

LE JEUNE ENFANT ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE MATERNELLE : GRAND ÉCART, ÉQUILIBRE OU PAS CROISÉS ?

Isabelle Danic

▶ **To cite this version:**

Isabelle Danic. LE JEUNE ENFANT ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE MATERNELLE : GRAND ÉCART, ÉQUILIBRE OU PAS CROISÉS ? : Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France. Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, EHESS, 1999. Français. NNT : . tel-01429471

HAL Id: tel-01429471
https://hal.science/tel-01429471

Submitted on 8 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES

THESE

pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'EHESS

Discipline : sociologie

présentée et soutenue publiquement

par

Isabelle DANIC

le 27 janvier 1999

LE JEUNE ENFANT ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE MATERNELLE : GRAND ÉCART, ÉQUILIBRE OU PAS CROISÉS ?

Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France

---

Directeur de thèse : Mr Jean-Louis Derouet

JURY

Mmes Nadia Chellig, Monique Hirschhorn, Monique de Saint-Martin et Mr Claude Javeau

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Jean-Louis Derouet qui a accepté la direction de ce travail. Cette étude doit aussi beaucoup aux échanges avec Patricia Leroux, Julie Delalande, Pierre Merle, Véronique Vasseur, Jean-Luc Lodin, et au soutien des parents et des amis. Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans l'accueil et la collaboration des institutrices, des parents et des enfants. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

Préambule 11

Introduction 13
Etudier la socialisation du jeune enfant... 14
...entre école et famille 16
Une question peu explorée par la sociologie 17
Des analyses macrosociales des relations famille-école qui occultent l'enfant 18
Une question qui prend en compte l'enfant 21
Dans l'école et dans la famille 24
L'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire 26
Une problématique autour du concept de compétence 27
Le fil argumentaire..... 28

Premier chapitre 31
Cadre théorique et méthodologie 31
Des logiques de justice..... 37
Des logiques affectives 41
Des logiques de domination..... 43
Les organisations prototypiques des classes maternelles et des foyers comme grille d'observation et d'analyse..... 47
Les modèles théoriques d'organisation des classes maternelles 48
Les modèles théoriques de famille 51
Méthodes d'inventaire des principes d'action des parents et des instituteurs d'école maternelle vis-à-vis du jeune enfant 55
Présentation du terrain et des modalités d'enquête..... 59
Deux quartiers très contrastés 59

Démarche et modalités d'enquête 63
Deux écoles pour élargir l'échantillon 64
Les entretiens avec les enfants de cinq ans volontaires 69
La reconstitution des configurations de socialisation 77

Première partie 83
Un répertoire des principes de traitement du jeune enfant aux sources de l'articulation des socialisations familiale et scolaire 83

Chapitre 2 87
Le jeune enfant à protéger et à diriger 87
Un être à protéger et éduquer pour la loi : une conception de l'enfant qui s'impose aux parents et aux enseignants 89
L'infant dans le répertoire des parents 90
L'infant dans le répertoire des instituteurs 95

Chapitre 3 107
L'enfant comme sujet 107
L'enfant-sujet dans la législation 109
L'enfant "compagnon" pour les parents 111
L'élève "partenaire" 116

Chapitre 4 125
L'enfant créateur et efficace 125
Un enfant inspiré pour les enseignants 126
Un enfant inspiré pour les parents 131
La vision de l'enfant dans le registre de l'efficacité 135
Une logique d'efficacité dans *J'élève mon enfant* 135
Le principe d'efficacité pour les maîtres 138

Chapitre 5 145
L'enfant comme être de nature 145
Dans le droit 147
Dans le manuel des parents 147
Dans le manuel des instituteurs 153
L'approche des neurosciences 160
La dimension biologique de l'Enfant de la psychologie 163

Chapitre 6 167
Le jeune enfant comme objet d'amour 167
Dans le manuel des parents 168
Dans le manuel des instituteurs 172

Conclusion 174

Deuxième partie 179
Les adaptations réciproques des écoles et des familles aux sources de l'articulation des socialisations familiale et scolaire 179

Chapitre 7 183
La relative adaptation des écoles à leurs publics 183
Une homogénéisation du public 185
L'adaptation du personnel enseignant de l'école à son public 191
Des adaptations pédagogiques variées 194

Chapitre 8 199

L'action des parents dans l'adaptation à l'école maternelle 199
Enora ou "l'école Duchesse-Anne d'à-côté nous convient" 201
Je te le dirais pas, parce que j'ai pas envie de te le dire 202
Lecture des lieux de vie d'Enora 203
La vie d'Enora au foyer 208
Enora est très à l'aise 211
A la maison, j'apprends à lire et à écrire encore plus 215
On voudrait qu'ils n'agissent pas pour eux seuls 221
On est de culture chrétienne 222
C'est pas à elle de décider certaines choses 224
Elle rencontre pas mal de monde 230
Conclusion 235
Amélie ou "on n'a pas pu éviter l'école Landrel" 237
Lecture des lieux de vie 240
Une journée d'Amélie 245
Elle se débrouille très bien mais ça sert à rien de payer des études à des gamins qu'en veulent pas 249
Des préoccupations qui diffusent dans l'éducation 253
Elle estime avoir des droits 259
25 cousins, cousines 270
Angélique ou "l'école Landrel est bien" 275
Lecture des lieux de vie 277
Les parents travaillent et laissent les jeunes. C'est ça le problème 277
La famille à la campagne 278
C'est pas vraiment des grosses bêtises 281
Conclusion 284
Sarah ou "on va changer d'école" 287
Lecture des lieux de vie 288
Liens entre l'école et la famille 290
J'aimerais qu'elle soit sociable, qu'elle soit ouverte sur le monde extérieur 291
Obéir et attendre 293
Conclusion 293
Hélène ou "on est venu dans ce quartier pour l'école Duchesse-Anne" 295
Lecture des lieux de vie 295
Avec pleins d'enfants étrangers, ne parlant pas français, ils peuvent être en retard quand ils changent d'école 297
Les parents peuvent aider 298
Je serais pas déçue à partir du moment où ils font le maximum 298
Hélène, elle joue pas avec nous parce qu'elle a une salopette 299
On compte jusque 3, après j'envoie au coin, ou je donne la fessée 300
Conclusion du chapitre 8 302

Troisième partie 305
La réalité de l'articulation : les compétences de l'enfant 305

Chapitre 9 307
Des compétences pour conjuguer socialisation familiale et socialisation scolaire 307
Fanny, écolière modèle 311
Lecture des lieux de vie 312
Une journée ordinaire 316
Quand même la vie est dure 318
Elle a beaucoup de capacités 320
On se retrouve tout seuls 322
Ca lui ferait du bien d'être un peu punie 325
Conclusion du cas de Fanny 330

Frédéric : des compétences de responsabilisation, de subordination, de relation utiles en classe 333
Une journée ordinaire 336
Lecture des lieux de vie 338
Il faut qu'il y passe et qu'il fasse mieux que nous 340
C'est vrai, je crie beaucoup 341
Frédéric rencontre beaucoup de monde, de toutes sortes, de toutes les ethnies 344
Conclusion 346
Les liens de subordination et d'action de Youssef plus forts que les écarts linguistique et culturel 349
Présentation 349
J'aimerais bien qu'ils fassent des études si ils sont courageux 350
Lecture des lieux de vie 351
Youssef apprend à se subordonner sous l'autorité paternelle 353
Des frères et des copains 354
Conclusion 356
Sylvain, un élève consciencieux malgré tout 357
Présentation 357
Si déjà il arrive à la fin du primaire, non la fin du...la 3ème quoi. 358
Lecture des lieux de vie 363
Sylvain se fond dans le fonctionnement des classes 366
Peu de contacts, peu de savoir faire relationnels 367
Conclusion 369
Conclusion du chapitre 9 371

Chapitre 10 373
L'aide scolaire des parents : vrai ou faux pont? 373
Philippe, entraîné pour la réussite 377
Lecture des lieux de vie 377
Nous n'avons pas le temps à consacrer aux relations 381
A la maison, je travaille aussi un petit peu avant d'aller à l'école 386
Il fait un oedipe très fort 390
Il ne supporte pas que je sois fâchée 391
Résumé du cas 393
Sébastien, détourné de l'école par l'aide scolaire de ses parents 395
Présentation 395
Une journée ordinaire 397
Lecture des lieux de vie 399
J'aimerais bien qu'ils aient une bonne situation, mieux que moi quoi 403
J'évite de les taper. Je préfère rouspéter, tant pis si les voisins m'entendent 405
J'ai jamais aimé être fourrée chez les uns, chez les autres 411
Conclusion du cas 419

Conclusion du chapitre 420

Chapitre 11 423
Des liens de complémentarité entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire 423
Thomas ou la classe comme terrain d'activités 426
Relations avec l'école 426
Lecture des lieux de vie 427
La famille comme univers 431
Mon père était dur, on avait pas le droit de faire grand chose, heureusement que je suis pas comme ça avec mon fils 433
Gwénaëlle ou la classe comme havre de paix et de justice 435
Lecture des lieux de vie 435
Elle est chiante 438
Elle regarde de manière arrogante 442
Des savoir-faire relationnels grâce aux relations extérieures 444
J'espère qu'ils seront plus intelligents que moi 446
Conclusion du chapitre 447

Chapitre 12 449
La nécessaire action de l'enfant pour construire et maintenir les liens 449
Louis : des passerelles non construites 452
Lecture des lieux de vie 452
Canevas du quotidien 455
On transmet malgré soi ce qu'on est 461
Quand je demande quelque chose de logique, j'aime bien ne pas être obligé de me fâcher pour avoir ce que je veux 466
Le cercle des proches 469
Conclusion du cas 475
Agnès : des efforts à éclipse 477
Pour résumer, on fait ce qu'on peut 479
Lecture des lieux de vie 480
On essaie d'abord de raisonner, d'expliquer les choses 481
C'est pas le genre de fille qui va faire un effort 482
Des proches très attentionnés, une fillette égocentrée 489
Conclusion du cas d'Agnès 493
Mathilde, des liens rompus et non remplacés 495
Présentation 495
Lecture des lieux de vie 496
On aimerait qu'elle fasse des études supérieures 502
Elle dit oui, mais elle ne fait qu'à sa tête 503
Elle est ouverte 505
Conclusion du cas de Mathilde 506
Conclusion du chapitre 507

Chapitre 13 509
En arrière-plan de l'articulation des socialisations familiale et scolaire, la culture anthropologique 509
Sinan : le français indispensable pour s'adapter à la vie scolaire 511
Lecture des lieux de vie 512
A la maison, il est très méchant 513

Des relations turques 515
Chaïmae écartée par un français approximatif 517
Lecture des lieux de vie 518
Quand elle a envie de faire quelque chose, elle fait 520
Elle a des copines françaises, Chaimae 522
Jihad : le français ne suffit pas pour s'adapter à l'école 525
Présentation 525
Lecture des lieux de vie 527
C'est vrai que j'ai du mal des fois à le raisonner 530
Repli familial 531
Conclusion du cas de Jihad 537
Conclusion du chapitre 539
Conclusion de la troisième partie 541

Conclusions 545
La construction d'une recherche 546
Le répertoire de l'enfant comme articulation des socialisations familiale et scolaire 548
La socialisation plurielle 550
L'émergence de l'enfant comme sujet 551
Actualité de la recherche sur la socialisation 552

Annexes 555
Présentation ethnosociologique des classes maternelles observées 556
Les classes de l'école maternelle du quartier Landrel. 560
Classe de Mme Lemoux 561
Classe de moyenne section de Mme Dano. 575
Classe de grande section de Mme Le Mouet. 588
Classe de grande section de Mme Guerroua. 594
Les classes dans l'école maternelle Duchesse-Anne 597
Classe de moyenne section de Mme Olliaro 597
Classe de grande section de Mme Le Bars. 605

BIBLIOGRAPHIE 611

Préambule

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un doctorat de sociologie qu'il m'a été possible de mener à bien grâce à une allocation du Ministère de la Recherche et de la Technologie. Mes travaux de maîtrise approchaient la socialisation sous l' angle de la reconstitution biographique de femmes nées en France de parents algériens. Cette reconstruction *a posteriori* de la socialisation, particulièrement intéressante dans le cas de ce que l'on désigne -improprement- par "les deuxièmes générations", se compléta d'une recherche auprès des enfants en D.E.A. Mon sujet d'étude s'élargit aux enfants de parents étrangers ou français. Si les deux instances principales de socialisation, la famille et l'école, étaient cernées et définies, les délais de l'enquête de D.E.A. la limitèrent au versant scolaire de la socialisation. L'allocation obtenue dans le thème du "rôle du groupe familial dans la socialisation du jeune enfant" fut l'opportunité pour poursuivre mes recherches sur la socialisation, en prenant en compte ses versants scolaire et familial.

Si ce bref exposé peut donner l'illusion d'un projet de recherche préalable, cohérent et précis sur la socialisation dès la maîtrise, c'est bien entendu le fait d'une reconstruction et d'une rationalisation *a posteriori*. Le seul fil directeur réel, qui peut expliquer le déroulement de ces recherches tient à mon histoire personnelle orientant des intérêts et des questionnements. Ceci n'excluant pas, au contraire, une cohérence à la démarche et une rigueur dans la recherche.

Cette remarque n'est pas une simple clause de style ; une démarche de travail (observation, analyse, rédaction) résulte de choix. Si la forme des travaux universitaires, et des thèses en particulier, est extrêmement codifiée, un souci de rigueur doit néanmoins refuser une scientificité d'apparence[1]. En ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants, en plus de l'écho à la propre enfance du chercheur, il n'est pas neutre d'être femme, mère, ni d'avoir un passé d'éducatrice de jeunes enfants (formation de deux ans puis exercice de trois ans). Ces positions actuelles et passées me donnent sur le sujet différentes perspectives, opinions, compréhensions qui immanquablement nourrissent les questionnements, les hypothèses, les analyses, mais aussi les complexifient, les obscurcissent parfois. Aussi, la réflexion ne commence pas à l'objet de recherche mais en amont, dans l'éclaircissement du rapport du chercheur à son objet. Ce rapport qui n'est jamais neutre, pour être contrôlé, voire neutralisé le temps de la réflexion, doit être explicité. Non seulement dans une démarche auto-réflexive du chercheur mais dans l'exposition de la recherche. En effet, le contrôle du sérieux de la démarche et de la validité des conclusions supposent l'explicitation de la position du chercheur. Mes deux perspectives préalables concernant la socialisation des jeunes enfants tiennent à une formation et une pratique d'éducatrice de jeunes enfants qui m'ont aidée à prendre et comprendre les points de vue des professionnels, et mon rôle de mère facilitant l'empathie vis-à-vis des parents. Ces deux rôles m'octroient une familiarité, une connaissance empirique de l'objet d'étude qui est à la fois obstacle à l'objectivation et atout dans la relation, la compréhension des situations. Voici donc les perspectives préalables que la sociologue doit contrôler et qui font qu'une recherche n'est jamais impersonnelle, anonyme.

[1]Ainsi que l'expriment Martyne Perrot, Martin de la Soudière, "le masque ou la plume? Les enjeux de l''écriture en sciences sociales", *Information sur les sciences sociales*, n°27, mars 1988, pp.439-60. et Daniel Bertaux, “Ecrire la sociologie”, *Information sur les Sciences Sociales*, n°19, janvier 1979, pp. 7-25.

Introduction

Une bonne introduction doit donner à la recherche une origine et une histoire présentables. Ecrasant les doutes théoriques, les tâtonnements méthodologiques, les obstacles du terrain, les pannes de magnétophone, les rendez-vous manqués, les atermoiements, la lassitude, elle met en scène les connaissances, les intuitions, les idées neuves, les méthodes rares, le cadre théorique sur mesure d'un chercheur assuré, porteur d'un projet d'emblée programmé et remarquablement mené. A défaut d'inventer de nouveaux usages d'exposition, cette introduction tente de présenter la recherche comme elle s'est construite, dans son propre cours, dans l'interaction des données recueillies et des outils théoriques.

Au fil de la démarche, s'entrecroisent un intérêt que l'on peut qualifier d'ethnographique (comment vit le jeune enfant entre 3 et 6 ans dans notre société?) et un questionnement plus sociologique (quelle est cette distance culturelle qui sépare famille et école?). En effet, malgré une littérature abondante concernant l'enfant, sa vie quotidienne reste méconnue. Les travaux sociologiques laissent aussi l'enfant dans l'ombre mais portent un éclairage sur les relations entre famille et école qu'ils analysent en terme de distance culturelle.

Ces deux intérêts se sont noués dans le thème de la socialisation de l'enfant. La question de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire s'est substituée à l'étude de la distance culturelle, après une vaine tentative pour la saisir, là pourtant où elle est théoriquement la plus grande.

Etudier la socialisation du jeune enfant...

