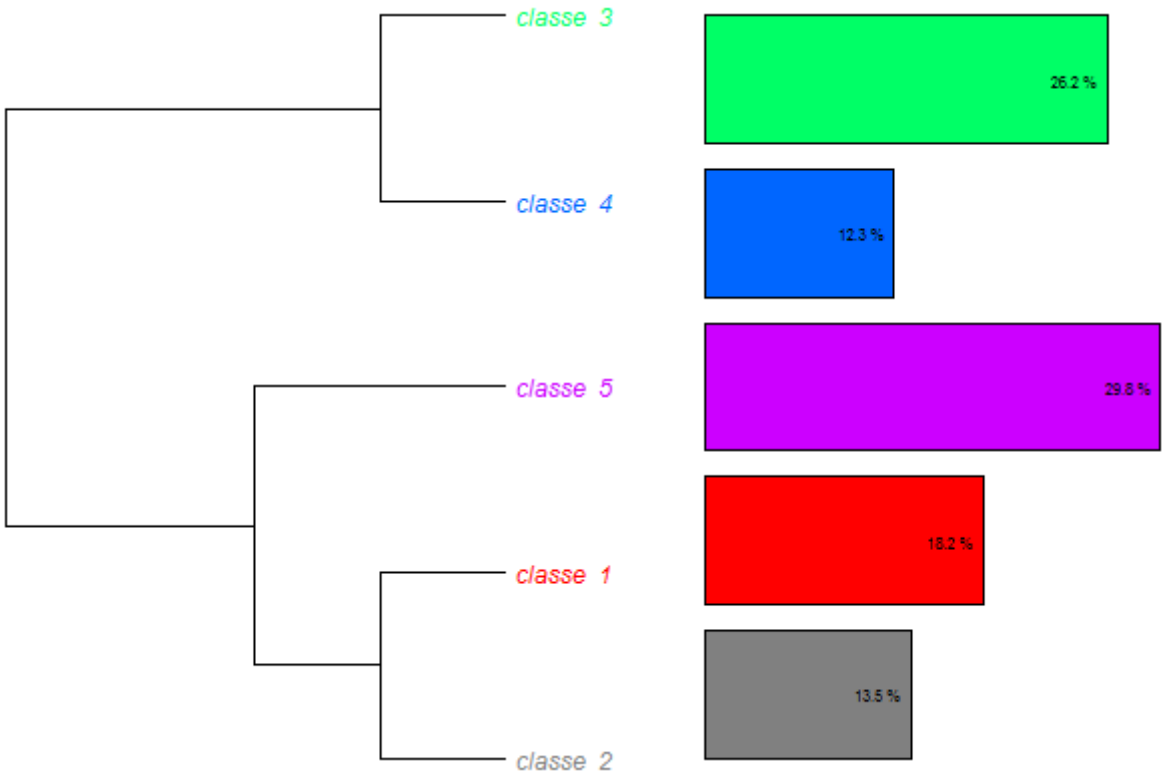
50 premières formes actives du corpus complet

enfant	1277	nom
maternel	962	adj
école	932	nom
élève	544	nom
enseignant	528	nom
nombre	433	nom
programme	395	nom
classe	352	nom
écrire	349	ver
apprentissage	312	nom
mettre	284	ver
petit	280	adj
aller	253	nom
mot	251	nom
premier	242	adj
parent	233	nom
comptage	233	nom
apprendre	214	ver
pédagogique	212	adj
permettre	205	ver
texte	202	nom
voir	200	ver
exemple	195	nom
travail	190	nom
grand	183	adj
prendre	180	ver
langage	177	nom
scolaire	176	adj
nouveau	175	adj
comprendre	174	ver
oral	166	nom
montrer	159	ver
projet	157	nom
utiliser	156	ver
année	156	nom
activité	155	nom
temps	154	nom
question	147	nom
jeu	147	nom
numérique	140	adj
lecture	140	nom
écriture	139	nom
section	138	nom
enseignement	137	nom
façon	136	nom
pratique	134	adj
donner	132	ver
parler	131	ver
effet	130	nom
formation	129	nom

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 221
Nombre de segments de texte : 3870

Nombre de formes : 10669
Nombre d'occurrences : 139620
Nombre de lemmes : 6837
Nombre de formes actives : 6257
Nombre de formes supplémentaires : 578
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 2822
Moyenne de formes par segment : 36.077519
Nombre de classes : 5
3783 segments classés sur 3870 (97.75 %)



	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
enfant	201,7	-1,217	-33,032	6,229	-54,992
maternel	-12,343	0,317	-129,257	-31,095	306,05
école	20,707	-3,812	-90,436	-67,037	160,36
élève	1,567	12,286	2,29	-1,032	-19,352
enseignant	2,805	-0,043	-29,061	-6,401	33,062
nombre	-65,395	-50,34	677,674	-40,278	-70,002
programme	-49,929	-35,94	-0,006	-6,328	151,826
classe	10,854	205,908	-84,79	-36,909	-0,07
écrire	-5,139	-3,576	-27,759	456,295	-48,639
apprentissage	27,322	-5,664	-0,551	-1,698	-0,956
mettre	0,208	-1,455	-2,109	-3,283	10,355
petit	17,891	79,854	-41,233	-7,929	-4,146
aller	6,309	0,039	-6,41	-0,826	0,68
mot	-37,915	-4,9	130,745	31,278	-66,941
premier	-7,26	-7,72	29,248	7,355	-7,886
parent	136,647	21,245	-67,599	-21,185	-4,309
comptage	-42,672	-29,965	532,329	-27,082	-78,53
apprendre	42,668	-0,183	-1,678	0,525	-19,914
pédagogique	-9,133	0,002	2,234	-13,037	13,507
permettre	33,99	-1,06	-0,751	0,009	-11,438
texte	-14,358	-3,995	15,434	7,3	-1,074

voir	-2,749	0,203	4,59	-1,348	-0,027
exemple	-2,596	0,013	20,034	1,654	-15,673
travail	7,094	19,973	-16,018	-1,724	-0,621
grand	-2,035	24,904	1,309	-6,448	-3,236
prendre	36,956	-0,489	-16,571	-0,956	0
langage	58,18	2,149	-17,884	-0,08	-10,584
scolaire	1,356	-1,633	-34,89	-15,983	72,812
nouveau	-4,524	-2,653	-24,413	-9,024	98,527
comprendre	-4,986	-9,391	85,475	1,332	-30,859
oral	-2,412	-1,942	-35,118	415,921	-43,817
montrer	0,265	-0,131	0,341	-0,897	-0,002
projet	-1,457	7,823	-9,806	-3,248	10,489
utiliser	-6,197	-0,147	88,723	-1,591	-33,305
année	-3,053	28,762	-2,374	-11,582	1,956
activité	51,085	3,872	-3,25	-0,842	-26,02
temps	27,127	1,006	-6,442	-1,322	-3,502
question	0,437	-0,437	-24,717	-2,532	34,404
jeu	98,556	6,437	-17,701	-2,415	-26
numérique	-11,04	6,582	46,6	-10,407	-11,309
lecture	-4,503	-1,186	-3,669	83,606	-4,547
écriture	-6,918	-7,784	-5,107	239,217	-21,633
section	0,025	90,376	-19,668	-9,714	-0,524
enseignement	-6,207	-5,432	21,71	-0,132	-0,145
façon	-1,305	-4,09	50,673	-0,788	-13,971
pratique	3,453	2,414	-5,409	-16,221	5,8
donner	0,606	1,221	-0,621	-0,452	-0,058
parler	8,197	-0,238	1,274	0,533	-13,404
effet	-3,301	-9,963	29,311	-0,014	-1,524

Analyse factorielle des correspondances sur les classes

	Valeurs propres	Pourcentages	Pourcentage cumules
facteur 1	0,33	34,50	34,50
facteur 2	0,26	27,13	61,64
facteur 3	0,21	22,39	84,03
facteur 4	0,15	15,97	100,00

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Coord. facteur 3	Coord. facteur 4	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	Corr. facteur 3	Corr. facteur 4	COR -facteur 1	COR -facteur 2	COR -facteur 3	COR -facteur 4	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	CTR -facteur 3	CTR -facteur 4	mass	chi.distance	inertie
classe 1	-0,660	0,429	-0,644	-1,837	-0,314	0,204	-0,307	-0,875	0,181	0,060	0,112	0,648	0,081	0,034	0,077	0,624	0,185	0,892	0,147
classe 2	-0,651	0,831	-1,681	1,561	-0,258	0,329	-0,666	0,618	0,108	0,138	0,467	0,287	0,057	0,094	0,383	0,330	0,136	1,139	0,176
classe 3	1,451	-0,826	-0,402	-0,029	0,845	-0,481	-0,234	-0,017	0,767	0,195	0,038	0,000	0,533	0,173	0,041	0,000	0,253	0,952	0,230
classe 4	0,904	2,084	1,456	0,196	0,334	0,770	0,538	0,072	0,145	0,607	0,245	0,003	0,098	0,522	0,255	0,005	0,120	1,363	0,223
classe 5	-0,868	-0,762	0,894	0,365	-0,577	-0,506	0,594	0,243	0,421	0,255	0,289	0,035	0,231	0,178	0,244	0,041	0,306	0,769	0,181

(sur les 50 premières formes)

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2	Coord. facteur 3	Coord. facteur 4	Corr. facteur 1	Corr. facteur 2	Corr. facteur 3	Corr. facteur 4	COR -facteur 1	COR -facteur 2	COR -facteur 3	COR -facteur 4	CTR -facteur 1	CTR -facteur 2	CTR -facteur 3	CTR -facteur 4	mass	chi.distance	inertie
enfant	-0,10	0,43	-0,21	-0,76	-0,11	0,48	-0,23	-0,84	0,02	0,32	0,06	0,59	0,00	0,00	0,00	0,01	0,02	0,39	0,00
maternel	-0,82	-0,39	0,49	0,47	-0,72	-0,35	0,43	0,41	0,64	0,12	0,15	0,10	0,01	0,00	0,00	0,00	0,02	0,59	0,01
école	-0,77	-0,40	0,20	-0,21	-0,84	-0,44	0,22	-0,23	0,77	0,17	0,03	0,03	0,01	0,00	0,00	0,00	0,02	0,50	0,00
élève	0,14	0,13	-0,45	0,02	0,29	0,27	-0,92	0,05	0,12	0,08	0,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,24	0,00
enseignant	-0,46	-0,12	0,16	-0,04	-0,91	-0,24	0,31	-0,08	0,88	0,05	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,28	0,00
nombre	1,97	-1,42	-0,55	-0,02	0,79	-0,57	-0,22	-0,01	0,69	0,28	0,04	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00	0,01	1,37	0,01
programme	-0,20	-0,94	1,06	0,52	-0,13	-0,62	0,70	0,34	0,02	0,44	0,46	0,08	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,73	0,00
classe	-1,04	0,42	-1,22	0,69	-0,58	0,23	-0,68	0,39	0,45	0,06	0,40	0,09	0,01	0,00	0,01	0,00	0,01	0,89	0,01
écrire	0,70	1,99	1,20	0,13	0,29	0,82	0,49	0,05	0,11	0,69	0,20	0,00	0,00	0,02	0,01	0,00	0,01	1,23	0,01
apprentissage	-0,08	0,00	-0,11	-0,76	-0,10	0,00	-0,14	-0,98	0,02	0,00	0,03	0,95	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,30	0,00
mettre	-0,22	-0,23	0,16	-0,07	-0,60	-0,65	0,43	-0,20	0,44	0,40	0,14	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,19	0,00

petit	-0,71	0,53	-0,96	0,21	-0,54	0,40	-0,72	0,16	0,38	0,16	0,44	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,66	0,00
aller	-0,28	0,07	-0,06	-0,25	-0,72	0,18	-0,16	-0,65	0,69	0,03	0,02	0,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,19	0,00
mot	1,66	0,12	0,01	0,34	0,98	0,07	0,01	0,20	0,98	0,00	0,00	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,97	0,00
premier	0,81	-0,04	0,20	0,02	0,97	-0,05	0,24	0,02	0,96	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,00
parent	-1,12	0,52	-1,06	-1,11	-0,57	0,26	-0,54	-0,56	0,45	0,08	0,27	0,21	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,96	0,00
comptage	2,50	-1,62	-0,85	-0,07	0,81	-0,52	-0,27	-0,02	0,71	0,23	0,05	0,00	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	1,70	0,01
apprendre	0,00	0,50	-0,41	-1,01	0,00	0,41	-0,34	-0,84	0,00	0,25	0,14	0,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,51	0,00
pédagogique	-0,06	-0,67	0,03	0,47	-0,07	-0,82	0,04	0,57	0,01	0,77	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00
permettre	-0,01	0,31	-0,31	-0,92	-0,01	0,30	-0,31	-0,90	0,00	0,14	0,12	0,74	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,42	0,00
texte	0,72	-0,05	0,36	0,31	0,83	-0,06	0,42	0,36	0,80	0,00	0,13	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,46	0,00
voir	0,23	-0,23	-0,14	0,25	0,52	-0,54	-0,33	0,57	0,38	0,31	0,10	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21	0,00
exemple	0,69	0,06	-0,23	0,11	0,93	0,09	-0,31	0,15	0,92	0,01	0,07	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,41	0,00
travail	-0,49	0,37	-0,55	0,07	-0,60	0,44	-0,66	0,08	0,45	0,19	0,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,42	0,00
grand	0,04	-0,04	-0,75	0,60	0,04	-0,05	-0,78	0,63	0,00	0,00	0,68	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,42	0,00
prendre	-0,51	0,24	-0,14	-0,89	-0,48	0,23	-0,14	-0,84	0,38	0,07	0,02	0,53	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,48	0,00
langage	-0,47	0,65	-0,59	-1,03	-0,33	0,45	-0,42	-0,72	0,17	0,26	0,18	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,65	0,00
scolaire	-1,05	-0,55	0,49	-0,05	-0,82	-0,43	0,38	-0,04	0,74	0,16	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,71	0,00
nouveau	-0,93	-0,70	0,84	0,44	-0,62	-0,46	0,56	0,30	0,48	0,21	0,25	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,77	0,00
comprendre	1,34	-0,27	-0,18	-0,19	0,96	-0,20	-0,13	-0,14	0,95	0,03	0,01	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,79	0,00
oral	0,87	2,94	1,68	0,14	0,25	0,84	0,48	0,04	0,08	0,72	0,20	0,00	0,00	0,02	0,01	0,00	0,00	1,76	0,01
montrer	0,05	-0,13	-0,09	-0,12	0,26	-0,62	-0,44	-0,59	0,10	0,45	0,19	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00
projet	-0,54	-0,09	-0,06	0,59	-0,67	-0,12	-0,07	0,73	0,63	0,02	0,00	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00
utiliser	1,27	-0,44	-0,67	0,09	0,84	-0,29	-0,45	0,06	0,78	0,07	0,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,83	0,00
année	-0,41	-0,16	-0,60	0,85	-0,37	-0,14	-0,53	0,75	0,23	0,02	0,31	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00
activité	-0,19	0,58	-0,92	-1,03	-0,13	0,39	-0,61	-0,68	0,03	0,20	0,41	0,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,66	0,00
temps	-0,35	0,32	-0,50	-0,74	-0,35	0,32	-0,49	-0,73	0,20	0,13	0,26	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,45	0,00
question	-0,83	-0,22	0,49	0,03	-0,84	-0,23	0,49	0,03	0,78	0,04	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,54	0,00
jeu	-0,62	0,83	-1,19	-1,53	-0,28	0,38	-0,54	-0,70	0,13	0,19	0,31	0,37	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,98	0,00
numérique	0,80	-0,56	-0,90	0,64	0,54	-0,38	-0,61	0,43	0,40	0,15	0,33	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,73	0,00
lecture	0,52	1,21	0,94	0,27	0,32	0,74	0,57	0,16	0,13	0,57	0,28	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,82	0,00
écriture	1,03	2,08	1,57	0,15	0,37	0,74	0,56	0,05	0,17	0,56	0,26	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,00	1,42	0,00
section	-0,82	0,43	-1,25	1,07	-0,43	0,23	-0,66	0,57	0,28	0,06	0,43	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,88	0,00
enseignement	0,69	-0,49	0,15	0,09	0,80	-0,57	0,17	0,10	0,69	0,28	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,00
façon	1,01	-0,44	-0,33	-0,22	0,86	-0,37	-0,28	-0,19	0,81	0,12	0,06	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,65	0,00
pratique	-0,63	-0,34	-0,36	-0,06	-0,78	-0,42	-0,45	-0,08	0,69	0,16	0,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,44	0,00
donner	-0,11	0,07	-0,22	0,00	-0,45	0,27	-0,85	-0,01	0,28	0,08	0,65	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,00
parler	0,33	0,31	-0,36	-0,66	0,37	0,35	-0,41	-0,76	0,23	0,16	0,18	0,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00
effet	0,82	-0,48	0,13	-0,15	0,85	-0,49	0,14	-0,15	0,77	0,20	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,54	0,00