Qu'est ce que la socialisation? Les définitions courantes présentent souvent le phénomène comme abstrait où le "socialisé" serait un récepteur assez passif : "Processus par lequel les individus sont intégrés à une société donnée, intériorisent les valeurs, normes, codes symboliques et font l'apprentissage de la culture en général, grâce à la

famille et à l'école, mais aussi par le langage, l'environnement, etc"[2] ; "Processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux", "socialiser, c'est transformer un individu d'un être asocial à un être social en lui inculquant des modes de penser, de sentir, d'agir.(...) Cette intériorisation des normes et de valeurs a également pour fonction de rendre siennes les règles sociales (...) et d'augmenter la solidarité entre les membres du groupe"[3].

Nombre de définitions s'inspirent de la réflexion de Durkheim pour qui "l'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale", ce que l'on désignera ici par socialisation, en réservant le terme éducation à l'action volontaire et consciente, à "la socialisation méthodique de la jeune génération".

Le travail de Durkheim présentait l'intérêt d'envisager certains aspects concrets de la socialisation : "Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons de manière continue l'âme de nos enfants" ; il considère "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. (L'éducation) a pour projet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est destiné"[4].

A la suite de Durkheim, pour être opératoire pour entamer une recherche, on choisira une acception de la socialisation qui ne soit pas totalement abstraite. Si l'approche de Durkheim souligne l'action des adultes, elle laisse cependant l'enfant dans un rôle plutôt passif. Or Georges Herbert Mead a montré comment la socialisation résulte véritablement des interactions entre l'enfant et son environnement[5], comment elle se produit chez un individu actif qui construit ses savoirs.

---

[2]Madeleine Grawitz, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1981.
[3]Mohamed Cherkaoui, art. "socialisation", *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, 1989.
[4]Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1989 (1ère éd. 1922).
[5]Georges Herbert Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 (1ère éd, *Self, mind and society*, 1934).

Pour mener ce travail d'investigation, on retiendra donc une définition de la socialisation relevant toutes les actions des protagonistes par lesquelles se signale le processus, par exemple à la suite de J.M. Berthelot[6], un processus d'acquisition par un membre du groupe (enfant ou autre) des savoirs et savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux.

...entre école et famille

Si l'on considère le jeune enfant dans notre société, la famille et l'école maternelle[7] constituent les deux instances prépondérantes de la socialisation, de par leur prise en charge directe et durable de l'enfant et par le filtrage qu'elles opèrent des autres instances (pairs, télévision, entreprise de jouets, politiques sociales, etc.). [8]

Les jeunes enfants de 3 à 6 ans en France fréquentent tous l'école maternelle ; le taux de fréquentation avoisine les 100%. Bien que non obligatoire, sa fréquentation est devenue progressivement et récemment une coutume, un passage obligé pour le jeune enfant; cela va de soi pour les parents, pour les experts légitimes (psychologue, médecin), et pour toute la société[9]. Pendant une année, le jeune enfant en France passe environ 800 heures à l'école (selon les lieux, la semaine scolaire dure 24 ou 27 heures). Ce chiffre peut être rapproché de données d'une enquête de l'Institut de l'Enfant[10] : l'enfant de 4 à 7 ans passerait 1250 heures en moyenne par an avec sa mère lorsque celle-ci est active, 1500 heures avec une mère au foyer et 1000 heures avec un père actif. Soit les moyennes hebdomadaires en période scolaire : 27 heures de classes maternelles, 24 heures avec la mère quand elle est active, 28 heures avec la mère quand elle est au foyer, 19 heures avec

---

[6]Berthelot J.-M., "Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation", in *Analyses des modes de socialisation*, IRESE, Université Lumière, Lyon 2, 1988.

[7]L'institution école maternelle, telle qu'elle existe en France, est présentée en annexe.

[8]Les 4,5 millions d'enfants de moins de six ans représentent 7 % de la population française métropolitaine. 90 % des enfants vivent avec un couple parental, marié ou non, les autres se répartissent entre familles monoparentales, familles recomposées, ou vivent hors famille. Source : *Les enfants de moins de six ans,* INSEE, 1992. Seuls les enfants vivant hors famille sont écartés de cette recherche.

[9]A tel point qu'une mère que nous avons rencontrée (française, au foyer, mari ouvrier, deux enfants) ne savait pas que l'école maternelle n'était pas obligatoire et doutait de notre allégation. Sans doute n'est ce pas un cas unique.

[10]Citée dans Gérard Mermet, *Francoscopie*, Paris, Larousse, 1992, p.153.

le père quand il est actif. Ces chiffres indicatifs soulignent la grande place de l'école maternelle dans la vie de l'enfant en France, et par là-même dans sa socialisation[11].

[11]Surl'intérêt et les limites de ce type de travaux, voir Javeau C., "Comptes et mécomptes du temps, *Cahiers Internationaux de Sociologie,* vol.LXXV, 1983, pp. 71-82.

Une question peu explorée par la sociologie

L'étude de la socialisation du jeune enfant dans sa totalité oblige à prendre en compte simultanément la famille et l'école. Mais les traditions sociologiques entravent cette perspective : l'école et la famille ont suscité deux courants de recherche distincts. L'école est l'objet de la sociologie de l'éducation et l'enfant y est réduit à l'élève. La sociologie de la famille a étudié surtout les relations conjugales, la mobilité sociale, les phénomènes de transmission ; l'enfant y est peu présent ou en tant que récepteur d'une transmission[12].

Les études sur la famille et les recherches sur l'école sont pléthores, la réflexion sur leurs rôles respectifs dans la formation des enfants est ancienne[13], mais rares sont les travaux sociologiques qui saisissent simultanément ces deux instances autour de l'enfant. Cela suppose l'émergence de l'enfant comme objet de recherche ; mais il demeure encore "terre inconnue" pour les sociologues[14]. S'il est vrai que ces deux spécialités ont connu les mêmes changements théoriques et méthodologiques[15], reflétant ceux de la sociologie générale, ces analogies ne les ont guère rapprochées. L'enfant, comme les autres objets frontaliers, demeure dans un "no sociologist 's land"[16]. Du fait de leurs définitions, de leurs délimitations, ni la sociologie de l'éducation ni la sociologie de la famille n'ont véritablement pris en compte l'enfant et n'ont donc mené de travaux sur ces deux instances d'éducation simultanément.

---

[12]François de Singly, *La famille, l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, 1991, pp.424-435.

[13]Cléopatre Montandon relève l'ancienneté de la réflexion dans ce domaine sensible des rôles respectifs des familles et de l'école dans la formation des enfants. Cf. Cléopatre Montandon, "L'articulation entre les familles et l'école. Sens commmun et regard sociologique", in : Guy Vincent, dir., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

[14]Van Haecht A. "L'enfance : terre inconnue du sociologue", Bruxelles, *Bulletin de l'AISLF*, n°6, pp. 87-97.

[15]Cf. Cléopatre Montandon, "Sociologie de l'éducation, sociologie de la famille, cheminements parallèles ou convergents?", *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, Paris, INRP, 25-26-27 mai 1993.

[16]Chaque spécialité se renvoyant le bébé, si l'on ose dire : la sociologie de la famille le destine à la sociologie de l'éducation, cf. François de Singly, *op. cit.,* p.432.

Des analyses macrosociales des relations famille-école qui occultent l'enfant

Les relations entre la famille et l'école ont été cependant étudiées indirectement dans les enquêtes portant sur l'échec scolaire. Dans ces recherches, les caractéristiques du milieu familial éclairent, voire incarnent les causes de l'inégalité sociale de réussite scolaire.

De grandes enquêtes quantitatives dans les années 1960-1970 [17] ont pris en compte d'abord les aspects socio-économiques des familles des élèves et ont révélé l'inégalité sociale de réussite scolaire. Des sociologues[18] ont repris ces données quantitatives pour construire de larges théories macrosociales de l'échec scolaire, dans lesquelles la position sociale et/ou le capital culturel de la famille deviennent causes. Les caractéristiques familiales (taille des familles, rang de naissance, sexe et espacement de la fratrie) ont aussi été explorées dans cette même problématique[19] .

Par conséquent, la relation entre foyers et école a surtout été saisie à travers l'étude des corrélations statistiques et/ou la réflexion abstraite, générant d'ambitieuses et souvent brillantes interprétations[20]. Plusieurs facteurs explicatifs ont été minutieusement étudiés

[17]OCDE, *L'éducation, l'égalité et les chances dans la vie*, Paris, OCDE, 1975 ; INED-INETOP, Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I, II, III), *Travaux et documents*, 54, 64, 83, Paris, INED-PUF, 1969, 1973, 1978) ; Rapports Coleman et Plowden (J.S. Coleman et al., *Report on Equality of Educationnal Opportunity*, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966 ; Plowden Report, Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools*, London, HMSO, 1967), puis A.Girard et H. Bastide, La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, *Population* , 3, 1963 ; R. Girod, *Mobilité sociale*, Genève, Droz, 1971 ; C. Jencks et al., *Inequality. A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, London, Basic Books, 1973 ; et M. Cherkaoui, "Structure de classes, performances linguistiques et types de socialisation", *Revue Française de Sociologie*, XV, 1974, pp. 585-599.

[18]Citons en France Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. Minuit, 1970 et Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971 et aux USA, Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.

[19]Pour une synthèse détaillée de ces recherches, cf. Jean-Claude Forquin, "La sociologie des inégalités d'éducation. Principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue Française de Pédagogie*, n° 48, juillet-août-septembre 1979 ; n°49 octobre-novembre-décembre 1979, n°51, avril-mai-juin 1980.

[20]Les relations entre familles et écoles (division, articulation du travail entre les deux instances, interactions entre parents et enseignants) ont été conçues de diverses façons. Pour les uns, famille et école sont deux institutions distinctes, oeuvrant séparément à la socialisation des enfants. Ainsi pour Parsons, les relations entre parents et enfants, particularistes, chaleureuses, affectives et de prise en charge globale, se distinguent de celles entre enseignants et enfants, universalistes, neutres, méritocratiques et centrées sur certains aspects. Selon lui, cette autonomie des deux institutions garantit leur efficacité respective (T. Parsons, 1951, T. Parsons, "The School Class as social System : Some of its Functions in American Society", *Havard, Educationnal Review*, n° 29, pp; 297-318. 1959; Gestzels, 1974). Pour d'autres, la famille et l'école se succèderaient dans le temps : aux parents les apprentissages fondamentaux les premières années, aux enseignants les apprentissages secondaires.

indépendamment les uns des autres. Nombre de travaux en sociologie de l'éducation étudient une de ces relations entre la famille et l'école et montrent ces incidences sur les performances scolaires : l'ambition parentale a donné lieu à de nombreuses études[21], comme l'investissement ou le suivi scolaire[22], la préparation à l'école[23], l'instruction du père[24], des deux parents[25], de la mère[26], la taille des familles[27], les styles éducatifs[28], les relations entre parents et enseignants[29]. Cependant, si ce découpage est fructueux en terme de résultats - différents liens sont établis -, il ne permet pas une vision globale de l'articulation ni l'explication des cas concrets, des irrégularités et des exceptions statistiques. J. C. Forquin constate un éparpillement des déterminismes, une multiplicité de résultats qui échouent à se coordonner et apparaissent souvent contradictoires[30].

La réflexion sur la combinaison entre école et famille, tout en considérant cet héritage de recherches macrosociologiques et le constat d'une liaison statistique entre milieu social et scolarité, se renouvelle à d'autres échelles d'observation. Les processus de socialisation au sein des familles et/ou dans les classes retiennent l'attention des

---

[21]cf. Forquin J.-C., "La sociologie des inégalités déducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue française de pédagogie*, n°48, 49, 50, 1979.

[22]Par exemple, Lareau A., "Social-class differences in family-school relationships : The importance of cultural capital", *Sociology of Education*, n°60 (2), pp. 73-85, 1987 ; Establet R., *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF, 1987 ; Montandon C., *L'école dans la vie des familles*, Genève, Service de la recherche sociologique, cahier n°32, 1991.

[23]Par exemple, Chamboredon J.C., Prévot J., "Le métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, vol.XIV, 1973, pp.. 295-335.

[24]Par exemple, Truchot G., "Niveau d'étude des parents et scolarité primaire des enfants", *Education et formation*, n°6, pp.3-15, 1984.

[25]INED, *Population et l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

[26]de Singly F., Thélot C., "Racines et profils des ouvriers et des cadres supérieurs", *Revue Française de Sociologie*, n° VII, 1, janvier-mars1986.

[27]Duthoit M., "Entrer à l'école", *Education et formation*, n°19, 1989, pp. 31-40.

[28]Hansen D.A., "Family-school articulations : the effects of interaction rule mismatch", *American Educational Research Journal*, n°23 (4), 1986, pp. 643-659 ; Pourtois J.-P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, PUF, 1979 ; Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

[29]Clark R., *Family Life and School Achievement*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983 ; Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass., Havard University Press, 1979.

[30]Forquin J.C., "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1990.

sociologues, là encore dans le souci de comprendre, voire de remédier à l'échec scolaire[31].

Plusieurs sociologues, notamment dans la recherche américaine, plus soucieuse d'application immédiate, ont cherché à proposer des traitements. Bien que leurs applications n'aient pas toujours eu les effets escomptés[32], cette veine de recherche se poursuit. Actuellement, et cela concerne notre question, plusieurs auteurs américains cherchent comment renforcer le lien entre les familles et l'école, comme traitement de l'échec.

Il faut dire que l'analyse macrosociale peut se schématiser ainsi : l'échec scolaire résulte de la distance culturelle entre école et famille, et inversement la réussite résulte de leur proximité. Cette explication macrosociale d'un constat statistique indiscutable s'est imposée aux sociologues et bien au-delà de ce cercle de spécialistes. Le sociologue ne peut qu'admettre ce lien entre position sociale et réussite scolaire mais ne cesse de

---

[31]A l'école : Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1980 ; Sara Delamont, *Interaction in the classroom*, London, Methuen, 1983 (1ère éd.1976) ; M. Fuller, "Black girls in a London Comprehensive School", in Martin Hammersley et Peter Woods, *Life in School. The sociology of Pupil Culture,* London, Open University Press, 1987 ; Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988 ; Smaïn Laacher, "L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants des familles immigrées", *Politix*, n°12, 1990, pp; 25-37 ; J-P. Laurens, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992, Zaihia Zeroulou, "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp.447-470 ; J. Testanière, "Les enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?", Thèse de doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Université Paris V, 1982 ; Bernard Charlot, E.Bautier et J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993 ; Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.
Dans les familles : B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975 ; J.M. de Queiroz, "La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation", Paris, Université Paris VIII-Vincennes, 1981 ; A. Percheron, "Le domestique et le politique", *Revue française de science politique*, vol. 35 (5), 1985, pp. 840-891 ; A. Léger et M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986 ; P. Perrenoud et C. Montandon, *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, 1987 ; J.-P. Terrail, *Destins ouvriers. La fin d'une classe?*, Paris, PUF, 1990 ; J. Kellerhals et C. Montandon, *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991 ; A. Lareau, "Social-class differences in family-school relationships : the importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 60, 52), 1987, pp. 73-85. ; J. Lautrey, *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980 ; H.J. Leichter, "Families and communities as educators : Some concepts of relationships", *Teachers College Record*, 79 (4), 1978, pp. 567-658 ; J. Lewis, "Mothers as teachers : reconceptualizing the role of the family as educator", in W. Weston (ed.), *Education and the American Family*, New York, New York University Press, 1989.

[32]Cf. Joan Mac Cord, "L'évaluation des interventions : en premier lieu, ne pas nuire", in : P. Durning, *Education familiale. Un panorama des recherches internationales,* Paris, Mire/ Matrice, 1988. Citons aussi les échecs de l'expérience du "bussing", le transport des élèves d'un quartier à l'autre destiné à assurer une sorte d'équilibre multiracial, mis en oeuvre aux U.S.A. après les conclusions du rapport Coleman en 1966 et celui du programme Head start, projet américain de compensation des "carences culturelles" des familles.

s'interroger sur les exceptions, les réussites et les échecs inattendus. Le problème réside dans la généralisation de cette interprétation à tous les niveaux d'analyse. On peut craindre qu'elle ait gelé la recherche empirique. Mais aussi, plus insidieusement, que les observations ont servi à illustrer ce schème préalable, sans voir les éventuelles preuves qu'elles fournissaient quant à la multiplicité des formes culturelles dans chaque milieu social et à l'école. Dire que "la réussite et l'échec scolaires sont fonction de la distance socio-culturelle entre le milieu social de l'enfant et l'institution scolaire (...)"[33] est une banalité. Pour autant, mesurer cette distance, saisir sa nature, deviennent problématiques face aux cas concrets.

Une question qui prend en compte l'enfant

Pour mener une investigation sociologique, il nous parait nécessaire de garder à distance la question sociale 'comment expliquer et remédier à l'inégalité sociale de réussite scolaire?'. Les relations entre famille et école seront étudiées directement, en sachant que cela peut néanmoins contribuer à la réflexion sur l'échec scolaire.

Cette liaison entre famille et école nous arrête dans le cadre de l'étude de la socialisation du jeune enfant. La première question qui amorce cette investigation peut se formuler ainsi : comment le jeune enfant se socialise entre sa famille et l'école maternelle?

La question des "relations entre les familles et l'école" occulte généralement l'enfant de la réflexion (ce qui transparait sous les formulations). Pourtant, en son absence, il n'y a aucun lien entre les familles et l'école, et donc nulle articulation, ou relations à étudier. Le point aveugle qu'est l'enfant dans les traditions des sociologies de l'éducation et de la famille a aussi bien du mal à apparaître dans des études frontalières telles que celles de l'articulation famille-école. Or c'est pourtant l'élément central de cette question, sans lequel elle ne se poserait tout simplement pas.

[33]C. Seibel, "Genèses de l'échec et de la réussite scolaires", *Cahiers de l'enfance inadaptée*, n°271, mai 1984, p.25.

En repensant la question de la socialisation de l'enfant, l'étude de l'entreprise sociale d'éducation des enfants dépasse la polarisation vers l'école. Longtemps abandonnés à la psychologie, les enfants commencent à apparaître comme membres de la société aux sociologues qui se ressaisissent en même temps de l'étude du processus sociologique fondamental qu'est la socialisation. Bien avant les sociologues, les historiens et les ethnologues ont développé une réflexion sur l'enfant.

En 1960 en France, par son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*[34], Philippe Ariès amène une nouvelle vision de l'enfant comme construction sociale. L'historien explique que le terme enfant désignait valet, garçon, fils et beau-fils aux XIV et XVème siècles, et soulignait encore la dépendance au XVIIè des laquais, compagnons, soldats. Le terme d'enfant, loin de se rapporter à l'âge, s'appliquait aux personnes en état de dépendance et de subordination. Sans revenir ici sur les controverses autour de sa recherche et de ses interprétations, l'innovation essentielle d'Ariès réside dans l'affirmation de l'existence de différentes conceptions de l'enfance, selon les époques, selon les classes sociales, ouvrant ainsi la voie à d'autres recherches.

Bien avant Ariès, les ethnologues remarquaient que l'enfant n'est pas le même partout. Margaret Mead, après Ruth Bénédict et Bronislaw Malinowski, témoigne de la diversité de la socialisation et de la représentation de l'enfance[35] (1927). Jacqueline Rabain révélait l'enfant wolof en 1979 en France et tout ce que son statut doit à sa représentation comme réincarnation d'un ancêtre[36]. Pierre Erny a participé à ce travail de compréhension de l'enfant africain[37] et il a conceptualisé l'approche ethnologique de l'éducation[38] (1981).

---

[34]Ariès P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime,* Paris, Plon, 1960.
[35]Mead M., *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963 ; *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot, 1973.
[36]Rabain J., *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge,* Paris, Payot, 1979.
[37]Erny P., *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, 1972.
[38]Erny P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1991 (1ère éd. PUF, 1981).

Les sociologues s'intéressent plus tardivement à l'enfant[39], avec peut-être Basil Bernstein[40] comme précurseur. Citons aussi comme balises importantes l'article de 1973 de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot, " "Le métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle"[41], et l'ouvrage de 1977 de Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*[42].

Pour les ethnologues, les historiens, les sociologues, il ne peut y avoir un Enfant mais des enfants, construits dans diverses réalités sociales.

L'origine et l'histoire des mots enfant et enfance désignent comme caractéristiques la non maîtrise de la parole et l'infériorité, la soumission liées à son statut juridique[43]. Le mot enfant des langues latines comporte et participe de ces conceptions d'inachèvement et d'infériorité. On ne peut élaborer une définition d'enfant qui exclurait cet inachèvement et cette soumission à l'adulte, conceptions enracinées dans les origine et histoire même du terme. Cependant, l'infériorité et l'inachèvement sont des caractéristiques qui ne peuvent constituer les prémisses d'une recherche sur l'enfant.

D'une part, l'infériorité n'est pas une particularité intrinsèque de l'enfant, l'histoire et l'ethnologie montrent qu'au-delà de la dépendance biologique, il peut être dégagé d'un rapport de soumission à l'adulte. D'autre part, une étude sociologique ne peut ignorer que l'enfant est en cours de croissance, mais cela ne doit pas biaiser son appréhension en tant qu'acteur social à part entière. Je rejoins ici le propos de Claude Javeau : "Tout comme il s'est trouvé faux de prétendre que les "sauvages" n'étaient que des ébauches incomplètes de "civilisés", il n'est sans doute pas plus vrai de ne voir dans les enfants que des adultes incomplets. Sans nier que leur devenir est du côté des grandes personnes, la raison

[39]Ils se sont intéressés pourtant bien avant à l'adolescence et à la jeunesse.

[40]Bernstein B., *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

[41]Chamboredon J.C., Prévot J., "Le métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, vol.XIV, 1973, pp.. 295-335.

[42]Boltanski L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHESS, 1977.

[43]"Ils marquent l'inachèvement avec une connotation de défaut, et ils lui associent un destin d'assujettissement", Dominique Weil, "L'enfance en psychologie : élaboration d'une notion", *Enfance,* Tome 40, n°1-2, 1987, pp.141-150, p.143.

anthropologique commande qu'ils soient "regardés" comme des êtres ayant leur culture, leur imaginaire, voire leurs structures sociales spécifiques"[44] .

Je m'en tiendrai pour démarrer cette étude à une définition par âge[45], consciente néanmoins qu'une définition biologique peut cacher une définition sociale -les bornes de la catégorie 3-6 ans étudiée correspondent aussi à une tranche d'âge socialement définie (âge de l'école maternelle, du "jeune enfant"...). Pour appréhender la socialisation, l'enfant sera pris en compte comme objet de recherche, comme acteur de sa socialisation et comme sujet. Dans ce point de vue, la notion d'un "être" complet dont les capacités se construisent se substitue à celle d'un enfant inachevé et malléable.

Dans l'école et dans la famille

Il n'y a guère d'équivoque sur ce que désigne l'école maternelle : institution de préscolarisation, gratuite et non obligatoire, pour les enfants de 3 à 6 ans[46].

Il n'en va pas de même pour le terme de famille. Et déjà existe-t-elle? Quelques ethnométhodologues, considérant que nombre de familles dans les sociétés modernes ne correspondent pas à la définition dominante (parents mariés et leurs enfants communs), appréhendent la famille comme fiction, construction verbale plutôt que donnée naturelle. Bourdieu [47] montre cependant la réalisation de cette fiction ; la famille se réalise effectivement car elle fonctionne comme "schème classificatoire et principe de construction du monde social"(p.34) tant pour le sens commun que pour le démographe, le sociologue, les statisticiens d'Etat[48]. La famille apparait comme instrument de

---

[44]Claude Javeau, postface de Pascale Martin, *Des familles et des enfants*, Bruxelles, De Boeck université, 1988, p.116.

[45]La difficulté d'élaborer une définition sociologique tient au fait qu'au delà de la construction sociale "enfant" existe une réalité biologique.

[46]Voir en annexe une présentation plus détaillée s'appuyant sur les textes officiels.

[47]P.Bourdieu, "A propos de la famille comme catégorie réalisée", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1994, pp.32-36.

[48]"c'est dire que les prénotions du sens commun et les *folk categories* de la sociologie spontanée, qu'il faut en bonne méthode, mettre d'abord en question, peuvent(...) être bien fondées parce qu'elle contribuent à faire la réalité qu'elles évoquent. Quand il s'agit du monde social, les mots font les choses, parce qu'ils font le consensus sur l'existence et le sens des choses, le sens commun, la doxa acceptée par tous comme allant de soi"(Bourdieu, art. cit., p.33)

construction de la réalité sociale et non comme donnée immédiate de celle-ci et résulte d'un "processus d'institutionnalisation étatique de la famille"[49].

Alors que doit-on entendre par famille? Chaque définition mêle et privilégie différents critères : les liens d'alliance, les engagements réciproques, la filiation, ou encore la communauté de vie. En voici trois, pour exemple, dont on peut mesurer les décalages : "pour qu'il y ait famille, il n'est pas nécessaire qu'il y ait cohabitation et il n'est pas suffisant qu'il y ait consanguinité. Mais il faut de plus...qu'il y ait des droits et des devoirs, sanctionnés par la société, et qui unissent les membres dont la famille est composée. En d'autres termes, la famille n'existe qu'autant qu'elle est une institution sociale, à la fois juridique et morale, placée sous la sauvegarde de la collectivité ambiante"[50] selon E. Durkheim ; "une famille est une partie d'un ménage, comprenant au moins deux personnes et constituée : soit d'un couple, légitime ou non, et le cas échéant de ses enfants célibataires de moins de 25 ans; soit d'un parent isolé et de ses enfants célibataires de moins de 25 ans" (définition usitée pour les recensements de population en France en 1975[51]) ; "deux personnes ou plus partageant les ressources, partageant la responsabilité des décisions, partageant les valeurs et les objectifs, et étant engagées les unes aux autres sur une période donnée" (selon l'American Home Economic Association[52]).

Pour étudier la socialisation familiale du jeune enfant, c'est-à-dire les acquisitions résultant des interactions quotidiennes entre le jeune enfant et son entourage, il semble pertinent de privilégier une définition qui retienne le groupe, l'ensemble des personnes qui partagent la vie de l'enfant, qu'elles lui soient consanguines ou non, qu'elles s'inscrivent dans un engagement légal ou non. Dans cette recherche, l'acception de famille privilégie le critère de la cohabitation. Seront utilisés indifféremment les termes

[49]"Ainsi la famille est bien une fiction, un artefact social, une illusion au sens le plus ordinaire du terme, mais une "illusion bien fondée", parce que, étant produite et reproduite avec la garantie de l'Etat, elle reçoit à chaque moment de l'Etat les moyens d'exister et de subsister"(Bourdieu, art. cit., p.36). ("construction juridico-politique", opérations d'état civil, politiques d'aide au logement, à la famille).

[50]E. Durkheim, *Journal sociologique*, Paris, PUF, 1969.

[51]Cf. Villac, "Les structures familiales se transforment profondément", *Economie et statistique*, n°152, 1983, p.52.

[52]Cité par M. Chabot, "Où est papa? Où est maman? Où sont les enfants?", *Dialogue-recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, n°87, 1985, p.110.

de famille et de foyer pour désigner l'ensemble des personnes partageant un logement et une communauté de vie - et au moins le repos et les repas -, qu'il s'agisse d'une famille nucléaire, famille élargie ou famille recomposée.

Le premier objectif d'étudier la socialisation du jeune enfant entre école maternelle et famille a été posé et précisé par l'explicitation des termes socialisation, enfant, école et famille et par un bref aperçu de l'état de la recherche sur ces questions. Il s'agit maintenant de formuler et d'expliciter la question.

L'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire

La première enquête dans une école d'un quartier populaire voulait saisir de quoi est faite la distance culturelle entre famille et école. Mais, bien que théoriquement grande, la distance s'avérait difficile à capter : de nombreux enfants de famille populaire s'adaptent fort bien à l'école maternelle ; par ailleurs, la socialisation diffère fortement entre les foyers modestes observés. Comment alors penser et décrire la distance culturelle? La comparaison avec une population très contrastée a semblé alors la méthode adaptée pour cerner les caractéristiques de la socialisation en haut de la hiérarchie sociale, supposées plus proches de la socialisation scolaire, d'une part, et celles des familles modestes, envisagées comme plus éloignées, d'autre part. Loin de répondre à cette question, le désordre des données recueillies mettaient à mal la notion même de distance culturelle. Hormis le logement, les aspirations et la valorisation de l'enfant pour ses parents, les différences des socialisations familiales n'épousent pas la hiérarchisation sociale. La réflexion s'est alors détachée de la notion de distance culturelle émanant des analyses macrosociales, et y a substitué celle plus investigatrice d'articulation.

Le terme articulation appartient au langage ordinaire et au champ spécialisé de l'anatomie. Parmi les définitions courantes, l'une de celles du *Petit Robert* semble mieux convenir à notre démarche : "imbrication de deux processus". L'*Encyclopaedia universalis* s'arrête aux définitions de l'anatomie et de la biomécanique articulaire, qui peuvent éclairer notre questionnement : "en anatomie, le terme articulation désigne

l'ensemble des moyens d'union de deux pièces du squelette entre elles". Le terme articulation n'apparaît pas dans les dictionnaires de sociologie. On s'inspire de l'acception d'Anselm Strauss qui est peut-être le seul à utiliser cette notion dans une théorie sociologique[53]. L'articulation n'y est pas explicitement définie mais renvoie à une coordination entre les intentions de travail et les tâches à réaliser. Il s'agit ici du travail de soin médical, présentant un grand nombre de tâches ; l'articulation des intentions de traitement et des tâches est alors difficile à rationaliser et à standardiser. Anselm Strauss analyse le mouvement entre articulation, désarticulation et réarticulation découlant des imprévus de la maladie, de la technologie, de l'organisation et du malade.

Pour reprendre la définition de la socialisation, l'articulation désigne ici les imbrications entre deux processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux, l'un prenant place dans la famille, l'autre dans l'école maternelle. Mais, concrètement, comment s'effectue cet assemblage?

Une problématique autour du concept de compétence

N'est ce pas l'acquisition parallèle au foyer et en classe de savoirs et de savoir-faire identiques qui lie les deux procès de socialisation? Les compétences que le jeune enfant acquiert dans les deux lieux de vie quotidiens ne constituent-elles pas la réalité de l'articulation, les liens qui assemblent socialisation familiale et socialisation scolaire?

Plusieurs sociologues ont repris et adapté la notion de compétence proposée par Chomsky[54]. Celui-ci substitue les concepts de compétence et de performance à la classique opposition entre langue et parole introduite par Saussure, et ce pour tenir compte de l'aspect créatif du langage, des aptitudes et des actes des locuteurs. La compétence serait la connaissance idéale de la grammaire, la performance, l'utilisation pratique du langage. Selon les linguistes, la compétence ne se réduit pas au "savoir implicite de la langue" mais inclut une capacité critique (à interpréter les phrases

[53]Anselm Strauss, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan ("Logiques sociales"), 1992.
[54]Chomsky N., *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion, 1981.

ambiguës et à porter des jugements) qui distingue le locuteur d'un consommateur d'un savoir et le rend acteur d'un savoir.

La compétence désigne alors pour le sociologue l'aptitude nécessaire à la réussite dans une tâche déterminée, disposition qui comporte une part créative. La performance est la mise en oeuvre d'une compétence. L'individu n'est pas conçu comme simple dépositaire de savoirs mais comme acteur ayant la capacité de donner du sens, de porter un jugement sur la situation. Par exemple, certaines classes maternelles requièrent pour compétences de savoir prendre des initiatives ou de savoir s'exprimer, et ces compétences comportent une capacité de jauger la situation pour savoir prendre des initiatives *à bon escient* ou prendre la parole *au bon moment*. En observant une performance, la réussite d'une tâche particulière par le jeune enfant, le sociologue peut lui imputer l'aptitude, la compétence requise.

On fait ici l'hypothèse que les liens de l'articulation entre socialisations familiale et scolaire s'incarnent dans les compétences de l'enfant, compétences qu'il construit et transpose entre les deux organisations sociales que sont sa famille et sa classe.

Le fil argumentaire

L'étude de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire se déplace d'un niveau "macro" au niveau le plus "micro", et varie les perspectives d'une analyse indirecte à directe. Présentées successivement, les trois démarches convergent à la fois comme éléments de réponse à la même question mais surtout comme trois facettes de l'expérience des mêmes acteurs sociaux.

Dans la première partie, l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire est approchée de manière indirecte et générale par la confrontation des principes d'action, des conceptions du jeune enfant et de son traitement, proposés aux parents d'une part, et aux instituteurs d'école maternelle d'autre part, dans notre société. Le recensement des formes de relation, des principes d'organisation sociale préconisés pour les familles et pour les classes maternelles, dans le Code Civil, la Convention Internationale des Droits

de l'Enfant, dans les décrets et circulaires du Ministère de l'Education Nationale, et dans deux manuels considérés comme paradigmatiques : *J'élève mon enfant* et *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle ,* permet de reconstituer les deux répertoires de référence, celui des parents et celui des enseignants, et de constater leur proximité.

La deuxième partie analyse l'articulation qui résulte de l'homogénéisation des deux écoles maternelles observées. Le phénomène de la structuration sociale de la ville, et par voie de conséquence de ses écoles, est connu et ne faisait pas l'objet d'un questionnement initial. Mais l'idée de comparer deux populations socialement contrastées a abouti à l'élection de deux écoles maternelles dont l'homogénéité sociale entre les familles et les concordances entre parents et enseignants installés depuis plusieurs années ne pouvaient résulter seulement de la distribution géographique des populations. L'étude de ces faits, favorisant selon toute vraisemblance l'articulation des socialisations familiale et scolaire, s'imposait. La deuxième partie en rend compte, en s'appuyant sur les statistiques locales et quelques cas observés. Sans prétendre représenter tous les établissements, ces deux écoles présentent cependant un cas de figure non exceptionnel.