4. Données brutes sur les articles des 5 protagonistes les plus courants

protagoniste du texte	enseignant ou enseignante	éducation nationale	chercheur ou chercheuse	association pédagogique	syndicat
nombre de textes	56	50	42	32	10
nombre de formes	2693	3038	7106	2210	1900
moyenne des formes par texte	48,1	60,8	169,2	69,1	190,0
occurrences	21676	17030	74611	11792	7632
diversité lexicale (rapport formes sur occurrences X100)	12,4	17,8	9,5	18,7	24,9
taille moyenne des textes (moyenne des occurrences/100)	3,9	3,4	17,8	3,7	7,6
occurrences primarisation	2	5	0	9	0
occurrences primariser	0	3	1	2	0
occurrences primarisation + primariser	2	8	1	11	0

5. Concordancier /primariser/

Il s'agit de l'ensemble des segments du corpus contenant la forme

****** *CAT_inst**
on doit répéter aussi que l école maternelle s est **primarisée** c est à dire a adopté les formes pédagogiques de l école élémentaire ainsi la géographie de la classe ne permet elle plus assez aux enfants les manipulations

****** *CAT_inst**
à l origine de ces nouveaux textes le rapport de l inspection générale de 2012 fort critique sur les programmes de 2008 le rapport dénonçait les dégâts de la réforme darcos accusée d avoir **primarisé** l école maternelle
****** *CAT_inst**
les propositions provisoires du groupe de travail veulent redonner à l école maternelle sa spécificité il y a la volonté de ne pas **primarise** les apprentissages en maternelle de redonner au corps sa place
****** *CAT_assopeda**
maternelle le devenir élève interrogé par le gfen comment opérer le passage du petit enfant à l élève la question a pesé lourdement ces dernières années sur l école maternelle à la fois vilipendée et sommée de se **primarise**
****** *CAT_assopeda**
au début du livre vous parlez du devenir élève or c est quelque chose dont on a entendu parler en mal avec l accusation de **primarise** l école maternelle devenir élève c est cela ou autre chose
****** *CAT_cherch**
oui comme viviane bouysse l a récemment rappelé l école maternelle s est **primarisée** au sens où des activités qui étaient auparavant l apanage de l école élémentaire se sont diffusées à l ensemble de l école primaire

6. Concordancier /primarisation/

****** *CAT_assopeda**
pour une lecture exigeante plus que bienveillante des nouveaux programmes jacques bernardin président du gfen revient en introduction de la journée sur la mise en place des nouveaux programmes qui se démarquent de ceux de 2008 **primarisation**
****** *CAT_cherch**
la pratique de la différenciation est ici incontournable et du manque de clarification de ce qui concerne les exercices graphiques vs la calligraphie on ne doit pas perdre de vue la dérive de la **primarisation** de l école maternelle clairement dénoncée dans le rapport de l inspection générale opcit
****** *CAT_cherch**
primarisation de l école maternelle depuis la première section marquée dans des signes nombreux et variés anticipation dans la préparation à la lecture et à l écriture au détriment d autres acquisitions 181 c est en amont de la section des grands que la situation peut être préoccupante
****** *CAT_inst**
des programmes rédigés eux_mêmes dans l ignorance du nouveau socle le nouveau programme le nouveau programme établit d_emblée un certain nombre de principes qui sont en réaction avec la **primarisation** dénoncée dans les programmes de 2008
****** *CAT_assopeda**
celle de la **primarisation** de l école maternelle elle devrait être une pré école élémentaire d autre part il y a la tendance spontanéiste pour qui elle devrait viser le seul épanouissement de l enfant à travers le jeu
****** *CAT_inst**
depuis quelques années explique mh ogier le jeu était moins présent à l école on le réhabilite depuis 3 ans avec les 24 heures c est notre réaction à la **primarisation** de l école
****** *CAT_cherch**
ils semblent en effet apporter une réponse à un problème qui se pose effectivement celui de la résurgence d un phénomène de **primarisation** de l école maternelle ces propos sont très relayés par le snuipp qui depuis longtemps alerte sur les dangers de ce phénomène
****** *CAT_cherch**
les propos de ce chercheur doivent également être reçus très positivement par certains parents d élèves dont les enfants souffrent de la **primarisation** de l école maternelle ainsi parmi les trois avenirs possibles celui_ci n est pas le plus improbable
****** *CAT_assopeda**
or dans un contexte où l école maternelle que l on prétend encore exemplaire oublie tant d enfants les laissant sur le bord de la route en raison de sa **primarisation** à marche forcée
****** *CAT_syndic**
en important parfois jusqu_aux petites classes le modèle des grandes celles de l école élémentaire le défi à relever est donc simple mettre un terme à cette logique de **primarisation** qui profite toujours aux élèves les plus avancés et jamais aux plus fragiles
****** *CAT_enseign**