La troisième partie se consacre à l'exposition de cas, reconstituant les configurations de socialisation que constituent la famille et la classe autour des enfants. Les choix d'appréhender globalement l'articulation, à un niveau microsocial, en considérant l'enfant comme acteur, peuvent être synthétisés dans un "point de vue de départ" où c'est l'enfant qui articule la socialisation familiale à la socialisation scolaire, grâce aux compétences qu'il développe. Cet assemblage s'effectue en partie à l'insu des protagonistes : ils ne peuvent totalement le maîtriser, même lorsqu'ils souhaitent collaborer.

En reconstituant les configurations de socialisation que constituent le foyer et l'école autour de chaque enfant, l'approche microsociologique veut saisir les consonances entre l'existence familiale et la vie scolaire, et leurs liaisons constituées des compétences du jeune enfant. Il s'agit de mieux appréhender comment se conjuguent les socialisations familiale et scolaire à un niveau microsocial, en prenant comme "pivot", si l'on peut dire, le jeune enfant, et ce, à travers l'analyse d'un corpus de situations de socialisation, dans

les classes et dans les foyers. La présentation de dix-huit cas de jeunes enfants dans leur configuration famille-école respective rend saillant les liens entre ces deux instances. Pour souligner et approfondir l'étude de l'articulation, chaque chapitre regroupe quelques cas. Ces rapprochements permettent de montrer successivement que :

L'articulation entre socialisations familiale et scolaire s'incarne dans les savoirs, savoir-faire technique et relationnel de l'enfant, autrement dit dans les compétences acquises et requises dans l'organisation du foyer et l'organisation du groupe classe.

Contrairement à une idée répandue, le soutien scolaire parental ne suffit pas à bien articuler la socialisation familiale et la socialisation scolaire ; il peut même l'entraver.

Les jonctions entre les deux processus de socialisation s'appuient fréquemment sur des caractéristiques communes de l'organisation familiale et du fonctionnement scolaire, mais peuvent aussi s'installer entre des caractères antagonistes.

La similarité ou la complémentarité entre les deux fonctionnements ne constitue qu'une liaison fragile et potentielle : fragile du fait des modifications de l'organisation familiale et des changements de classe, potentielle car elle doit être actualisée par l'enfant dans la construction de compétences.

En nombre insuffisant et d'origines trop diverses pour fonder une analyse, les jeunes enfants de parents étrangers observés révèlent cependant l'importance de la culture anthropologique commune dans l'articulation des socialisations familiale et scolaire des jeunes enfants français.

En descendant d'un niveau "macro" au niveau le plus "micro", en variant les perspectives, on renouvelle l'appréhension de l'articulation de différentes instances de socialisation. Chacune des trois démarches révèle un niveau de l'action des acteurs sociaux : porteurs de conceptions du jeune enfant et de son traitement relevant de différentes logiques, les parents et les instituteurs agissent avec lui, choisissent une école maternelle, instaurent des formes de relation. En vis-à-vis, les jeunes enfants acquièrent différentes conceptions de ce qu'ils sont, des relations pouvant être établies avec les autres, construisent des compétences, des savoirs, des savoir-faire qu'ils peuvent ou non transposer du milieu familial au milieu scolaire.

Premier chapitre

Cadre théorique et méthodologie

Trois investigations se complètent et se succèdent dans ce travail : la première étude est une approche macrosociologique de l'articulation des socialisations familiale et scolaire dans notre société, la deuxième appréhende directement ce phénomène à l'échelle des deux établissements retenus, la troisième considère les acteurs concernés, jeunes enfants, parents et instituteurs.

Dans la première partie, par l'analyse des prescriptions pour les instituteurs d'une part, et pour les parents d'autre part, l'inventaire et la confrontation des logiques d'action à l'égard des enfants montrent la proximité des références parentales et enseignantes.

Dans la deuxième partie, les adaptations des parents et des personnels dans les deux écoles maternelles considérées sont analysées à partir de données quantitatives et de cas observés.

La troisième partie caractérise les liens de l'articulation entre socialisation familiale et scolaire dans une approche microsociologique, par la reconstitution des configurations de socialisation de dix-huit enfants.

L'exposition de la méthodologie de ces trois démarches complémentaires suit la présentation du cadre d'analyse.

Cadre d'analyse

Comment mettre en relation la socialisation familiale et la socialisation scolaire? Plusieurs contraintes pèsent sur l'élaboration du cadre théorique. Il doit d'abord permettre d'analyser dans les mêmes termes ces deux processus parallèles au foyer et en classe par lesquels l'enfant acquiert les savoirs et les savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux. Si l'on admet que les compétences que l'enfant construit découlent de ses interactions avec l'environnement, il s'agit de saisir les relations qui s'instaurent avec les

autres et avec les objets, de confronter les situations, l'action des protagonistes et l'aménagement dans les deux organisations sociales que sont l'école maternelle et la famille. De plus, l'armature théorique doit se prêter aux deux approches de ces éléments envisagés, l'une indirecte et générale par l'étude des textes prescriptifs destinés aux parents et aux enseignants d'école maternelle, l'autre directe et inévitablement restreinte par l'observation approfondie de jeunes enfants dans leurs foyers et leurs classes.

Pour appréhender et confronter l'ensemble des organisations des classes et des foyers préconisées aux parents et aux instituteurs ou observées directement, un cadre d'analyse couvrant leur diversité peut être élaboré à partir de travaux récents autour des régimes d'action.

Il est apparu au fil de la recherche que, chaque théorie éclairant un mode d'action, aucune d'entre-elles ne suffisait pour rendre compte et analyser de manière satisfaisante toutes les données recueillies. Ainsi le modèle théorique de Boltanski et Thévenot permet de saisir certaines passerelles existant pour l'enfant entre des situations familiales et des situations scolaires d'accords fondés sur un principe de justice, mais il laisse dans l'ombre la continuité constituée par les rapports de force dans lesquels se trouvent généralement insérés les jeunes enfants dans leurs foyers comme dans leurs classes. Face aux données, on en arrivait aux mêmes conclusions que F. Chateauraynaud face à un autre objet de recherche pourtant éloigné : "les propriétés de l'objet étudié nous ont portés à considérer qu'il existe une multiplicité de langages de description dont la pertinence repose sur une relation de congruence vis-à-vis de la façon dont les acteurs eux-mêmes construisent les situations[55]. (...) En bref ce sont les objets traités qui appellent plus ou moins fortement une pluralité de modèles ou de théories[56]". Ces constats obligeaient à construire un cadre conceptuel appréhendant différents modes d'action.

Loin de vouloir concilier des perspectives antagonistes, notre démarche a plutôt consisté en inspirations choisies et reconstruction cohérente. Ni transposition dogmatique d'un ensemble conceptuel, ni patchwork théorique, la nouvelle armature conceptuelle s'adapte

[55]F. Chateauraynaud, *op.cit.*, p.446.
[56]F. Chateauraynaud, *op.cit.,* p.450.

à l'objet et aux questionnements de ce travail : elle permet de rendre compte des interactions, des situations auxquelles l'enfant participe, de l'action des protagonistes et de l'aménagement matériel, elle facilite la confrontation des organisations familiales et des fonctionnements scolaires, les logiques d'action en jeu et l'analyse de l'articulation en terme de compétences. Distinct du sujet libre et souverain comme du robot sociologique, l'acteur est au centre de nos analyses, pris dans le tissu des interrelations, contribuant par ses actions à la construction et la déconstruction incessante de la réalité sociale. Précisons si nécessaire que les jeunes enfants sont considérés ici comme acteurs.

Cette position théorique peut se formuler ainsi :
Ayant acquis ou acquérant l'équipement mental et gestuel adapté aux personnes et aux choses constituant les situations, les acteurs de notre société peuvent mettre en oeuvre différentes logiques d'action, fondées sur la justice, la force ou les sentiments. Une situation peut être dans un régime de justice, un rapport de force ou un mode affectif, ce qui se définit dans la rencontre de l'agencement matériel et l'usage par les acteurs de ces logiques d'action générales préconstituées.
Remarquons qu'un individu n'est pas attaché à une seule logique d'action, même s'il peut préfèrer s'appuyer pour agir sur telle logique, tel principe.

Les régimes d'action distingués permettent de saisir la diversité des situations rencontrées : des situations stables dont l'ordre se fonde sur un principe de justice, sur un rapport de force ou un attachement affectif, des situations de désordre où les désaccords s'expriment par la violence ou en référence aux principes de justice[57]. Ce cadre théorique veut rendre compte des conceptions et des conduites des jeunes enfants, des parents et des instituteurs dans les situations de la vie quotidienne, la façon dont ils peuvent se

[57]Boltanski conteste "la prétention à rendre compte de toutes les situations par la violence ou la routine" et envisage donc des situations d'accord autour d'un principe supérieur. Mais il reconnait le rôle des routines, des intériorisations corporelles, et le rôle de la violence dans l'ordre des situations : "Elles (les personnes) peuvent notamment imposer leurs positions en s'appuyant sur la menace implicite ou explicite, de la violence ou encore, ce qui revient pratiquement au même, sur la justification de l'urgence, comme on le voit dans les situations militaires", L. Boltanski, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990, p.66.

référer à un principe d'amour, de force ou de justice[58]. Il permet de confronter les situations, les organisations, de constater les concordances et les discordances que le jeune enfant vit quotidiennement entre l'école maternelle et la famille.

Il semble utile de définir et préciser les logiques d'action fondées sur la justice, sur l'affection, et sur la force, ce qui sera fait successivement.

[58]Boltanski fait l'hypothèse que les gens se maintiennent dans le régime où ils sont installés qui s'établit en eux comme un état et qu'ils n'en sortent, en quelque sorte malgré eux, que lorsque la situation les confronte à une personne installée dans un autre régime.

Des logiques de justice

Tant dans la rhétorique que dans les situations observées, les relations entre les jeunes enfants et les pairs, entre les petits et les adultes peuvent être définies par la force, par les sentiments mais aussi par des accords. Ces derniers seront appréhendés grâce aux travaux de Boltanski et Thévenot qui distinguent différents principes permettant d'analyser les accords fondés sur la justice[59].

En se fondant sur des principes supérieurs d'accord, les logiques de justice motivent le maintien de l'ordre d'une situation ou sous-tendent les actions qui visent la remise en ordre, sans recours à la force ou aux sentiments. Pour Boltanski et Thévenot, ces principes d'accord ont été élaborées dans nos sociétés occidentales, au fil de l'histoire et de la réflexion politique et permettraient une certaine stabilité des situations en excluant la remise en cause permanente et les rapports de force bruts[60]. Les acteurs peuvent s'accorder (ou se disputer) en se référant à un principe de justice.

Ces situations en régime de justice n'excluent pas la hiérarchisation : chaque principe permet en effet de mesurer la grandeur des acteurs et d'assurer alors leur égalité, sachant que l'égalité "ne signifie pas nécessairement une distribution absolument identique entre tous les membres mais d'une juste "proportion entre la quantité de choses distribuées (biens matériels ou immatériels) et les qualités diverses des personnes" "[61]. Chaque principe de justice crée une hiérarchisation entre les acteurs, mais celle-ci est révisable en vertu de ce principe[62].

---

[59]Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991. Il faut s'y référer pour une présentation complète et détaillée de leur théorie qui ne figure pas dans ce travail.

[60]En appliquant strictement leur théorie, les enfants ne seraient pas concernés par les principes de justice car ils ne disposent pas d'une pleine égalité de droits, ils ne partagent pas la "commune humanité". Cependant on s'accorde avec Francis Chateauraynaud qui nuance cette hypothèse de commune humanité en constatant que “les acteurs ne respectent que très rarement le principe de commune humanité”. Il considère que “les acteurs élaborent des conventions sur l’humanité plus ou moins universalisables” et que “le principe d’humanité, ou plutôt son domaine de validité, est renégocié en permanence”(*La faute professionnelle. Une sociologie des conflits de responsabilité,* Paris, Ed. Métailié, 1991, p.441). Ce qui ne met pas les enfants dans une position très différente de celles des adultes.

[61]Luc Boltanski, op.cit., p.79, citant Villey, 1983.

[62]Dans la théorie de Boltanski, tous les acteurs ont accès aux ressources et peuvent faire rejouer les épreuves qui permettent de mesurer leur grandeur. Mais comme le souligne F. Chateauraynaud, "dans le

Luc Boltanski et Laurent Thévenot dégagent six principes de justice des textes classiques de la philosophie politique :

Avec le principe **de l'inspiration**, décrit par Saint Augustin dans *La Cité de Dieu*, la grandeur est définie par un état de grâce. Les relations entre les êtres qui s'y appuient supposent de créer, de découvrir, de rechercher, de rêver.

Le principe **domestique** développé dans l'oeuvre de Bossuet, valorise l'engendrement depuis la tradition. La grandeur dépend de "la position hiérarchique dans une chaîne de dépendances personnelles" ; le grand doit se caractériser par sa bienveillance dans une hiérarchie à l'image de la relation père-fils. Les relations entre les êtres qui s'y réfèrent doivent respecter, reproduire, donner et recevoir.

Le principe **d'opinion** qui s'appuie sur le *Léviathan* de Hobbes, renvoie à la réalité de l'opinion, le grand étant le célèbre. Les relations visent à convaincre, à séduire.

Le principe **civique**, tiré du *Contrat Social* de Rousseau consacre la prééminence des collectifs. Ce qui est réglementaire, représentatif est grand. Les relations entre les êtres sont le rassemblement pour une action collective.

Le principe **marchand**, décrit par Adam Smith, valorise la concurrence. Est grand ce qui est désirable. Les relations sont d'intéresser, de vendre, d'acheter.

Le principe **industriel**, formalisé par Saint-Simon, se fonde sur l'efficacité. L'être grand est performant. Ses relations avec les autres veulent organiser, optimiser le fonctionnement.

L'action des parents et des enseignants peut s'inscrire dans une logique de justice, se référant à l'un ou l'autre de ces principes d'accord. L'enfant entre alors dans des interactions, dans des situations qui s'y appuient, à l'école comme dans son foyer. A ces occasions, il est susceptible d'apprendre les savoirs, les principes, et les savoir-faire, les manières de se comporter, requis pour s'insérer dans cette forme de relation. Mais à

---

monde social ordinaire, les modes d'accès aux ressources sont solidement distribués et à l'abri de mises à l'épreuve légitime ; on assiste impuissant à la cristallisation de dispositifs qui, pour fonctionner, n'ont plus besoin de l'accord des personnes. L'initiative de l'épreuve et sa sanction peuvent être monopolisées et attachées à des personnes ou des groupes" (p.445).

d'autres moments, des logiques telles que l'attachement ou la force fondent les situations[63].

[63]Signalons que Boltanski n'ignore pas l'existence de ces autres logiques. Il examine d'ailleurs une forme d'attachement : l'agapé et évoque la violence pour l'exclure de son analyse. L. Boltanski, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990, p. 72.

Des logiques affectives

Les logiques d'action affectives ont été mises en évidence par Weber, et peuvent être renvoyées aussi à différents principes. Quelles logiques affectives concernent les jeunes enfants dans notre société, en tant qu'acteur ou comme destinataire de telle ou telle action?

Parmi celles proposées par Spicq dans son lexique de l'amour, Boltanski examine la philia, l'éros et l'agapé[64], caractérisées respectivement par la réciprocité entre personnes qui s'apprécient, le désir de possession et le don gratuit. L'agapé, spécifié par le don gratuit, est sans recherche de comparaison ou d'égalité, alors que la philia et l'éros réclament une équivalence dans la relation, ce qui les rapproche d'un registre de justice.
Dans les situations auxquelles participent les jeunes enfants, la philia, l'éros et l'agapé peuvent définir, séparément ou simultanément, les relations avec l'entourage. On pourrait examiner également le registre que Spicq décrit comme l'attachement "dans ce qu'il a de spontané, de naturel et d'instinctif", utilisé pour désigner "l'amour familial, celui de la mère pour ses enfants ou l'attachement des animaux pour leurs petits"[65]. Mais il n'est pas dans notre propos d'analyser la nature de l'attachement entre les parents et les jeunes enfants, entre les instituteurs et leurs petits élèves et l'on référera simplement à une logique affective toute action déterminée par une forme d'attachement, de sentiment d'amour ou d'attendrissement.

Responsabilité, attachement, attention, don, les logiques affectives prennent des formes diverses qui peuvent faire intervenir un principe d'équivalence (attente d'une réciprocité immédiate ou différée) ou non (don gratuit, attachement inconditionnel). Le sentiment massif et spontané de responsabilité face à des jeunes enfants est vraisemblablement

---

[64]Ce dernier est l'objet des plus amples développement du fait qu'il se distingue radicalement des logiques de justice et complète ainsi la réflexion de l'auteur sur l'action. Boltanski L., ibid. se référant à Spicq C., *Prolégomène à une étude de théologie néo-testamentaire*, Publications universitaires de Louvain, Louvain, 1955.