un autre point des programmes est critiqué avec force l apprentissage de la cursive à partir de la moyenne section vive la **primarisation** de la maternelle écrit une enseignante
****** *CAT_enseign**
ont été réduits ces dernières années par l obsession de produire du travail scolaire c est la **primarisation** de l école maternelle qu elle lit_ encore dans la disposition du matériel scolaire dans les salles de classe
****** *CAT_assopeda**
on peut avoir peur de ne pas réussir en maternelle probablement plus avec les nouveaux programmes mais avec les anciens programmes ceux de 2008 ndlr et leurs évaluations lourdes avec cette **primarisation** de la maternelle c était possible d avoir des enfants déjà indiqués comme ne réussissant pas
****** *CAT_inst**
pour lui les résultats ne permettent en aucun cas de conclure aux bienfaits de la **primarisation** de la maternelle en effet des domaines ne sont pas évalués et 26 des élèves rencontrent toujours des difficultés
****** *CAT_cherch**
or on a eu un mouvement de **primarisation** de la maternelle sous darcos qui est maintenant très critiqué donc je suppose que ce n est pas cela que vous voulez dire en effet pas du tout
****** *CAT_cherch**
je suis sure qu en faisant faire des phrases aux enfants avec des mots découpés par exemple on a baissé le niveau en allant vers une **primarisation** on a abaissé le niveau car on a empêché les enfants d avoir des activités intellectuelles de haut niveau
****** *CAT_assopeda**
après les excès d une **primarisation** soumettant les jeunes élèves à des exigences inadaptées propres à les mettre en difficulté de façon précoce il s agit de repositionner les attendus de l école maternelle sans régresser quant à son projet éducatif
****** *CAT_inst**
les nouveaux programmes établissent d_emblée un certain nombre de principes qui sont en réaction avec la **primarisation** dénoncée à propos des programmes de 2008 c est dès l école maternelle qu il importe de s attaquer aux inégalités de réussites scolaires
****** *CAT_polit**
ce droit est garanti par l état à toute personne qui en fait la demande pour son enfant la proposition prévoit aussi que la scolarisation soit adaptée et prend ses distances avec la **primarisation** de la maternelle
****** *CAT_assopeda**
après les excès d une **primarisation** soumettant les jeunes élèves à des exigences inadaptées propres à les mettre en difficulté de façon précoce il s agit de repositionner les attendus de l école maternelle sans régresser quant à son projet éducatif annonce le programme
****** *CAT_assopeda**
vous en pensez quoi l ouvrage veut sortir de la double logique **primarisation** épanouissement la première ne prend pas en compte tout ce qui est à construire pour entrer dans les apprentissages scolaires
****** *CAT_cherch**
ceux qui aujourd_hui mettent en avant les dysfonctionnements résultant de la **primarisation** de l école maternelle qui appellent à plus de manipulation à plus de jeu ont raison
****** *CAT_assopeda**
après les excès d une **primarisation** soumettant les jeunes élèves à des exigences inadaptées propres à les mettre en difficulté de façon précoce il s agit de repositionner les attendus de l école maternelle sans régresser quant à son projet éducatif
****** *CAT_cherch**
ce que certains mettent en avant aujourd_hui davantage de ludique moins de symbolique résoudrait peut_être le problème de la **primarisation** de l école maternelle qui est réel mais cela empêcherait notre école de renouer avec la culture pédagogique qui était la sienne et cela pérenniserait l échec scolaire
****** *CAT_assopeda**
l école maternelle a aussi vécu un balancier permanent entre **primarisation** et expression spontanée les difficultés viennent aussi de là j espère que les nouveaux programmes donneront à voir que l on peut faire autrement
****** *CAT_inst**
l insistance mise sur la fin du cycle maternelle fait toujours craindre le retour d une **primarisation** de la maternelle selon la d escot le nombre d attendus de fin de cycle est trop élevé

Annexe 14 – Analyse du programme 2008

Logiciel : http://www.iramuteq.org/

1. Constitution et préparation du corpus, p. 205

2. Données brutes sur le corpus 2008, p. 205

4. Données brutes sur le sous-corpus littératie du corpus 2008 (classe 1 + classe 5), p. 207

1. Constitution et préparation du corpus

Voir le travail réalisé sur le corpus complet. La même chose a été réalisée à partir d'un seul texte.

Une variable (AN : année), une modalité (2008), une « ligne étoilée » : **** *AN_2008

2. Données brutes sur le corpus 2008

Résumé

Nombre de textes : 1

Nombre d'occurrences : 7011

Nombre de formes : 1165

Nombre d'hapax : 547 (7.80%des occurrences - 46.95 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 7011.00

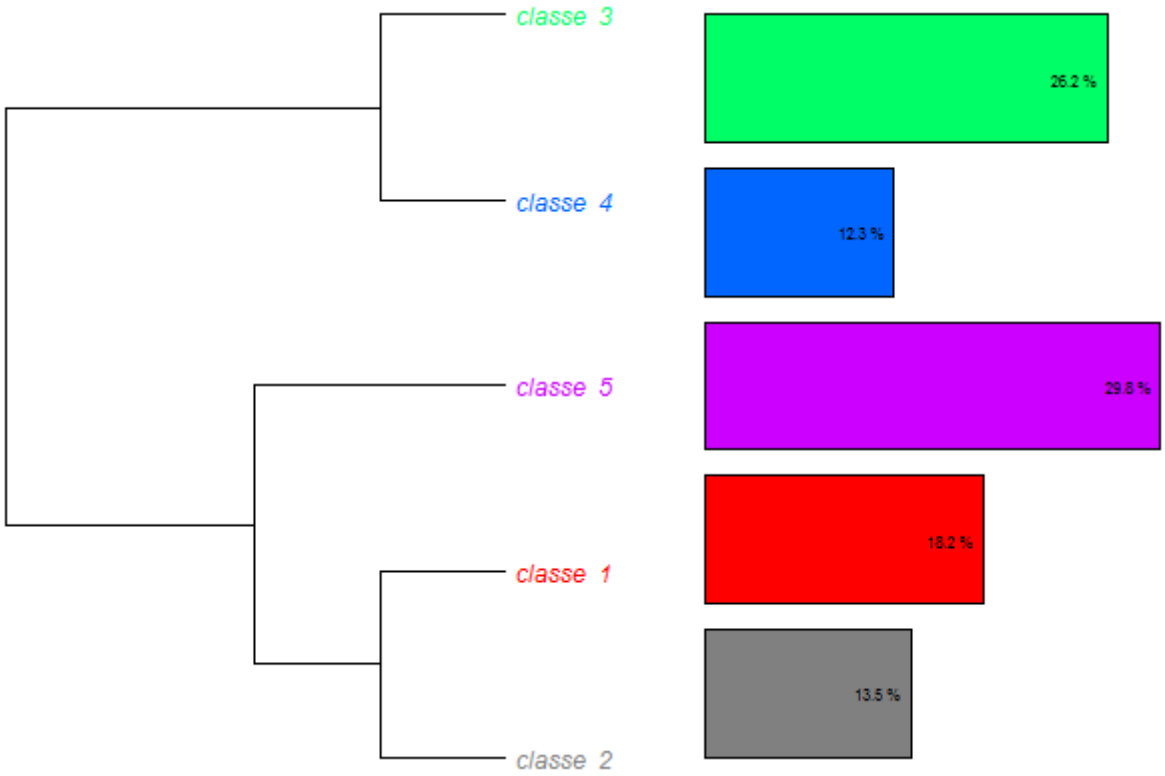
50 premières formes actives du corpus 2008

enfant	74	nom
école	49	nom
mot	46	nom
comprendre	44	ver
activité	42	nom
apprendre	39	ver
maternel	34	nom
enseignant	32	nom
utiliser	28	ver
écriture	27	nom
texte	27	nom
objet	27	nom
écrire	25	ver
découvrir	25	ver
exprimer	24	ver
écouter	23	ver
histoire	23	nom
oral	21	nom
distinguer	20	ver
écrit_	19	nom
situation	19	nom
lettre	18	nom
syllabe	17	nom
langue	17	nom
fin	17	nom
vocabulaire	16	nom
simple	16	adj
repérer	16	ver
relation	15	nom
reconnaître	15	ver
progressivement	15	adv
prendre	15	ver
forme	15	nom
apprentissage	15	nom
adulte	15	nom

particulier	14	adj
lire	14	ver
jeu	14	nom
acquérir	14	ver
section	13	nom
raconter	13	ver
phrase	13	nom
langage	13	nom
geste	13	nom
expression	13	nom
adapter	13	ver
varié	12	adj
question	12	nom
livre	12	nom
connaître	12	ver

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 1
Nombre de segments de texte : 195
Nombre de formes : 1607
Nombre d'occurrences : 7011
Nombre de lemmes : 1165
Nombre de formes actives : 1007
Nombre de formes supplémentaires : 158
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 322
Moyenne de formes par segment : 35.953846
Nombre de classes : 5
188 segments classés sur 195 (96.41 %)



	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
enfant	-6,142	3,617	0,84	4,038	-7,066
école	-12,372	81,121	-4,419	-2,717	-2,615
mot	4,223	-8,747	-2,919	-4,799	30,289
comprendre	5,733	-1,079	0,348	0,013	-6,225
activité	-2,069	-1,108	-0,001	15,739	-3,004
apprendre	-1,608	0,003	-0,549	8,346	-1,172
maternel	-9,864	68,466	-4,471	-2,643	-1,554
enseignant	13,38	-0,021	-1,96	-3,496	-0,109
utiliser	-4,548	-1,768	52,617	-4,354	-4,178
écriture	-1,965	-0,31	-6,242	-1,83	46,662
texte	27,769	-2,001	-0,3	-2,642	-4,395
objet	-1,088	-3,611	25,563	-0,976	-1,952
écrire	4,759	-1,121	-0,449	-3,393	2,456
découvrir	-2,238	0,255	9,236	-2,092	-0,45
exprimer	-0,884	-1,543	1,841	3,677	-1,771
écouter	8,707	-1,543	-6,594	1,841	-0,45
histoire	59,054	-3,052	-6,242	-3,708	-3,753
oral	17,247	0,081	-5,552	-3,084	-0,171
distinguer	-1,447	-0,114	0,416	-1,336	5,825
écrit_	0,004	0,102	0,658	-3,895	0,862
situation	-0,02	0,589	-3,393	8,098	-3,545
lettre	-4,018	-3,422	-3,895	-3,895	83,277
syllabe	-0,927	-2,588	-2,946	-2,946	49,13
langue	34,981	-4,285	-4,878	-0,889	-0,936
fin	-4,689	29,684	-4,546	-4,546	2,007
vocabulaire	6,985	-0,829	0,205	-1,108	-1,959
simple	-0,007	-1,504	-0,001	-0,502	5,607
repérer	-0,976	-1,996	16,981	-4,878	0,274
relation	-0,238	-3,141	5,974	-1,365	1,179
reconnaître	-0,389	-1,27	0,658	-1,632	6,595
progressivement	0,176	-1,747	-0,031	3,163	-0,785
prendre	-2,308	-0,415	9,5	0,226	-2,734
forme	0,893	-1,044	0,077	-1,365	1,179
apprentissage	-1,727	28,949	-3,895	-3,895	0,012
adulte	-0,007	-1,504	-0,502	11,075	-2,537
particulier	-1,45	-0,074	0,077	0,077	1,179
lire	35,016	-3,706	-1,908	-1,908	-2,537
jeu	-1,45	0,229	-1,365	2,964	0,055
acquérir	-0,033	0,001	2,05	-0,02	-1,771
section	-1,182	-0,829	11,987	-3,259	0,139
raconter	31,662	-2,863	-3,259	-1,108	-1,959
phrase	36,715	-2,588	-2,946	-2,946	-1,771
langage	-0,687	0,039	0,001	0,001	0,475
geste	-3,038	-2,588	-0,864	2,05	10,907
expression	0,893	-1,044	0,077	0,998	-2,15
adapter	0,893	-1,044	0,998	0,077	-2,15
varié	-1,45	1,511	0,077	0,077	-0,379
question	3,598	-2,863	-3,259	7,343	-1,959
livre	1,899	-0,626	4,923	-2,946	-1,771

3. Données brutes sur le sous-corpus littératie du corpus 2008 (classe 1 + classe 5)

Résumé

Nombre de textes : 1

Nombre d'occurrences : 2537

Nombre de formes : 611

Nombre d'hapax : 326 (12.85%des occurrences - 53.36 % des formes)

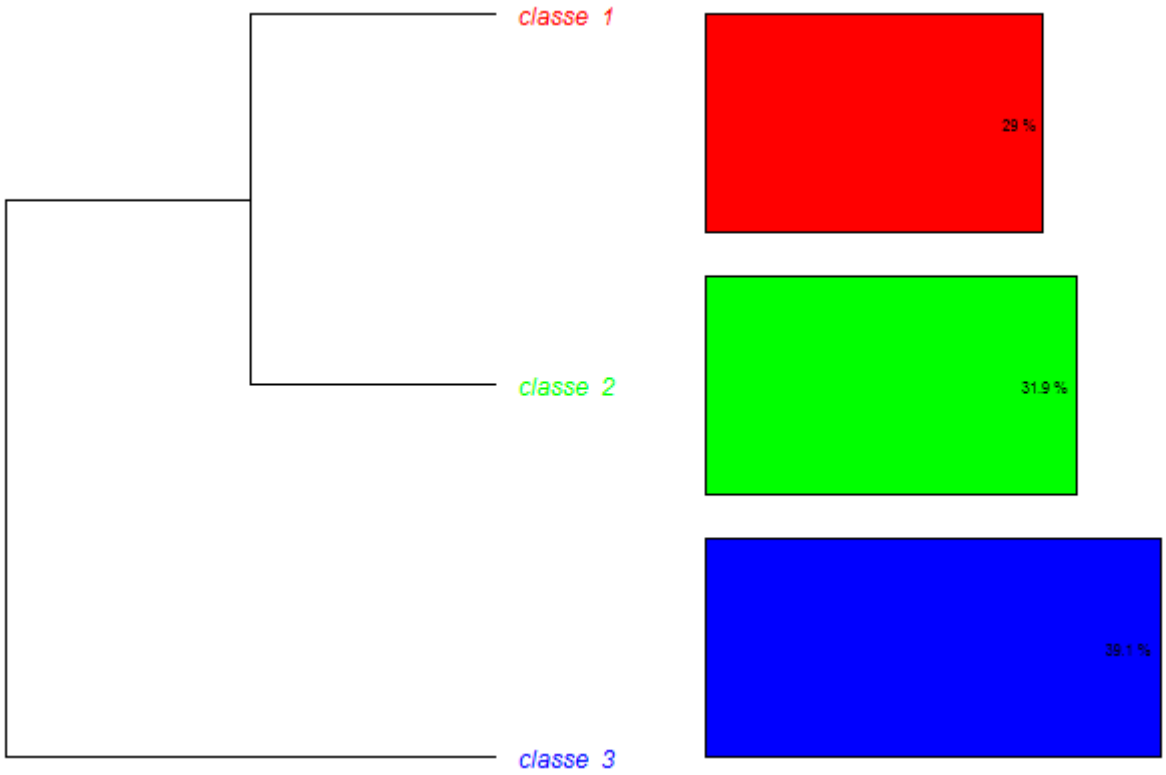
Moyenne d'occurrences par texte : 2537.00

50 premières formes actives du sous-corpus littératie du corpus 2008

mot	39	nom
histoire	21	nom
écriture	19	nom
enseignant	19	nom
écrire	18	ver
texte	18	nom
lettre	18	nom
syllabe	17	nom
comprendre	17	ver
oral	15	adj
langue	15	nom
écouter	14	ver
enfant	13	nom
raconter	12	ver
lire	12	ver
simple	10	adj
phrase	10	nom
distinguer	10	ver
entendre	9	ver
acquisition	9	nom
énoncé	8	nom
reconnaître	8	ver
français	8	adj
forme	8	nom
enchaînement	8	nom
cursif	8	adj
apprendre	8	ver
geste	7	nom
activité	7	nom
écrit_	6	nom
vocabulaire	6	nom
tracer	6	ver
récit	6	nom
relation	6	nom
question	6	nom
progresser	6	ver
maîtrise	6	nom
livre	6	nom
image	6	nom
court	6	adj
correctement	6	adv
conte	6	nom
connaître	6	ver
comptine	6	nom
sentir	5	ver
repérer	5	ver
prénom	5	nom
précis	5	adj
prononcer	5	ver
progressivement	5	adv