[65]Spicq, op. cit., pp.1-6, cité en note par Boltanski, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990, p. 160 - qui exclue cette sorte d'attachement de son analyse.

suscité par leur vulnérabilité et se rapproche en cela du régime de compassion[66]. Moult actions des parents et des enseignants résultent d'un attachement découlant de l'attendrissement ou de la responsabilisation suscités par l'inexpérience du jeune enfant, ses maladresses, son enthousiasme. Ainsi bénéficiaire d'un service ou d'une gratification, le jeune enfant apprend les comportements, développe les compétences suscitant l'attention, l'aide, le don.

Outre les situations fondées sur des logiques affectives ou sur des principes de justice, les jeunes enfants connaissent les rapports de force.

[66] Ce "régime d'interpellation éthique dans le face à face ou de compassion", modélisé par P. Corcuff et N. Depraz à partir d'écrits d'Emmanuel Lévinas, désigne le fait de se sentir responsable vis-à-vis de la détresse d'autrui lors d'un face à face.

Des logiques de domination

On l'a vu, chaque principe de justice crée entre les acteurs une hiérarchisation qui peut être révisée. Quand il n'y a plus accord sur la hiérarchie fondée sur un principe de justice et quand le réétalonnage n'est pas possible, quand il n'y a plus acquiescement, discipline librement consentie, quand la hiérarchie entre les individus est figée, la situation est celle d'un rapport de force et ne ressort pas d'un registre de justice. Une domination apparait alors, dans un régime de contrainte physique, voire de violence, et pèse sur les accords entre les acteurs[67].

Dans le processus historique de notre société, se sont construits les groupes "enfants" et "adultes", leurs définitions, leurs délimitations et leurs positions respectives. Les acteurs accomplissent dans les actions et les interactions quotidiennes une différenciation et une hiérarchisation sociales selon l'âge - et également selon d'autres critères tels le sexe, l'origine ethnique ou la position sociale. Conditions et résultats des actions accomplies par les acteurs, les différenciations et hiérarchisations apparaissent comme naturelles ; elles présentent une certaine stabilité fondée sur des conventions, des coutumes, des habitudes, des lois et des règles entretenant l'acceptation des classements par les mal-classés comme par les biens-classés[68]. Le recours à la force n'est en effet un moyen ni usuel ni suffisant de maintenir ces hiérarchies, mais il en est à la fois le moyen spécifique et l'ultime recours. L'Etat "dont les ordres sont exécutés sur un territoire donné par une organisation administrative qui dispose de la menace et du recours à la violence physique"[69] fixe la mesure dans laquelle les autres autorités peuvent recourir à la violence, notamment les parents et les instituteurs à l'égard des enfants.

---

[67]Nombre de situations reposent sur des accords contraints : "les cas où les personnes font état d'un accord obtenu par la force, qu'il s'agisse de violence, de menace, de mise en demeure, de nécessité de survie ou de contrainte juridique", F. Chateauraynaud, *op.cit.*, p.444.

[68]N. Elias remarque à juste titre que Louis XIV a une marge d'action supérieure aux autres acteurs , mais qu'il ne peut faire pour autant ce qu'il veut car il est pris dans les relations inégalitaires propres à la société de cour. N. Elias, *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.

[69]Je reprends ici la définition de Weber "est politique un groupe de domination dont les ordres sont exécutés sur un territoire donné par une organisation administrative qui dispose de la menace et du recours à la violence physique".

L'ordre social est présenté comme un ordre naturel : les enfants sont socialement subordonnés aux adultes parce que naturellement inférieurs, dépendants[70]. Cet état de fait peut être qualifié de rapport de force ou d'ordre naturel.

On renverra ici à une logique de force toute situation de hiérarchie entre les acteurs sans appui sur un principe de justice et sans possibilité de remise en cause. Pour étudier les socialisations scolaire et familiale, la prise en compte des rapports de domination qui existent entre enfants et adultes est indispensable, même s'ils ne peuvent suffire à analyser toutes les situations. Fréquemment, dans les situations ordinaires, les adultes, et en particulier les parents et les enseignants, positionnent les enfants comme inférieurs, subordonnés et dépendants à leur égard. Le jeune enfant est amené alors à acquérir l'équipement mental (l'idée de sa subordination) et gestuel (les comportements du subordonné), il développe les savoirs et savoir-faire attendus dans ces situations de rapport de force.

Mais, ainsi que l'a montré J.C. Passeron à propos des classes populaires, deux risques antagonistes guettent le sociologue qui étudie un groupe dominé. Il peut ne prendre en compte leurs actions, leurs sentiments, que hiérarchisées par rapport aux formes dominantes, comme si les activités des dominés se référaient sans cesse à celles des dominants. Il peut aussi les valoriser en leur attribuant une autonomie et sans relever tout ce qui résulte du rapport de domination. Entre ces deux biais, on essaiera de porter autant attention aux actions des jeunes enfants découlant des rapports inégaux qu'ils entretiennent avec les adultes, qu'aux conduites infantiles indépendantes.[71].

---

[70]Si les sociologues s'opposent à cette pensée naturaliste du social et contestent l'infériorité naturelle des femmes par rapport aux hommes, des esclaves par rapport aux maîtres, des pauvres vis-à-vis des riches, des groupes ethniques dominés à l'égard des groupes ethniques dominants, ils font une exception pour les jeunes enfants. Entre adultes et jeunes enfants existe une inégalité naturelle, une situation de dépendance. Pour certains, ce serait même le seul lien naturel de dépendance qui aurait constitué un modèle pour les autres classements sociaux. Si cette dépendance naturelle n'est guère discutable pour le nourrisson, combien de temps dure-t-elle ? A quel moment devient-elle sociale, construite par les protagonistes? L'observateur peut-il déceler ce passage d'une dépendance naturelle à une dépendance sociale? Il demeure un vaste domaine d'investigation, notamment par la comparaison des relations entre adultes et enfants dans d'autres sociétés et à d'autres époques. En ce qui concerne les jeunes enfants de 3 à 6 ans observés en 91, 92, 93 dans une ville française, on ne peut que constater leur dépendance sans pouvoir déterminer la part d'incapacité naturelle de l'enfant et la dépendance socialement construite par l'attitude des adultes à leur égard. Toutefois, si les autres hiérarchies sont discutées, celle-ci est tenue pour naturelle dans notre société.

[71]En suivant J. C. Passeron qui requiert l'attention pour "ce à quoi une culture dominée fonctionne encore comme culture, c'est-à-dire comme maîtrise d'une condition sociale indépendamment des rapports inégaux

A partir de cette position théorique selon laquelle diverses logiques d'action sont mises en oeuvre par les acteurs et différents régimes d'action peuvent définir les situations, il est possible de définir les interactions que le jeune enfant connait, les savoirs et les savoir-faire qu'il y développe pour l'établissement de liens sociaux, tant dans sa famille que dans son école maternelle. Cette reconstitution permet de décrire les articulations qui peuvent exister pour les jeunes enfants, les imbrications du processus de socialisation familiale et de socialisation scolaire.

C'est à partir de cette armature conceptuelle que nous allons constituer les grilles d'observation et d'analyse des organisations des classes maternelles et des foyers théoriquement envisageables à partir des différents principes d'action : affection, force et justice. Ces prototypes théoriques ne représentent pas l'organisation concrète des classes ou des familles : ce travail vise à répertorier les modèles envisageables à partir de chaque principe d'action et à constituer ainsi le canevas qui permettra de décrire, d'analyser et de confronter les logiques hétérogènes qui peuvent se succéder et même coexister dans la vie quotidienne des écoles et des foyers, que celle-ci soit envisagée dans des textes ou vécues concrètement.

En effet, dans la première partie, ce filet théorique sera appliqué pour analyser et confronter les logiques du traitement familial et les principes de la prise en charge scolaire tels qu'ils sont prescrits dans les textes de loi et dans les manuels de conseils. Une hypothèse sous-tend cette investigation : l'articulation entre les socialisations familiale et scolaire est favorisée par le fait que les acteurs de l'école et de la famille partagent les mêmes principes d'action vis-à-vis des enfants. Les mêmes grilles serviront pour l'analyse microsociologique de l'articulation concrète de la socialisation familiale et scolaire des enfants rencontrés.

---

qu'elle entretient avec d'autres cultures", J.C. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p.80.

Les organisations prototypiques des classes maternelles et des foyers comme grille d'observation et d'analyse

Après avoir exposé et justifié notre démarche et nos choix théoriques pour cette étude de l'articulation des socialisations familiale et scolaire, voici les schémas permettant de décrire et analyser les situations rencontrées dans les foyers et dans les classes. Il ne s'agit pas d'une typologie dans laquelle on essayerait de ranger les classes et les familles, mais de modèles théoriquement envisageables. Une situation résulte de l'imbrication d'un agencement de l'espace et d'actions des individus inscrites dans des logiques de justice, de force ou de sentiments. Si l'on peut imaginer que plusieurs principes d'action puissent se croiser dans une situation, et que plusieurs régimes d'action fondent une organisation sociale, il s'agit cependant ici de les distinguer en construisant des prototypes de fonctionnement des classes et des foyers qui permettront d'éclairer et de démêler l'hétérogénéité réelle.

Les modèles théoriques d'organisation des classes maternelles

Cette présentation heuristique des modèles d'organisation des relations sociales dans les classes maternelles, liés aux différents principes de justice définis par Boltanski et Thévenot, suit l'entreprise de Jean-Louis Derouet[72] pour les établissements scolaires. Pour mailler notre filet théorique, on développera les modèles théoriques correspondants aux différents régimes d'action.

Dans un régime de justice **domestique**, on peut concevoir la classe maternelle comme un lieu chaleureux, fondée sur des relations particularisées, de proximité et de confiance, où chacun est pris en compte dans sa singularité et sa globalité. L'apprentissage se fait par des activités quotidiennes, sans découpage disciplinaire, ni rupture avec la vie extérieure. Ce principe de continuité peut s'inscrire aussi dans l'agencement de l'espace : la classe est alors personnalisée et instrumentée par des objets domestiques. Les idées sont que les enfants sont plus motivés pour apprendre dans des situations quotidiennes familières et que leur intelligence se construit à partir de l'action. L'objectif de ce fonctionnement est l'éducation globale, le développement de l'esprit et du corps, l'épanouissement de toutes les facettes de la personnalité, le bonheur. Cette organisation qui privilégie la création d'une petite communauté heureuse ne comporte ni sélection ni évaluation scolaires. La hiérarchie entre instituteurs et enfants va de soi, et suppose responsabilité et bienveillance des premiers, respect et subordination des seconds. Ce modèle d'organisation des relations dans la classe définit l'enfant comme être rattaché et subordonné, qui rappelle "l'infant", l'individu dépendant d'une maison et d'une famille comme les valets et servantes. En se référant à ce principe de justice domestique, la relation est conçue comme protection-subordination et l'enfant est perçu comme être à protéger, à éduquer, à diriger.

[72]Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992 ; Jean-Louis Derouet, "l'établissement scolaire comme entreprise composite", in : L. Boltanski, L. Thévenot, *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 1989.

Mais la classe de l'école maternelle publique peut aussi être envisagée comme le lieu d'expression et d'apprentissage de l'intérêt général, où chacun est porteur et responsable de l'existence collective. Dans cette logique **civique**, l'enfant est conçu comme un partenaire dans l'activité d'apprentissage, responsable et autonome. Les relations entre l'instituteur et les enfants s'établissent alors sur ce qui est général, sur les idées, et non sur le particulier et l'affectif. L'objectif est l'acquisition de savoirs et de compétences généraux, et ce par des activités spécifiques, découpées par disciplines, et rompant avec la vie ordinaire pour accéder au monde des idées. Condition d'accès au savoir et condition de l'impartialité, l'école doit être coupée de son environnement. L'espace de cette classe est standardisé, coupé aux regards extérieurs et peu instrumenté.

Le principe industriel d'**efficacité** soutient une classe maternelle qui vise l'acquisition de savoir-faire, et ce par une relation technique entre instituteur et enfants. L'élève devient ici un produit scolaire qui doit être conforme. La vie quotidienne fournit le prétexte d' exercices de résolution de problèmes, cassant alors le découpage disciplinaire. Celui-ci réapparait cependant dans cette logique par le recours à l'instrumentation pédagogique.

Tentons de définir une classe maternelle dans le registre de l'**inspiration**. Elle viserait la créativité, le développement de l'imaginaire à travers la libre activité de l'enfant. L'intuition et la grâce des enfants et de l'enseignant suffiraient à l'accord et à la vie en commun, le beau, le juste, le vrai s'imposant. Ces relations excluent la hiérarchie, la distance et privilégient les affinités électives. La particularité de chacun, sa profondeur d'imaginaire, sa puissance créatrice devraient nourrir une vie dense, pleine d'imprévus, de découvertes géniales, de relations hors du commun. L'espace n'est pas pré-défini mais se prête à l'action et aux transformations de ses occupants.

L'organisation de la classe maternelle ne peut s'appuyer sur la seule logique de **marché**. De manière générale, ni les élèves, ni leurs parents n'ont le choix de leur classe. Les logiques de consommateurs sont réduites à l'école maternelle, par la moindre importance qui lui est accordée, par l'absence d'indicateurs tels que taux de réussite à un examen, de redoublement.

Le principe d'**opinion** ne permet pas plus d'envisager le complet fonctionnement d'une classe maternelle, même si certains aspects peuvent s'y rattacher - par exemple, un instituteur soucieux de sa réputation, des parents veillant à donner une image de bons parents.

A côté de ce régime d'action fondé sur différents principes de justice, en existent deux autres fondés sur la force et sur les sentiments.

Quel serait le fonctionnement d'une classe exclusivement défini sur la **domination** naturelle?Dans ce registre, l'enfant est pensé naturellement inférieur à l'adulte et de ce fait, dépendant et subordonné. Il peut être conçu comme un être non terminé ou comme un petit animal. L'objectif du maître serait alors de diriger ces incapables, d'humaniser ces petits, et ce, dans une hiérarchie naturelle, par des relations de force, d'affrontement ou de contrainte.

Le principe d'**amour** réifie l'enfant comme être appelant l'amour, mais il ne peut suffire à caractériser toute l'organisation, les objectifs, les moyens, l'espace d'une classe maternelle.

Il s'agit maintenant de construire la grille d'observation et d'analyse des familles.

Les modèles théoriques de famille

Tissons les mailles de notre deuxième filet théorique : les formes de fonctionnement d'un foyer selon que les relations et l'organisation spatiale s'inscrivent dans une logique de justice, de force ou de sentiment. Rappelons encore que ce travail est purement heuristique et que ces modèles ne peuvent être que théoriques : la grille ainsi constituée aidera à analyser les organisations familiales, à distinguer les diverses logiques en présence.

Dans une organisation fondée sur un principe de justice **domestique**[73], sont valorisées la chaleur, la confiance, la proximité, l'insertion dans le foyer, la cohésion, l'épanouissement de la personne. Le foyer se définit comme petite communauté chaleureuse visant le bonheur, valorisant les personnes qui la composent dans leurs particularités et la qualité de leur relation. La hiérarchie entre parents et enfants découle de la dépendance et de la tradition. Elle peut se décrire comme une relation de protection bienveillante et de subordination acceptée. L'espace du foyer porte ses valeurs de chaleur, de particularité, de qualité des rapports. On l'a déjà dit pour la classe, l'organisation fondée sur cette logique ramène l'enfant à l'infant : être dépendant et subordonné d'une maisonnée, individu à protéger, éduquer et diriger.

Dans le registre **civique**, l'intérêt général prime : la famille est réifiée et l'existence de chacun passe par l'appartenance à ce groupe. Le modèle de référence est le fonctionnement démocratique : les acteurs sont départicularisés et les relations désingularisées. Dans cette logique civique, l'enfant est conçu comme un partenaire, responsable et autonome. Les relations entre les parents et les enfants s'établiraient sur ce qui est général, sur les idées, et non sur le particulier et l'affectif. Chacun est supposé aspirer à l'union. Les réunions sont valorisées comme témoignages de l'unité du groupe.

[73]Cette démarche est certes à la fois tautologique en appliquant un modèle politique pensé à partir de la famille à cette même famille, et paradoxal puisque les philosophes politiques définissaient la famille comme domaine de l'amour, par opposition à la Cité, domaine de la politique. Cependant la famille constitue aussi une organisation sociale, qui réfère aussi à des principes supérieurs de justice.

Les règles de vie définissent les droits de chacun. L'espace de ce foyer serait froid, sobre, standardisé, fonctionnel.

Une logique **industrielle** peut sans doute apparaître dans les foyers. Sans qu'elle puisse fonder toute l'organisation d'une famille, plusieurs caractéristiques relèvent d'un principe industriel : l'élaboration de projets, la rationalisation de l'organisation, la participation adéquate de chacun visant l'efficacité.

La conception du jeune enfant peut renvoyer aussi à **l'inspiration**, à la créativité, sans que ce principe puisse fonder un modèle familial complet. Spontanément, parents et enfants s'accorderaient. Chaque personnalité enrichirait par son imagination et son génie propre une vie sans routine. L'espace n'est pas pré-défini mais se prête à l'action et aux transformations de ses occupants.

Les logiques de **marché** et d'**opinion** ne peuvent définir l'ensemble de l'organisation d'un foyer.