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 1
Nombre de segments de texte : 69
Nombre de formes : 772
Nombre d'occurrences : 2537
Nombre de lemmes : 611
Nombre de formes actives : 495
Nombre de formes supplémentaires : 116
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 114
Moyenne de formes par segment : 36.768116
Nombre de classes : 3
69 segments classés sur 69 (100.00 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
mot	-11,89	1,189	4,684
histoire	42,455	-4,839	-15,655
écriture	-2,281	-8,972	18,184
enseignant	-0,091	5,197	-3,598
écrire	0,025	-0,009	-0,003
texte	1,13	6,976	-12,321
lettre	-6,538	-7,498	24,917
syllabe	-4,773	-2,579	12,706
comprendre	6,078	0,64	-9,338
oral	0,699	1,502	-3,792
langue	-1,844	17,628	-7,545
écouter	3,116	0,014	-3,078
enfant	-6,538	10,287	-0,47
raconter	21,151	-2,579	-7,518
lire	3,116	2,195	-9,338
simple	-1,195	-0,197	2,075
phrase	-2,048	18,187	-7,518
distinguer	-1,195	-1,566	4,888
entendre	0,095	2,67	-3,411
acquisition	-1,606	0,752	0,123
énoncé	6,818	-1,111	-2,019
reconnaître	-0,001	-3,647	3,412
français	-3,18	16,643	-5,008
forme	0,728	-1,111	0,045
enchaînement	1,941	-4,236	0,449
cursif	-3,694	-4,236	14,077
apprendre	-0,07	0,131	-0,01
geste	-2,2	-2,523	8,385
activité	-0,001	0,432	-0,365
écrit_	-0,484	0,006	0,326
vocabulaire	-0,484	8,009	-4,224
tracer	-2,2	-2,523	8,385
récit	16,1	-3,076	-4,224
relation	0,318	-2,523	0,986
question	6,816	-0,351	-3,465
progresser	-0,484	8,009	-4,224
maîtrise	-2,682	8,009	-1,392

livre	10,403	-1,988	-2,73
image	13,207	-2,523	-3,465
court	0,318	1,962	-3,465
correctement	-0,484	0,006	0,326
conte	9,43	-0,701	-4,224
connaître	4,533	0,006	-4,224
comptine	-2,682	0,993	0,326
sentir	-1,733	9,071	-2,73
repérer	-2,2	0,163	0,986
prénom	-0,033	-1,988	2,294
précis	-0,033	0,642	-0,356
prononcer	-2,2	-2,523	8,385

Annexe 15 – Analyse du programme 2015

Logiciel : http://www.iramuteq.org/

1. Constitution et préparation du corpus, p. 211

2. Données brutes sur le corpus 2015, p. 211

3. Données brutes sur le sous-corpus didactique du corpus 2015, p. 213

4. Données brutes sur le sous-corpus expressivité du corpus 2015, p. 216

1. Constitution et préparation du corpus

Voir le travail réalisé sur le corpus complet. La même chose a été réalisée à partir d'un seul texte.

Une variable (AN : année), une modalité (2015), une « ligne étoilée » : **** *AN_2015

2. Données brutes sur le corpus 2015

Résumé
Nombre de textes : 1
Nombre d'occurrences : 14566
Nombre de formes : 1822
Nombre d'hapax : 798 (5.48%des occurrences - 43.80 % des formes)
Moyenne d'occurrences par texte : 14566.00

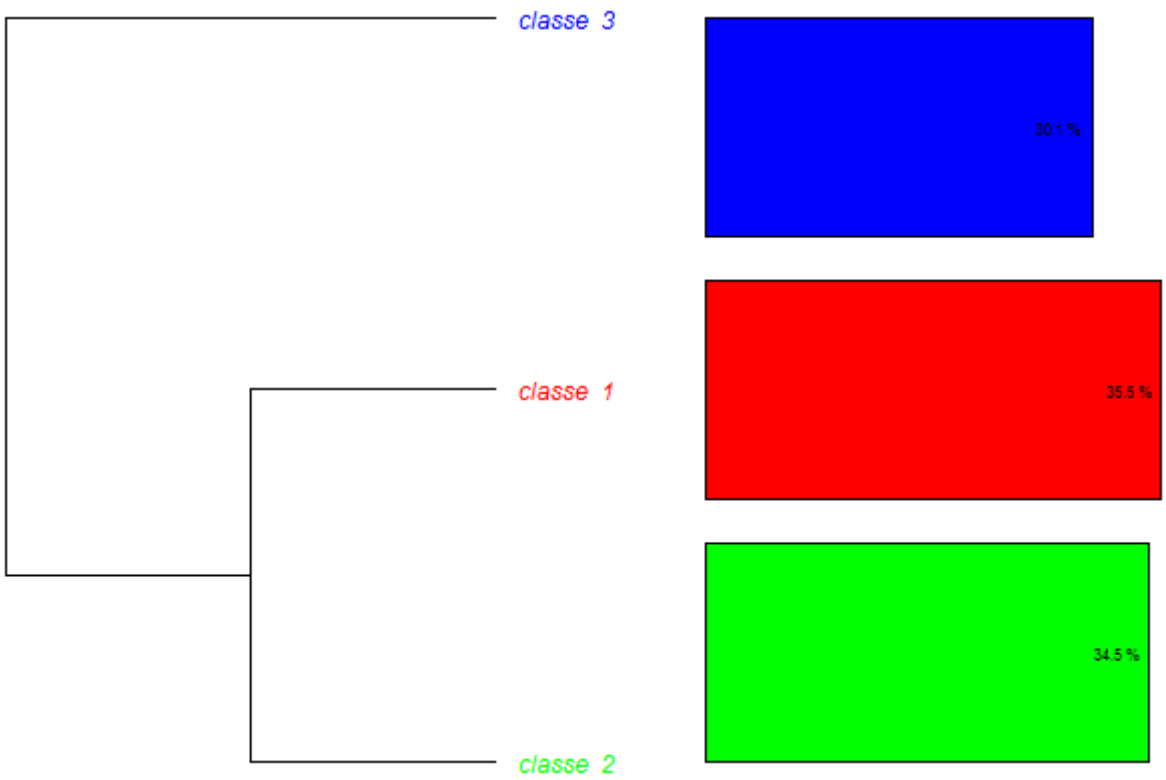
50 premières formes actives du corpus 2015

enfant	218	nom
école	93	nom
enseignant	84	nom
activité	60	nom
maternel	59	adj
premier	50	adj
permettre	50	ver
nombre	49	nom
comprendre	49	ver
apprendre	48	ver
objet	47	nom
utiliser	44	ver
apprentissage	43	nom
écriture	42	nom
écrire	41	ver
prendre	40	ver
temps	39	nom
situation	38	nom
mettre	33	ver
jeu	33	nom
découvrir	30	ver
langage	29	nom
espace	29	nom
écrit_	28	nom
mot	28	nom
forme	28	nom
progressivement	27	adv
quantité	26	nom
construire	26	ver
classe	26	nom
oral	25	nom
adapter	25	ver
grand	24	adj

cycle	24	nom
repère	23	nom
production	23	nom
objectif	23	nom
langue	23	nom
développer	23	ver
action	23	nom
relation	22	nom
notamment	22	adv
fonction	22	nom
donner	22	ver
commencer	22	ver
collection	22	nom
différent	21	adj
élément	20	nom
vie	20	nom
section	20	nom

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 1
Nombre de segments de texte : 409
Nombre de formes : 2583
Nombre d'occurrences : 14566
Nombre de lemmes : 1822
Nombre de formes actives : 1614
Nombre de formes supplémentaires : 208
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 587
Moyenne de formes par segment : 35.613692
Nombre de classes : 3
409 segments classés sur 409 (100.00 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
enfant	2,394	0,011	-2,94
école	57,187	-20,763	-9,514
enseignant	3,788	0,473	-7,476
activité	1,25	0,002	-1,452
maternel	30,261	-16,727	-2,059
premier	7,188	-0,57	-3,964
permettre	0,456	0,04	-0,825
nombre	-12,829	-16,489	63,175
comprendre	-1,364	-1,706	6,62
apprendre	-2,559	6,333	-0,935
objet	-4,112	7,403	-0,543
utiliser	-6,108	2,361	0,919
apprentissage	4,731	-2,117	-0,543
écriture	-14,015	-7,494	45,369
écrire	-12,829	-16,489	63,175
prendre	-0,075	0,101	-0,002
temps	0,385	7,678	-12,483
situation	0,663	3,096	-7,178
mettre	9,529	-1,657	-3,446
jeu	-0,318	5,833	-3,744
découvrir	-0,163	0,479	-0,092
langage	0,027	0,003	-0,054
espace	-0,3	5,105	-3,201
écrit_	-3,994	-6,503	22,388
mot	-12,822	-5,348	37,498
forme	-1,42	-3,031	9,31
progressivement	-0,701	1,39	-0,131
quantité	-11,063	-11,55	48,895
construire	0,027	0,85	-1,285
classe	33,771	-8,769	-8,608
oral	-4,469	-3,031	16,057
adapter	-1,293	15,543	-8,608
grand	-7,169	4,728	0,257
cycle	0,689	-0,043	-0,413
repère	15,288	-2,194	-6,286
production	-6,632	1,016	2,616
objectif	5,036	-1,311	-1,28
langue	-8,761	-9,146	38,718
développer	0,037	1,016	-1,563
action	-2,732	21,843	-9,999
relation	11,694	-4,836	-1,563
notamment	0,128	-0,458	0,112
fonction	-2,332	4,551	-0,413
donner	-0,534	-0,68	2,616
commencer	-0,534	-0,68	2,616
collection	-6,419	-9,742	34,596
différent	8,674	-8,522	0
élément	3,922	-8,522	0,985
vie	28,7	-5,953	-9,044

3. Données brutes sur le sous-corpus didactique du corpus 2015 (classe 3)

Résumé
Nombre de textes : 1
Nombre d'occurrences : 4505
Nombre de formes : 863
Nombre d'hapax : 451 (10.01%des occurrences - 52.26 % des formes)
Moyenne d'occurrences par texte : 4505.00

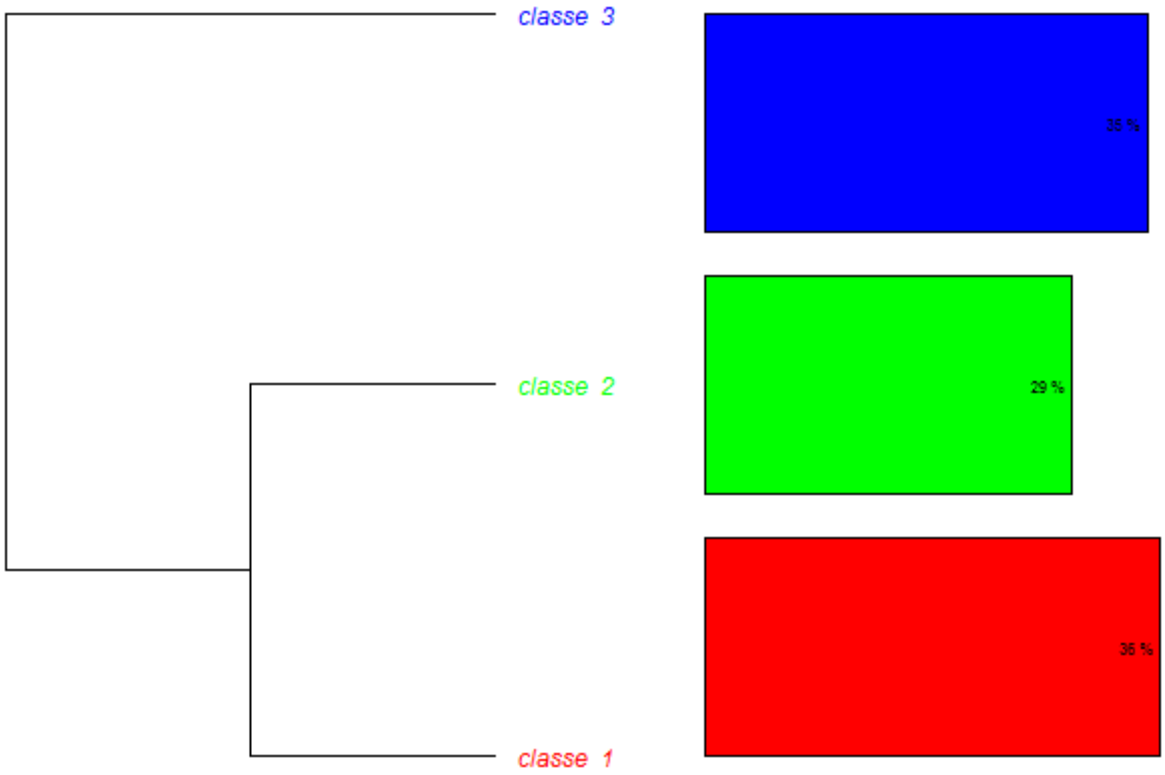
50 premières formes actives du sous-corpus didactique du corpus 2015

enfant	54	nom
nombre	45	nom
écrire	36	ver
écriture	34	nom
quantité	26	nom
mot	25	nom

langue	23	nom
comprendre	22	ver
collection	21	nom
écrit_	20	nom
oral	18	adj
utiliser	17	ver
forme	16	nom
enseignant	16	nom
tracer	15	ver
lettre	14	nom
activité	14	nom
texte	13	nom
syllabe	13	nom
maternel	13	nom
école	12	nom
suite	12	nom
permettre	12	ver
objet	12	nom
conscience	12	nom
connaître	12	ver
section	11	nom
prendre	11	ver
petit	11	adj
français	11	adj
apprendre	11	ver
unité	10	nom
production	10	nom
partir	10	ver
lire	10	ver
donner	10	ver
commencer	10	ver
apprentissage	10	nom
découvrir	9	ver
élément	8	nom
sonore	8	adj
réaliser	8	ver
premier	8	adj
parler	8	ver
langage	8	nom
grand	8	adj
entraîner	8	ver
cursif	8	adj
sentir	7	ver
progressivement	7	adv

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 1
Nombre de segments de texte : 123
Nombre de formes : 1114
Nombre d'occurrences : 4505
Nombre de lemmes : 863
Nombre de formes actives : 705
Nombre de formes supplémentaires : 158
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 205
Moyenne de formes par segment : 36.626016
Nombre de classes : 3
100 segments classés sur 123 (81.30 %)



	classe 1	classe 2	classe 3
enfant	4,927	-0,159	-3,438
nombre	-18,785	-9,692	53,632
écrire	2,686	0,288	-4,666
écriture	-4,906	36,495	-12,378
quantité	-14,062	-10,211	46,429
mot	0,379	0,701	-2,006
langue	28,941	-6,649	-8,766
comprendre	-0,177	-0,255	0,817
collection	-10,714	-7,78	35,374
écrit_	13,381	-3,074	-4,053
oral	7,162	-6,103	-0,118
utiliser	-0,001	-1,712	1,61
forme	2,65	-0,068	-1,935
enseignant	-3,26	20,08	-5,983
tracer	-7,67	26,009	-4,262
lettre	-3,884	23,007	-6,655
activité	1,845	-2,379	0,01
texte	2,65	0,305	-4,682
syllabe	10,01	-1,15	-4,682
maternel	0,077	-4,538	3,053
école	-0,031	-4,04	4,359
suite	-3,26	-4,538	14,774
permettre	-3,59	-0,472	6,554
objet	-4,891	-1,15	10,535
conscience	10,01	-3,552	-1,935
connaître	-0,815	3,387	-0,71
section	-0,815	6,815	-2,481
prendre	-2,961	0,309	1,446
petit	-1,235	0,005	1,099
français	15,459	-3,552	-4,682
apprendre	7,492	-0,221	-5,325
unité	5,575	-4,538	-0,122
production	2,751	-1,702	-0,183
partir	-1,54	11,758	-4,053
lire	1,642	0,09	-2,481
donner	-2,961	0,309	1,446
commencer	4,101	-0,001	-4,053

apprentissage	-1,235	0,005	1,099
découvrir	6,207	-2,607	-0,943
élément	-0,457	-1,15	2,891
sonore	15,459	-3,552	-4,682
réaliser	-0,219	-0,032	0,412
premier	0,154	0,702	-1,42
parler	8,074	-3,074	-1,42
langage	1,262	0,028	-1,665
grand	0,74	0,305	-1,935
entraîner	-3,59	15,627	-3,437
cursif	-4,891	21,289	-4,682
sentir	1,262	0,028	-1,665