Outre ces principes de justice, la force et l'amour peuvent être des principes fondant la vie du foyer.
Dans le registre de la force, de la **domination**, l'enfant est pensé naturellement inférieur à l'adulte et de ce fait, dépendant et subordonné. Bien que non légitime dans notre société, le registre de la force peut définir partiellement une famille. L'enfant étant conçu comme un être non terminé ou une bête, un être à humaniser, les parents le dresseraient, et ce par des relations de contrainte et d'affrontement.

Le principe d'**amour** qui élève l'enfant à un être appelant l'amour, définit une famille harmonieuse dont l'organisation découle des sentiments : les parents aiment, portent attention, satisfont leurs enfants qui les aiment et les satisfont en retour.

Rappelons que la description de ces formes prototypiques cohérentes n'a qu'un intérêt heuristique : ces hypothèses théoriques ne peuvent s'observer telles que. Elle constitue une grille d'observation et d'analyse qui permet d'appréhender les références disponibles

pour les parents et les enseignants, et de saisir l'organisation des foyers et des classes maternelles observés.

Après l'exposition du cadre conceptuel général, voici la méthodologie des investigations menées : d'abord les méthodes d'inventaire des principes d'action des parents et des enseignants, puis la présentation du terrain et des modalités d'enquête. Deux démarches particulières, non classiques en sociologie, feront l'objet d'une réflexion plus approfondie : les entretiens avec les enfants de cinq ans et la reconstitution des configurations de socialisation.

Méthodes d'inventaire des principes d'action des parents et des instituteurs d'école maternelle vis-à-vis du jeune enfant

Avant de procéder à l'exploration détaillée des articulations effectives que l'enfant connaît entre son foyer et ses classes maternelles, il parait intéressant d'envisager les fonctionnements des familles et des classes que nous pouvons rencontrer, d'approcher notre objet sur un plan plus formel, de manière indirecte. Quels principes d'action, quelles formes de traitement du jeune enfant sont proposées aux parents et aux instituteurs d'école maternelle? A quelles conceptions des relations, à quelles idées du jeune enfant peuvent-ils se référer?

La démarche sociologique peut tenter d'identifier les logiques qui guident l'action des pères, mères, des enseignants, de saisir les conceptions associées à ces logiques : conceptions du jeune enfant et conceptions des relations entre les petits et les acteurs de l'école et de la famille. Les références sont vraisemblablement en nombre restreint propres à notre société actuelle et notre armature conceptuelle offre une grille pour les appréhender. En cernant les divers principes d'action des instituteurs vis-à-vis des jeunes enfants, les différentes orientations des parents, la première partie de ce travail les confronte et éclaire ainsi l'articulation formelle entre socialisation familiale et socialisation scolaire.

La notion de répertoire parait utile ici [74] : elle découle de l'idée que les acteurs disposent de ressources variées pour agir, ressources socialement construites, en nombre fini. Ce concept s'écarte de l'acception de la culture comme ensemble homogène déterminant les comportements des individus, pour rendre compte plutôt des marges d'action de

[74]La notion de répertoire dans lequel les acteurs iraient puiser des ressources variées voire contradictoires, a été approchée sous plusieurs termes par différents auteurs. Ann Swidler a tenté de concilier les théories de l'action aux approches en terme de culture : elle définit cette dernière comme une "boite à outils". L'expression de Schütz de "stock de connaissances disponibles", reprise par Berger et Luckman, en est également proche. On peut transposer ici l'acception moyenne du terme répertoire par l'historien Charles Tilly, entre une acception faible comme métaphore et une acception forte soutenant l'idée de choix délibéré chez les acteurs entre alternatives bien définies : l'idée de répertoire présente un modèle recouvrant un ensemble d'alternatives plus attractives, plus pratiques et plus fréquentes. Cf. C. Tilly, "Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne", *XXè siècle*, n°4, 20 octobre 1984, p.99.

l'individu et en même temps des limites de sa liberté de choix, et ce en détaillant les alternatives qui s'offrent à lui pour chaque situation. Dans cette perspective, l'action ne résulte pas nécessairement de choix délibéré, consciemment planifié mais d'une façon de l'anticiper issue d'un ensemble de conceptions, de pratiques, d'un stock de connaissances, en bref, d'un répertoire. En cela, le traitement de l'enfant ne résulte pas d'une invention originale, mais bien d'un choix entre différentes formes d'actions fondées sur diverses logiques.

Cette partie vise donc à confronter le répertoire des parents à celui des instituteurs. Ce sont les logiques relatives au fonctionnement des groupes-familles et des groupes-classes, à l'action des adultes face aux jeunes enfants en ces lieux qui nous intéressent dans ce premier temps - bien sûr, les jeunes enfants construisent et disposent également de moyens d'actions, mais ces derniers se construisent vis-à-vis de ceux des adultes. La recherche commence donc par la reconstitution des répertoires des instituteurs et des parents, pour se poursuivre sur les manières dont ils sont mis en oeuvre et comment les petits y réagissent, en construisant à leur tour leurs répertoires.

Pour recenser les conceptions d'action des parents et des enseignants à l'égard des jeunes enfants dans notre société, nous avons opté pour l'analyse des textes de loi afférents en vigueur en France - le Code civil, la Convention internationale des droits de l'enfant, les décrets et circulaires du Ministère de l'Education Nationale -, l'étude du manuel pour les parents *J'élève mon enfant* [75] et de la revue *Bonheur*, l'examen de l'ouvrage pour les instituteurs *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle*[76]. Comment ont été choisi ces textes?

La législation présente des principes d'action des adultes à l'égard des enfants, à la fois comme cristallisation, épuration, sédimentation d'idées couramment partagées et par

[75]Laurence Pernoud, *J'élève mon enfant* , Paris, Ed. Pierre Horay, 1993 (l'ouvrage est réédité tous les ans).
[76]Pierre R. , Terrieux J., Babin N., *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle,* Paris, Hachette, 1992 (1ère éd. 1990).

ailleurs comme prescriptions obligatoires pour tous les membres de la société. Son étude est intéressante à ce double titre.

J'élève mon enfant et *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* peuvent être considérés comme véhicules des logiques d'action, des conceptions de l'enfant et de ses relations avec ses pères et mères pour le premier, avec les enseignants de classe maternelle pour le second. En effet, ces ouvrages ont été les plus cités lors de l'enquête. Leur popularité est confirmée par leurs éditeurs : best sellers dans leurs catégories respectives - manuel pour parents, manuel pour instituteurs -, ce ne sont pas seulement les meilleures ventes ponctuellement sur une année mais aussi dans la durée[77].

La revue *Bonheur* a été retenue aussi pour sa diffusion inégalée : adressé gratuitement à toutes les familles qui reçoivent des allocations familiales, ce mensuel de la CAF est la revue que reçoit le plus grand nombre de parents - elle n'est pas consacrée aux relations entre parents et enfants mais comporte toujours des articles à ce sujet.

Tout ouvrage acheté ou reçu n'est certes pas toujours lu. Mais en même temps, un livre acheté peut être lu par plusieurs personnes. Ainsi, il apparait dans l'enquête que ces ouvrages se prêtent beaucoup : *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle* circule dans les écoles, les centres de documentation pédagogique, entre enseignants ; *J'élève mon enfant* passe dans les familles et entre amies.

Ces manuels et cette revue étant les plus vendus, les plus répandus, on suppose que ce sont aussi les plus lus par leurs destinataires que sont parents et instituteurs d'école maternelle.

Mais ce ne sont pas en tant que promoteurs, diffuseurs de conceptions que ces écrits sont analysés mais en tant que textes paradigmatiques, en tant que porteurs des théories des relations adultes-enfants dans notre société. Leur audience et l'absence de désaccords publics à leur propos accréditent cette position. Les idées contenues dans *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle* et dans *J'élève mon enfant*, dans *Bonheur* ne

[77]Ceci est confirmé par les éditeurs, qui refusent cependant de communiquer le nombre d'exemplaires vendus.

sont pas marginales : aucune polémique, aucune critique publique n'a visé ces textes très diffusés. L'accueil de *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle* par les instituteurs ("très bien accueilli à la base" selon l'éditeur) et le succès de *J'élève mon enfant* auprès des parents témoignent d'un certain accord avec les conceptions présentées. Les idées d'un texte ne sont en effet jamais réductibles à celles de son auteur et constituent la trace, utile aux chercheurs, de leur présence dans la société de son époque. L'inventaire des principes d'action présentés dans les textes prescriptifs s'appuie sur l'idée que les parents et les instituteurs d'école maternelle, rencontrés, observés les connaissent et s'y réfèrent, qu'ils aient ou non lu les manuels, la revue et les lois examinés ici.

L'étude macrosociale de l'articulation des socialisations familiale et scolaire que constitue la confrontation des principes d'action existant dans notre société pour les parents et pour les instituteurs se complète d'une recherche directe, à une échelle réduite - au niveau de l'établissement et au niveau des élèves - de l'imbrication des deux processus de socialisation. La partie qui suit en présente la méthodologie.

Présentation du terrain et des modalités d'enquête

Entamée par la confrontation des principes d'action des parents et des instituteurs d'école maternelle, l'étude de l'articulation des socialisations familiale et scolaire se poursuit dans une recherche sur leur mise en oeuvre. Voici les populations et la démarche d'enquête. En tant que méthodes particulières, les entretiens avec des enfants et la reconstitution des configurations de socialisation feront l'objet d'une présentation et d'une réflexion plus approfondies.

Deux quartiers très contrastés

Le terrain s'est déroulé dans une ville moyenne (200 000 habitants), dans deux quartiers socialement opposés choisis tels à des fins expérimentales - on y reviendra.

Le quartier Landrel est le premier quartier construit dans la périphérie sud de la ville au début des années 70 et compte 12 584 habitants en 1990. Toute une part de la population (43%) a vieilli sur place, le plus souvent en famille, dans son propre logement ou en HLM. Le parc est composé pour plus de la moitié de logements HLM, pour 27% de logements en accession à la propriété, et pour 15% seulement de logements locatifs privés. Les nouveaux résidents, accueillis très largement dans le parc social, sont une population jeune et familiale très homogène. Malgré un vieillissement du quartier[78], il reste encore aujourd'hui, comme tous les quartiers périphériques récents, beaucoup plus jeune et familial que le reste de la ville. L'autre particularité du quartier Landrel est sa composition socio-professionnelle.

[78]Entre 1975 et 1990, on constate 3000 habitants de moins, soit -18%, un poids doublé des plus de 40 ans, une baisse d'un quart des 20-39 ans, les jeunes parents.

Activités professionnelles	Quartier L. (%)	Quartier D. (%)	Ville entière (%)
Étudiants/élèves	12	26	17
Retraités	6	15	13
Autres inactifs	30	20	23
Actifs occupés	44	35	42
Chômeurs et militaires	8	4	5

Composition par activité de la population des quartiers Landrel et Duchesse-Anne en 1990 (Source INSEE)

Position professionnelle	Quartier L. (%)	Quartier D.(%)	Ville entière (%)
non renseigné	18,6	20,7	19,5
ouvrier	26,4	6,0	16,4
agent de maîtrise	4	2,7	3,9
Technicien. Prof. interm.	12,5	12,1	14,2
Ingénieur. Cadre.	4,2	14,7	7,7
Prof. cat. A	3,8	14,8	7
Employé	26,3	12,7	23,7
Indépendant, employeur	2,6	12,9	5,6
Aide familial	1,4	3,3	2
Total	100	100	100

Répartition de la population active ayant un emploi (“actifs occupés”) dans les quartiers Landrel et Duchesse-Anne en 1990 (Source INSEE)

Dans le quartier Landrel, on note une sous-représentation des catégories élevées et une sur-représentation des catégories ouvriers et employés, même si la présence des ouvriers s'est érodée en 15 ans, comme sur l'ensemble de la ville. Comparativement à l'ensemble de la ville, le taux de chômeurs est relativement important (8% de la population totale, soit 14% de la population active), l'activité féminine également (les femmes actives s'y répartissent en 38,7% de salariées, 1,1% de non salariées et 8,4% de chômeuses) ainsi que le taux d'étrangers (12,2%).

Proche du centre commerçant de la ville, le quartier Duchesse-Anne compte 8390 habitants en 1990 comme en 1982 et mérite sa réputation de quartier "chic". Le quartier se présente comme un quartier ancien, avec vieilles demeures ou maisons récentes entourées de jardins, immeubles anciens de quelques étages. Les jeunes (20-29 ans) et les personnes de plus de 60 ans y sont depuis longtemps fortement représentés, les familles étant comparativement rares. La population s'avère donc diversifiée quant à l'âge et la composition familiale. Les propriétaires occupants de maisons ou d'appartements sont surtout des isolés ou des couples d'âge mûr, et, en moindre proportion, des familles aux enfants déjà grands. Les logements loués hébergent en revanche majoritairement des jeunes, mais pour 80% également des petits ménages. La composition sociale présente en revanche une certaine homogénéité : cadres et professions indépendantes y sont fortement représentés (voir le tableau ci-dessus). Outre cette sur-représentation des catégories élevées et une sous-représentation des ouvriers et des employés, notons un faible taux de chômage (3,8% de la population totale, soit 9,9% de la population active), un taux réduit d'activité féminine (les femmes actives se répartissent en 26% de salariées, 3,6% de non salariées, et 3,5% de chômeuses) et une faible présence étrangère (2,6%).

Les deux quartiers choisis pour l'enquête se révèlent très différents dans leur inscription spatiale et les caractéristiques de leurs habitants. Rappelons que la diversification sociale de la population d'enquête visait à saisir la proximité entre école et familles du haut de la hiérarchie sociale et la distance entre école et familles du bas de la hiérarchie sociale.

Se lisent dans les histoires de chaque famille, de chaque personne rencontrées, les mutations sociales des dernières décennies, celles du pays, de la région et de la ville. Les parents des élèves observés ont connu l' "ère de la consommation de masse" et au cours des années 60-70 l'installation dans le bassin d'emploi rennais. Puis à partir des années 80, la situation économique se dégrade, le chômage frappe d'abord et surtout les groupes ouvriers et employés.

L'histoire de chacun se brode sur cette toile : l'installation en couple, souvent au centre-ville, la naissance des enfants qui nécessite un déménagement vers un logement plus grand, vers une maison d'un quartier résidentiel pour les plus aisés, vers un quartier périphérique pour les plus modestes.

Au Landrel, les parents de l'école sont employés, ouvriers, routiers. L'occupation de l'appartement, souvent HLM, qu'ils voyaient comme un logement de transition avant d'acquérir un "chez eux" se prolonge : les emplois sont devenus précaires, beaucoup connaissent des périodes de chômage, certains ne retrouvent pas de travail. Le quartier cristallise leur désillusion. Tous critiquent l'absence de commerce, de services, d'espaces de jeux pour les enfants, les moeurs des habitants - "y'en a qui pissent dans l'ascenseur", "les jeunes sont toujours dans l'entrée, là, à rien faire". Les personnes rencontrées oscillent entre le mépris et la compréhension pour les gens qui les entourent. Ils hésitent entre "eux" et "nous" pour parler, voulant se tenir à distance mais se sachant intimement proches de leurs voisins.

Pour cette population, l'école est l'objet de sentiments tout autant ambivalents, même parmi les enquêtés qui la fréquentent. Quelle est l'expérience scolaire des enfants de ces parents à courtes scolarités, faibles revenus, et situations précaires? Quels liens s'établissent entre ce qu'ils vivent à l'école maternelle et ce qu'ils vivent dans leurs foyers? Comment se conjuguent les socialisations familiale et scolaire?

Ce processus diffère-t-il de celui que connaissent les jeunes enfants rencontrés dans l'autre école d'un quartier central? S'ils vivent dans la même ville, s'ils sont nés à la

même époque, la plupart des parents rencontrés dans l'école Duchesse-Anne ne vivent pas les changements socio-économiques de la même manière que les parents du Landrel. Leurs revenus confortables leur ont permis de louer ou d'acheter une maison de ce quartier résidentiel. Ils s'y plaisent et n'envisagent pas de le quitter, sauf opportunités de carrières. L'école Duchesse-Anne est choisie parce que "c'est la plus proche" ; les parents laissent entendre que sa population assez homogène et correspondant au quartier leur convient. Beaucoup n'hésiteraient pas à recourir à une école privée si ce critère de fréquentation n'était pas respecté. Que vivent les enfants dans cette école? Comment l'articulent-ils avec le quotidien familial?

Dix-huit cas vont être décrits finement pour présenter leur articulation singulière. Leur confrontation permet de remonter à des caractéristiques plus générales de cette conjugaison famille-école.

Démarche et modalités d'enquête

De janvier à juin 1991, à raison d'une demi-journée par semaine, l'enquête commence par une observation de la petite section de l'école Landrel, l'école maternelle dont la composition sociale est la plus défavorisée dans le quartier Landrel. L'institutrice de petite section m'ouvre ses portes grâce à la confiance née de contacts réguliers en cours de récréation lors d'une enquête antérieure.

Les premières matinées, les élèves m'observent et viennent me questionner "qu'est ce que tu fais?". "J'écris ce que les enfants font" semble leur suffire. Après quelques questions sur leur prénom, certains viennent me le rappeler ("moi c'est Thomas") et surveillent que je l'écrive. Bientôt familiarisés à ma présence régulière, ils viennent parfois constater de plus près mes activités scripturales.

Pour ne pas être assimilée à une institutrice ou à une femme de service, aux "autorités" de l'école, afin que les enfants ne me cachent pas leurs activités, j'essaie de ne pas intervenir auprès d'eux. Et les enfants remarquent vite que je ne fais pas appliquer les interdits en vigueur ; comptant sur mon silence, ils commettent donc parfois quelques écarts aux règles, à l'insu des deux femmes (par exemple, pour prendre un jeu rangé,

grimper sur une bordure en bois de la cour...). Je ne sors de ma neutralité, en fronçant les sourcils ou même en intervenant verbalement, que lors de bagarres dissymétriques que ne voit pas l'institutrice. Par contre, dès ma deuxième visite, je réponds aux demandes d'aide pour mettre leur manteau, leur bonnet, pour se rhabiller après le passage aux toilettes, et j'entre dans les échanges verbaux qu'ils instaurent ou que j'initie.

Sollicités en février par un courrier remis à l'école, les parents de onze élèves de cette classe acceptent spontanément, ou après une relance verbale, un entretien à leur domicile. L'observation à l'école se polarise ensuite plus sur ces onze enfants jusqu'en juin 91.

Le premier travail de terrain associe diverses techniques de collecte : dépouillement de données statistiques locales, analyse de la composition des écoles maternelles à partir de leurs fichiers, observation directe dans les classes et dans les foyers, entretiens auprès des institutrices et des parents volontaires.

Deux écoles pour élargir l'échantillon

A l'école du Landrel, l'observation reprend de janvier 92 à juin 92 essentiellement auprès de dix mêmes enfants (la plus jeune restant en petite section) dans les deux moyennes sections où ils sont alors répartis. L'une des deux institutrices de moyenne section n'accepte ma présence qu'aux moments d'accueil entre 8 heures et 8 heures 30, et vu mon insistance, une matinée entière. L'autre institutrice m'accueille sans limitation. J'observe donc entre janvier et juin 92 une matinée par semaine à l'école du Landrel la classe de moyenne section de madame Foy entre 8h et 8h30, puis celle de madame Dano jusque 11h30[79].

L'absence d'homogénéité dans la socialisation des enfants d'ouvriers et d'employés, la difficulté afférente de saisir "la distance culturelle" de ces familles avec l'école maternelle suscitèrent l'élargissement de la population d'enquête. L'idée est que la

[79]Pour d'évidentes raisons de respect de l'anonymat, tous les noms des personnes ont été changés.

comparaison avec des enfants issus de familles très différentes rendra saillante les caractéristiques de la socialisation dans les foyers du bas de l'échelle sociale théoriquement éloignées de la socialisation scolaire. Pour contraster la population d'enquête, les directrices d'écoles maternelles d'un quartier aisé sont sollicitées ; la deuxième accepte ma présence tout comme l'inspectrice et l'institutrice concernées.
Une observation s'effectue donc dans la moyenne section de l'école Duchesse-Anne de janvier à juin 92, une demi-journée par semaine. Là non plus, les enfants ne s'étonnent guère de ma présence. Bientôt, ils considèrent mon activité comme un travail[80], légèrement mystérieux peut-être. Par lettres remises directement, les parents des enfants observés sont sollicités et ceux de sept enfants acceptent de me recevoir pour un entretien. Ces sept élèves sont ensuite plus spécialement observés dans l'école.

Parallèlement se poursuit l'observation dans les deux moyennes sections de l'école Landrel où les parents déjà rencontrés sont à nouveau contactés pour une visite-entretien en février 92. Six foyers déjà connus acceptent, les cinq autres déclinant sous divers motifs (déménagement, stage, travail, bébé...). D'autres pères et mères d'enfants observés en petite section et en moyenne section sont sollicités pour pallier à ces défections.

L'année suivante de avril à juillet 93[81], une nouvelle observation a lieu dans les deux écoles auprès des mêmes enfants dans leurs classes de grande section -les institutrices m'accueillent sans limitation. Je propose une visite-entretien aux parents connus, ainsi qu'à d'autres pour conserver le même nombre de cas malgré les abandons.

En juin et juillet 93, j'invite également les enfants (qui ont alors 5 ans) dont j'ai rencontré les parents à "venir parler avec moi" pendant le temps scolaire. On reviendra sur les entretiens avec les enfants ci-dessous.

[80]Lorsque trois fillettes se complimentent sur leurs dessins respectifs, l'une d'elle, observant ma page griffonnée, m'associe : "elle aussi c'est bien ce qu'elle a fait", les deux autres acquiescent.
[81]En Ille-et-Vilaine, les enfants n'ont école ni le mercredi ni le samedi mais les congés scolaires sont raccourcis et les vacances d'été commencent vers le 10 juillet.

Pour résumer l'enquête de terrain, les enfants d'une classe de quartier populaire ont été observés une demi-journée par semaine de janvier à juin en petite section de maternelle en 1991, en moyenne section en 1992 et en grande section en 1993, ceux d'une autre classe d'un quartier favorisé ont été suivis de la même manière en moyenne section en 1992 et en grande section en 1993[82].

L'observation s'est élargie pour une partie d'entre-eux à leurs foyers. Le premier contact fut un entretien non directif avec les parents de dix-huit enfants qui s'est prolongé dans la plupart des foyers par une ou deux autres visites les années suivantes. Autour de l'entretien, les formes de ces visites furent diverses selon les familles depuis la visite "accueillie" autour d'un café jusqu'à l'accueil informel où je pouvais aller et venir dans le logement entre les enfants et les parents. Dans tous les cas, ces rencontres m'ont permis d'observer les relations entre parents et enfants, de saisir des situations et des activités quotidiennes. La taille de l'échantillon interdit bien sûr la généralisation mais conditionne l'approfondissement de l'étude de l'imbrication des socialisations familiale et scolaire. Rappelons que la population d'enquête a été choisie pour permettre la comparaison entre des familles du haut de la hiérarchie sociale et des familles du bas de cette hiérarchie et non pour être représentative de la population en terme de catégorie socioprofessionnelle. En conséquence, la "classe supérieure" et les femmes au foyer sont sur-représentées, la "classe moyenne" est sous-représentée [83]. Dans une démarche qualitative, l'investigation porte sur la nature de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire et ne permet pas de conclusion quantitative. Mais soulignons que les enfants rencontrés sont urbains comme 80 % de la population française, et vivent avec un couple parental, en famille monoparentale et famille

[82]Petite, moyenne et grande sections d'école maternelle peuvent être désignées simplement par P.S., M.S., G.S. dans le texte. La petite section accueille les enfants de 2-3 ans, la moyenne section reçoit ceux de 4 ans, les enfants de 5 ans sont dans la grande section.

[83]"Deux tiers des petits enfants vivent dans des familles dont le couple correspond à quatre caractéristiques socioprofessionnelles : père ouvrier et mère au foyer, père ouvrier et mère employée, père cadre ou profession intermédiaire et mère active, père cadre ou profession intermédiaire et mère au foyer", INSEE, *Les enfants de moins de six ans,* 1992.

recomposée dans des proportions identiques à l'ensemble des enfants de moins de six ans.[84]

Les entretiens avec les institutrices et les parents volontaires visaient à dessiner au mieux les configurations de socialisation de chaque enfant. L'attitude adoptée peut être qualifiée de "neutralité caméléonne" pour faciliter l'entretien et maximiser les informations obtenus. La distance sociale avec l'enquêté a été minimisée au mieux pour diminuer l'intimidation de certains, la suspicion d'autres, et ce par le respect des règles de tenue de l'enquêté (habillement, posture, langage)[85], par le dévoilement de caractéristiques communes (le fait d'être mère pour les parents, l'expérience professionnelle auprès d'enfants pour les institutrices, par exemple).

Les entretiens avec des enfants de cinq ans et la reconstitution de configurations de socialisation ne sont pas des méthodes classiques en sociologie. En l'absence de protocoles stabilisés, d'un usage codifié, une présentation détaillée et une réflexion critique s'avèrent nécessaires.

[84]Pour une réflexion intéressante et renouvelée sur la représentativité, voir Javeau C., "Singularité et sociologie", in : *La société au jour le jour,* Bruxelles, De boeck Université, 1991. L'auteur critique la représentativité statistique et considère qu'une autre notion de la représentativité est possible.

[85]Cette adaptation à l'interlocuteur s'opère dans tout contact ordinaire mais se particularise ici par ses aspects conscient et volontaire.

Les entretiens avec les enfants de cinq ans volontaires

Dans les interviews des enfants, il s'agit bien de tenter de cerner leur vécu de la socialisation à l'école et au foyer, de saisir leurs points de vue sur ces processus d'acquisition des savoirs et des savoir-faire permettant la vie en société, d'appréhender dans leurs perspectives les actions des institutrices, des parents et des proches -signalons d'emblée que le champ d'intérêt s'est avéré trop large et aucun entretien n'a pu le couvrir entièrement. En l'absence de protocoles méthodologiques établis pour les entretiens avec enfants, cette démarche est autant une collecte d'information qu'une expérimentation. Les entretiens seront exploités dans la reconstitution des configurations de socialisation de chaque enfant. L'aspect méthodologique et la perception globale des enfants de leur socialisation seront relatés ici.

Les questions de méthode (à partir de quel âge peut-on prendre part à un entretien? Peut-on aborder tous les sujets, même les plus complexes? Doit-on adapter la formulation des questions à l'âge des interviewés?) renvoient directement à la définition de l'enfant, de son éventuelle spécificité, de ses compétences et incompétences. Ou bien le chercheur appréhende la définition de l'enfant comme connaissance acquise et s'y appuie pour définir son investigation ou bien elle fait partie de ce qu'il explore et l'investigation se définit et se redéfinit dans son propre cours. La deuxième voie fut la notre. Les entretiens ont débuté sans la certitude qu'ils étaient possibles et utiles, sans qu'une grille soit définitivement arrêtée. La nécessité d'une capacité d'expression et de compréhension suffisante a conduit à attendre que les enfants aient 5 ans pour leur proposer "de venir parler avec moi", ce dans le cadre de l'école, sur le temps scolaire. Parmi les enfants dont je rencontrais les parents, seuls les volontaires ont été interviewés, soit quatre enfants de l'école Landrel (dans le cabinet médical), et cinq enfants de l'école Duchesse-Anne (dans le réfectoire[86]). La durée des entretiens a beaucoup variée selon la

[86]Le cadre de l'échange, le choix du moment, du lieu influencent les informations recueillies. Une recherche visant à éprouver l'effet de l'environnement sur la construction discursive d'enfants interviewés en milieur scolaire le confirme : les enfants étaient plus prolixes dans la cour que dans la classe, plus enclins à des thèmes non scolaires. Le bureau médical incitait plus à la confidence et à l'expression de sentiments. (G. et A. Blanchet, "L'influence de l'environnement dans l'entretien", *European Journal of*

coopération des enfants (de 20 minutes à 1 heure). Tous les entretiens ont été transcrits intégralement et ont contribué à la reconstitution des configurations de socialisation de chaque enfant.

D'un point de vue méthodologique, cette tentative montre que les entretiens sont possibles avec des enfants de cinq ans. Mais l'intervieweuse (moi-même) n'a t-elle pas abusé du pouvoir de l'adulte sur l'enfant? Quand bien même il me semblait proposer l'entretien ou inciter l'enfant à poursuivre en lui laissant toute opportunité de refuser, certains enfants ne se sont-ils pas sentis obligés de poursuivre l'entretien alors qu'ils ne le souhaitaient plus? Mais cette situation est-elle particulière à l'interview d'enfants? Combien d'entretiens avec des adultes s'entament grâce à leur curiosité bienveillante et se poursuivent à leur corps défendant, piégés dans une situation dont ils ne peuvent sortir sans faillir aux règles de bienséance? La situation d'entretien, une fois acceptée par l'enquêté, confère un pouvoir à l'interviewer, sur la durée, la forme, les thèmes abordés. En tant que chercheur, il est porteur d'une légitimité aux yeux de l'enquêté adulte - liée à sa formation et à son rôle social d'élargir la connaissance - , comme aux yeux de l'enquêté enfant - simplement en tant qu'adulte . Les enfants entre 3 et 6 ans rencontrés n'ont aucune idée préalable sur ce qu'est un chercheur et ne lui attribuent d'emblée aucune grandeur, ce qu'ils font pour une "maîtresse" par exemple, mais ils adoptent à son égard l'attitude requise face à un adulte. Toutefois les règles de bienséance ne sont qu'en cours d'acquisition et les enfants ne cherchent guère à cacher leur fatigue ou leur lassitude - ni non plus leur plaisir de parler. Ils ne sont pas plus dépourvus que les adultes pour écourter un entretien qui les ennuie : signes d'impatience, cris dans le micro, réponses fantaisistes sans prise en compte de la question.

Par exemple, à ma question "tu aides maman?", Amélie répond : "oui. Et après il y va à la gymnastique et après il va au boulot, la nuit. Et puis après quand il sera le matin, il dort pas tous les matins, et puis il fait une petite sieste quand il a le temps. Il a le temps tous les jours. Et maman quand elle a besoin là. Moi je lis des livres très très faciles. Et

Psychology of Education, 1991). En l'absence de lieux adaptés, les entretiens se sont déroulés dans l'espace vacant proposé par les institutrices.

j'ai plus rien à te dire". Peu après, elle crie dans le micro. De la même manière, Philippe décrète à la fin d'une phrase "et c'est tout ce que j'ai à dire". Agnès, elle, constate avec soulagement "ah, oui, ben tu vois la cantine elle arrive déjà".

Cette démarche montre déjà que les entretiens sont possibles, à savoir que les enfants s'y sont prêtés, ont répondu aux questions, se sont exprimés sur les thèmes proposés, sans que l'on puisse mesurer l'effet de contrainte résultant de la situation. On a déjà souligné que celui-ci n'est pas propre aux entretiens d'enfants. Mais ce serait déformé la situation que d'omettre les enfants qui apprécient cet espace de parole, s'en servent pour s'exprimer, pour tenter d'échanger avec un adulte et prolongent autant que possible la situation. Là encore, ce n'est pas spécifique aux entretiens d'enfants : plusieurs chercheurs ont souligné la coopération, l'intérêt, la gratitude d'interviewés adultes. Quelques enfants se sont beaucoup exprimés sur leurs propres thèmes ; la plupart se sont pliés aux consignes proposées avec bonne volonté. Des réponses ni plus, ni moins sincères, ni plus, ni moins calculées que celles des adultes - peut-être calculées sur d'autres critères.

Les entretiens avec les enfants sont-ils utiles à notre recherche, apportent-ils des éléments de réponse nouveaux à nos questions initiales? Pour tenter d'appréhender la socialisation, la parole de l'enfant éclaire la face obscure, le processus intérieur. Le point de vue des enfants sur leur socialisation constitue en soi un élément peu connu. Ce qu'ils peuvent dire de leur socialisation est à prendre en compte pour comprendre l'articulation de l'école et de la famille et sortir des a priori du chercheur adulte. Il peut apparaître ainsi que l'enfant n'opère pas de coupure nette entre école maternelle et famille, ou qu'il a un schéma particulier de l'éducation, des apprentissages. En détectant les théories, les catégories des enfants, le chercheur modifie et enrichit la connaissance du procès de socialisation. Avant d'expliquer la grille d'entretien et ses diverses mises en oeuvre, rappelons l'esprit d'expérimentation de cette démarche. Chaque enfant volontaire m'a suivi dans l'espace qui nous était prêté et une brève explication précédait l'entretien proprement dit : "mon travail est de comprendre comment les enfants apprennent des

choses à l'école et chez eux. C'est pour ça que je viens voir comment ça se passe dans la classe et chez toi. Mais j'aimerais bien aussi que toi tu m'expliques comment ça se passe. Et si tu veux bien je vais enregistrer ce que tu me dis, sinon je vais oublier. Mais je le répèterais pas à la maîtresse, ni à ton papa ou ta maman."

Pour la présentation comme pour la grille d'entretien destinée aux enfants, des consignes simples en termes connus ont été choisies, au détriment de termes sans doute plus justes mais inconnus, et de consignes plus précises mais trop complexes. Les entretiens voulaient appréhender son vécu de la socialisation, sa perception de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, explorés en quatre axes :

-qu'est-ce que tu apprends à l'école? Comment tu apprends cela?

-qu'est-ce que tu apprends à la maison? Comment tu apprends cela?

- qu'est-ce que tu fais à la maison?

-à quoi ça sert d'apprendre?

Selon les premiers propos de l'enfant, l'interview a commencé sur le thème le plus proche. Mais plusieurs entretiens se sont arrêtés avant l'exploration des quatres thèmes, parce que les enfants se fatiguaient ou donnaient des signes clairs qu'ils souhaitaient arrêter, ou digressaient longuement. Souvent le flou ou l'inattendu d'un propos obligeait à "creuser" l'idée pour la clarifier. Au final, les questions des différents entretiens s'avèrent disparates, en reflet des propos des enfants.