4. Données brutes sur le sous-corpus expressivité du corpus 2015 (classe 1)

Résumé

Nombre de textes : 1

Nombre d'occurrences : 5152

Nombre de formes : 1080

Nombre d'hapax : 568 (11.02%des occurrences - 52.59 % des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 5152.00

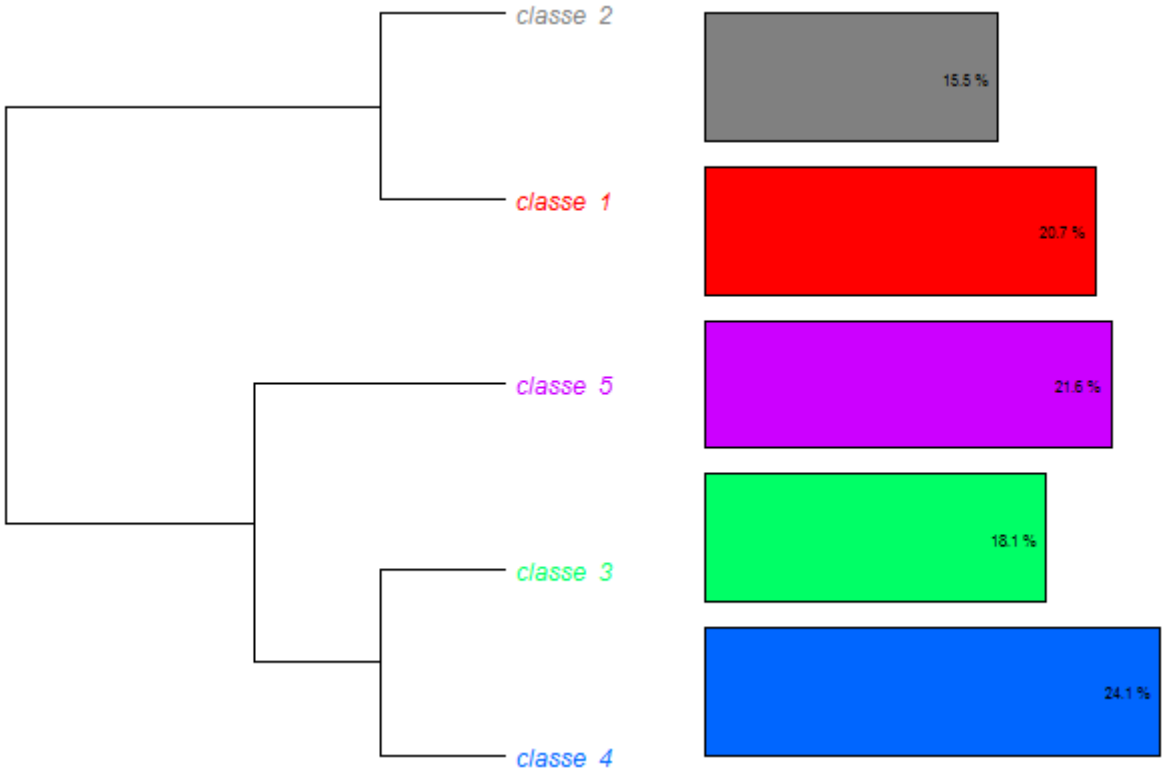
50 premières formes actives du sous-corpus expressivité du corpus 2015

enfant	75	nom
enseignant	33	nom
apprendre	25	ver
objet	23	nom
temps	22	nom
activité	22	nom
jeu	21	nom
utiliser	20	ver
action	19	nom
situation	18	nom
permettre	18	ver
adapter	18	ver
prendre	16	ver
premier	15	adj
nouveau	15	nom
espace	15	nom
comprendre	15	ver
agir	15	ver
varié	14	adj
grand	14	adj
effet	14	nom
progressivement	13	adv
instrument	12	nom
groupe	12	nom
fonction	12	nom
essai	12	nom
découvrir	12	ver
construire	12	ver
production	11	nom
outil	11	nom
développer	11	ver
rôle	10	nom
réaliser	10	ver
propre	10	adj
proposer	10	ver
manière	10	nom
corps	10	nom
apprentissage	10	nom
école	9	nom
numérique	9	adj
langage	9	nom
jeune	9	adj
explorer	9	ver

etc	9	adv
collectif	9	adj
acquérir	9	ver
sonore	8	adj
simple	8	adj
possibilité	8	nom
mettre	8	ver

CHD et table du chi2 sur les 50 premières formes de la classification

Nombre de textes : 1
Nombre de segments de texte : 145
Nombre de formes : 1400
Nombre d'occurrences : 5152
Nombre de lemmes : 1080
Nombre de formes actives : 931
Nombre de formes supplémentaires : 149
Nombre de formes actives avec une fréquence >= 3 : 247
Moyenne de formes par segment : 35.531034
Nombre de classes : 5
116 segments classés sur 145 (80.00 %)



	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
enfant	0,065	0,223	-0,139	-0,091	0
enseignant	16,17	-1,766	-0,257	-0,607	-2,269
apprendre	9,079	12,202	-3,661	-6,136	-2,804
objet	-3,295	-1,822	-0,082	2,003	3,142
temps	0,098	-1,411	3,97	0,303	-2,893
activité	-3,625	-0,005	0,059	-0,226	4,865
jeu	-0,996	-2,232	6,132	0,992	-1,116
utiliser	-2,065	-3,164	0,852	0,796	1,414
action	-0,967	-1,411	-4,403	5,715	2,225
situation	-2,065	-3,164	0,852	17,016	-4,733
permettre	-2,974	-1,613	3,333	-0,043	1,749
adapter	-0,398	-0,852	1,177	0,171	0

prendre	0,951	6,228	-0,322	-0,904	-2,68
premier	0,152	-0,527	2,094	0,005	-1,383
nouveau	-1,507	-2,689	4,093	0,352	0,02
espace	-0,132	-2,458	-0,862	18,909	-3,677
comprendre	1,304	0,013	-0,019	-1,826	0,094
agir	-1,507	0,638	-3,236	-0,009	5,241
varié	-4,153	-0,852	0,119	9,471	-0,497
grand	0,906	-2,689	12,616	-2,162	-1,663
effet	-0,996	-0,383	-2,686	-3,867	26,106
progressivement	2,487	0,168	-0,485	-3,482	0,462
instrument	-0,351	-1,578	-0,182	-0,636	8,522
groupe	-2,242	-0,06	27,911	-2,734	-2,361
fonction	-0,351	0,589	0,276	0,838	-2,361
essai	19,379	-1,792	-2,157	-0,02	-2,68
découvrir	-2,855	-2,01	-2,419	12,57	0,462
construire	0,014	-0,144	-2,157	9,637	-2,68
production	4,921	0,08	-1,155	-0,049	-1,436
outil	-0,546	-1,792	-2,157	5,259	0,801
développer	-0,546	-1,792	-2,157	2,197	3,024
rôle	-1,943	-0,009	14,288	-0,395	-2,047
réaliser	-0,803	-0,566	0,482	3,042	-0,846
propre	9,154	-0,06	-1,899	0,003	-2,361
proposer	-0,062	-1,162	-1,399	12,108	-1,738
manière	5,729	-0,254	1,045	-3,482	-0,864
corps	-0,546	-1,792	-2,157	5,259	0,801
apprentissage	-0,762	-2,01	19,879	-1,195	-0,864
école	-2,545	28,851	-0,322	-0,904	-2,68
numérique	-1,081	-0,761	2,843	-1,318	1,983
langage	19,379	0,335	-2,157	-3,105	-2,68
jeune	-1,363	0,08	1,69	0,718	-1,436
explorer	-2,545	-0,144	-2,157	15,331	-0,629
etc	-0,351	0,589	2,18	-0,636	-0,416
collectif	0,282	4,248	-0,073	-2,37	-0,233
acquérir	-0,546	19,472	-0,322	-3,105	-0,629
sonore	-0,062	0,006	-1,399	6,25	-1,738
simple	-1,651	-1,162	0,99	-0,193	3,029
possibilité	-1,943	-0,009	-0,073	1,426	0,217