Soulignons quelques autres difficultés de l'entretien avec ces enfants de cinq ans qui ignorent certaines règles du dialogue, de l'expression orale : la vraisemblance, la cohérence, la logique adulte notamment. Certains propos, voire des entretiens entiers déroutent et défient les méthodes d'analyse usuelles qui s'appuient sur les codes d'expression partagés dans notre société. Ceux-ci sont en cours d'acquisition chez l'enfant qui y déroge fréquemment. Le propos peut changer de thème sans aucune transition, sans qu'un lien apparaisse. Par exemple :

Jihad : "quelquefois je joue avec mes peluches.

I : qu'est ce que tu fais avec?

Jihad : ben je joue quoi.

I : tu leur fais l'école?

Jihad : oui. Dans ma tirelire, j'ai six francs".

Amélie mime et explique sa toilette : "je lave ça, après ça, je lave les pieds. Après je fais la vaisselle et après je cours, je cours".

Parfois l'association d'idées apparait :

I : "qui c'est qui t'aide?

Amélie : maman ou papa. Et puis on a un chat chez nous."

Certains propos se composent de digressions successives :

Agnès : "j'apprends, heu. Au CP, j'apprendrai à lire et à écrire. J'aurai des devoirs, ça sera des livres durs à lire, et ça sera mes devoirs. Y'a un garçon que je connais au CP, il a ses devoirs et c'est des histoires. C'est comme l'histoire de Ratus, dans les devoirs de Medhi. Mais moi peut-être qu'y'aura pas. Moi ça sera des histoires de...mais Karine, la drôle de femme de ménage hier soir, elle est venue nous garder, et moi je lui ai dit que j'allais vous aider, elle a dit 'Agnès tu pourras faire mes devoirs?'. J'ai dit non. Et elle m'a fait la machine à écrire, c'est-à-dire qu'elle m'a fait des chatouilles sur le ventre..."

L'enfant enquêté fait parfois mine de répondre à la question mais en développant un tout autre thème :

I : "est ce que tu sais te laver?

Amélie : ah non, mais je sais faire l'équilibre, je sais faire les roues."

I : "tu joues à la poupée des fois?

Agnès : non, mais ça m'arrive d'être malade".

I : "qu'est ce tu apprends à la maison?

Frédéric : mon père il a dit qu'on allait déménager".

En plus de cet apparent désordre, l'invention peut discréditer aussi les discours d'enfants. A titre d'exemple :

Jihad : “Je sais lire, je peux lire moi-même.

I : T’arrives à lire ce qu’il y a sur l’affiche là?

Jihad : C’est dur, oh la la. C’est quoi ça? C’est un a, c’est un d, ou c’est un b? C’est vraiment dur”.

Amélie : “Je joue à une Barbie. Mais j’ai pas de Barbie, mais Anaïs, elle m’en a prêté ça. Et quand j’ai pu besoin, et ben je lui redonne, et quand j’en ai besoin un autre jour et ben elle me les prête les cinq. Elle me les a volées les cinq.

I : C’était à toi avant?

Amélie : mais je les ai données”.

I : “avec qui tu fais de l’écriture à la maison?

Louis : avec mon frère, mon père, ma mère, ma soeur. Ah mais non j’ai pas de soeur”.

Parfois, de manière inattendue, l’enfant décline toute capacité à répondre ou à expliquer :

I : “Parfois t’es pas d’accord de faire ce qu’ils te demandent?

Mathilde : Ah ça, je sais pas du tout.”

Mathilde : “J’adore jouer à la poupée mais je joue plus tellement.

I : Comment ça se fait?

Mathilde : j’oublie de jouer.”

Souvent le discours n’est pas compréhensible en lui-même, soit parce que des gestes complètent le propos, soit parce que le contexte n’est pas explicité.

I : “Comment tu fais pour te laver?

Amélie mimant : Comme ça, après les mains, je lave l’autre, après mon dos, après ça, après ça, après je lave ça, après je lave les pieds”.

I : “Est ce que tu apprends des choses à la maison?

Louis : Oui. A jouer. On arrive pas à passer. Tout ce qu’il faut faire, il faut sauter, il faut courir, il y a une bouée, mais elle est méchante, si on touche la bouée, on a perdu. Il faut attendre, on a que trois vies.(...)

I : C'est des jeux vidéos dont tu me parles là?

Louis : oui".

Les jeunes enquêtés posent aussi des questions à l'interviewer, parfois embarrassantes (Jihad : "Et toi, est ce que t'y crois au Père Noël?").

Aux premières lectures, le sociologue se met à douter de la possibilité d'une analyse de ces entretiens, tenté de les rapprocher de l'art, de la poésie. Leur aspect "inventaire à la Prévert", écriture automatique n'est pas sans charme mais parait échapper à la quête de sens. Mais ne pourrait-on suivre Jacques Bouveresse pour qui "le non sens manque simplement d'un certain sens : ce qu'il ne possède pas est uniquement le sens convenu ou attendu, le Sens commun ou la Raison"[87]. Ce qui semble dénué de logique dans ces entretiens n'est peut-être que la mise en oeuvre d'autres logiques par les enfants. De là, le choix de les prendre en compte pour saisir la perception de leur socialisation et pour reconstituer les configurations famille-école.

Les entretiens avec les enfants informent sur des faits et sur leur perception des situations d'apprentissage en classe et au foyer. Leurs discours indiquent leur fort sentiment d'être acteur de leur socialisation : "j'ai appris tout(e) seul(e)" est formulé plusieurs fois sous diverses formes par quasiment tous les interviewés. L'autre trait remarquable est leur non perception de certains apprentissages : "je ne sais pas comment j'ai appris", "personne m'a appris, je savais déjà").

Les enfants perçoivent leur mère ou leur père actif dans leur acquisition d'aptitudes scolaires (écrire, compter, lire). L'apprentissage peut être décrit quand le socialisateur agit intentionnellement pour transmettre un savoir : "Il (papi) m'a montré" ; "la maîtresse fait le modèle" ; "la maîtresse m'a expliqué comment on faisait".

Apprendre à l'école évoque, pour tous, travail et aussi, par ordre d'occurence, écrire, exercice, lire, dessiner, découper, coller, apprendre les jours de la semaine, (faire des)

[87]Jacques Bouveresse, *Dire et ne rien dire*, Paris, Ed. J. Chambon, 1997.

fusées en papier. Apprendre à la maison peut évoquer un cahier, un livre, apprendre à lire, à écrire, à ranger sa chambre. Les enfants relient souvent apprendre à une contrainte, à quelque chose de déplaisant. Nombre d'acquisitions ne sont pas perçues comme telles par les enfants.

Enfin, ils attribuent une finalité scolaire aux acquisitions : "ça sert pour aller au CP", "pour bien apprendre à lire", "à bien écouter", "apprendre à écrire", "être le premier de la classe". Tout en étant favorables au fait d'apprendre, ils ne voient pas quels autres profits les apprentissages confèrent.

Le processus de socialisation se déroule pour une grande part à l'insu des enfants. Ceux-ci ne repèrent que les actes d'éducation au sens restreint : quand quelqu'un (ou quelque chose)agit pour transmettre un savoir.

Présentons maintenant la démarche de reconstitution des configurations de socialisation qui composent pour une large part cette recherche.

La reconstitution des configurations de socialisation

Dans ce travail, la question de l'articulation des socialisations familiale et scolaire est d'abord abordée à l'échelle macrosociologique, puis à un niveau intermédiaire, celui des relations entre tel établissement et les familles-usagers, et enfin au niveau microsociologique des relations de face-à-face entre instituteurs, parents et enfants.

Sans ignorer l'intérêt d'une perspective macrosociologique, notre approche veut aussi éclairer des processus inaccessibles à cette dernière, par l'observation et l'analyse de deux écoles maternelles et en leur sein, d'un petit nombre d'enfants[88].

La socialisation, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire utiles pour la vie en société, est approchée au travers des relations quotidiennes. On considère en effet que la socialisation se produit dans les échanges de l'enfant avec le monde qui l'entoure[89] . Tous les échanges nous intéressent : ils participent de la socialisation, qu'en résultent un nouvel apprentissage ou le renforcement d'un apprentissage antérieur. L'observation de ces interactions apparait comme la méthode la plus adaptée. Seront prises en compte toutes les formes d'interaction, verbales et non verbales[90]. Entre trois et six ans, la socialisation se déroule essentiellement dans la famille et à l'école maternelle qui contrôlent toutes les

[88]La socialisation des jeunes enfants se déroule dans la vie quotidienne de la classe et du foyer, et l'on rejoint ici Claude Javeau dans l'idée que l'étude du quotidien nécessite une sociologie compréhensive. Cf. Javeau C., "Vie quotidienne et méthode", *Recherches sociologiques*, vol.XVI, n°2, 1985, pp. 281-292 ; "Prolégomènes prétendument méthodologiques à une sociologie du quotidien", *Revue de l'Institut de Sociologie*, n°1-2, 1984, pp. 89-90 ; "Sur le concept de vie quotidienne et sa sociologie", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXVIII, 1980, pp.29-45.

[89]Peut-être aussi dans des "échanges intérieurs", cf. P. Perrenoud, "De l'école active à l'école interactive ?", in CRESAS, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs,* Paris, Ed. ESF, 1987. Mais l'étude sociologique s'arrête à ce qu'elle peut saisir.

[90]Plusieurs théoriciens de la socialisation privilégient la parole dans la communication et considère le langage comme vecteur central de la socialisation. Pour Berger et Luckman, "le langage constitue à la fois le contenu et l'instrument le plus important de la socialisation", *La construction sociale de la réalité,* Paris, Méridienss-Klincksieck*, 1986* , p.183. Bernstein propose un "modèle donnant une explication sociologique de l'apprentissage social fondé sur le rôle médiateur du processus linguistique de la socialisation", *Langage et classe sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p.161. Selon nous, la socialisation opère grâce aux interactions verbales, certes, mais aussi grâce à d'autres formes de communication.

autres instances de socialisation, qu'il s'agisse des pairs, de la télévision, des jouets, du matériel et des personnes entourant l'enfant - ces divers éléments seront pris en compte dans les descriptions de l'école et de la famille.

Etudier de manière empirique la liaison entre socialisation de l'école et socialisation de la famille signifie de saisir comment l'enfant conjugue ces deux processus d'acquisition, ces deux lieux de relations, d'interactions avec l'environnement matériel et humain, ces deux temps de sa vie quotidienne ; comment les compétences, les savoir-faire, les savoirs se construisent, sont requis, transportés dans l'un et / ou dans l'autre milieu.

Pour saisir les articulations fines entre les socialisations familiale et scolaire, leur constitution, leur dynamique, découper nos cas d'enfants selon des variables n'est pas efficient, une typologie de famille ou de classe, outre la question de sa pertinence sur un petit nombre de cas, présente peu d'intérêt. Au regard de ces objectifs, il fallait décrire et analyser chaque configuration de socialisation en conservant son unité.

Cette recherche s'intéresse à la conjugaison involontaire mais inéluctable des socialisations familiale et scolaire, à l'articulation "de fait", même non voulue, voire non pensée par les acteurs. Bien que fréquent sur cette question, un travail d'enquête sur la volonté et les actes de collaboration entre instituteurs et parents n'éclaire qu'une part de l'articulation famille-école, laissant dans l'ombre tout ce qui "s'articule" en dehors de la volonté et de la conscience des acteurs[91].

La reconstitution de configurations singulières met à jour certaines modalités d'articulation, des variations et des contradictions, qui seraient occultées par une catégorisation.

Les configurations de socialisation de dix-huit jeunes enfants, les ensembles constitués du foyer et de la classe maternelle dans lesquelles ils s'inscrivent, sont reconstitués pour saisir l'imbrication des deux processus d'acquisition de compétences par l'enfant.

---

[91]Témoignent de la fréquence de cette perspective les synthèses de T. Kellaghan, "Family and Schooling", *International Encyclopedia of Education*, 1994 et de J.L. Epstein, "School and Family Partnerships", *Encyclopedia of Educational Research*, New York, Mac Millan, 1991.

La recherche des passerelles construites par l'enfant entre son quotidien au foyer et sa vie en classe nous amène à confronter les situations familiales et scolaires auxquelles il participe, et plus précisément l'organisation spatiale, les formes de relation à l'intérieur du groupe et avec l'extérieur, l'organisation du groupe (les principes et le positionnement social ; la place de l'enfant : valorisation, temps partagé, ambitions et priorités ; la conception de l'articulation avec les autres instances de socialisation). Pourquoi retenir et confronter ces aspects des organisations familiale et scolaire?

Une situation se définissant par la rencontre des actions des protagonistes et de l'organisation spatiale, cette dernière doit être prise en compte dans l'analyse. Les objets et leurs agencements cristallisent en effet aussi un régime d'action ; leurs concepteurs y ont intégré, en l'anticipant plus ou moins sciemment, une relation de justice, une situation affective ou un rapport de domination entre les acteurs. Bien sûr, ces pré-agencements ne déterminent pas à eux seuls le déroulement des actions mais ils y contribuent. Quels principes sous-tendent l'aménagement de ces deux lieux? Sont-ils identiques, compatibles ou inconciliables pour l'enfant? Quelles compétences développe l'organisation spatiale du foyer de l'enfant? Peut-il les mobiliser dans l'espace de la classe ou doit-il en acquérir de nouvelles?

Les situations se définissent aussi par les modes d'action des individus présents. Ces acteurs vont recourir à l'une ou l'autre des logiques existantes, leur choix s'appuyant sur le préagencement matériel de la situation et sur les logiques usitées par les autres protagonistes. Les situations consistent en un jeu d'interactions, de construction, de déconstruction, de soutien ou de changement pour maintenir ou modifier le régime d'échange. Les interlocuteurs de chaque enfant rencontré seront donc décrits, ainsi que les relations, les principes qu'ils mettent en oeuvre.

Quelles relations instaurent les parents avec leur enfant? Quelles capacités développent-elles chez lui? Ses capacités répondent-elles au type de rapport de l'enseignant? Quels principes guident ces formes d'organisations sociales? Sont-ils identiques à l'école et au foyer? Et si non, comment l'enfant se comporte-t-il dans ces deux lieux?

Quelles compétences acquiert l'enfant auprès des membres et des proches de la famille, auprès de ses camarades de classe et de l'institutrice? Peut-il transposer celles acquises dans (ou grâce à) la famille dans la classe? Peuvent-elles s'y révéler utiles, indispensables ou inappropriées? Dans quels registres d'organisation sociale introduisent-elles l'enfant? Sont-ce les même logiques d'organisation sociale au foyer et à l'école?

En repérant les principes de référence du groupe famille et du groupe classe, qui sous-tendent l'organisation spatiale, les relations avec l'extérieur du groupe et à l'intérieur, les compétences que l'enfant développe et transporte, on voit alors se dessiner les ponts, les passerelles qui existent entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire.

L'exhaustivité étant impossible dans la description du fonctionnement d'une classe ou d'un foyer, on s'est attaché à relever les liens ou les obstacles majeurs de chaque configuration. Si les éléments recensés au sein des foyers et des classes paraissent hétéroclites, ils témoignent tous des principes d'organisation sociale initialement envisagés dans notre grille d'observation. Rappelons qu'il s'agit de principes très généraux qui soutiennent les paroles, les actes, qui s'inscrivent dans l'agencement des lieux, qui, en bref, organisent les relations entre les protagonistes d'une situation ; leur incarnation protéïforme ne doit pas égarer.

La configuration de socialisation dans laquelle s'insère chaque enfant est donc reconstituée, en soulignant les liens qu'il peut instaurer entre famille et école. Les problèmes de la représentativité, de la généralisation ne manquent pas de se poser face à la saisie de cas singuliers. Réduire l'échelle d'observation reste pourtant la seule manière d'analyser de manière fine les modalités d'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire. Sans généraliser indûment et précipitamment, la reconstitution de dix-huit configurations de socialisation révèle l'imbrication des deux processus de socialisation. Loin d'un inventaire monographique, cette présentation de "portraits" se veut démonstrative : elle permet de cerner l'articulation des socialisations familiale et

scolaire, de saisir sa composition, de comprendre son engendrement, son maintien, ses modifications, ou sa disparition.

La mise en oeuvre d'une problématique, d'un cadre d'analyse, la mise en correspondance des configurations veulent éviter le cul-de-sac monographique. L'analyse fine de cas comporte certes des limites, en terme de représentativité, de généralisation, mais aussi un domaine de pertinence propre, mettant à jour des processus insaisissables par des approches surplombantes. La reconstruction sociologique de configurations de socialisation particulières se révèle féconde pour rendre compte de l'articulation entre socialisations familiale et scolaire et aboutit par là à une connaissance spécifique et complémentaire de celles atteintes par d'autres démarches.

La suspicion à l'égard des approches microsociales s'inscrit souvent dans un schème de pensée opposant individu et société, occultant qu'il s'agit de la même réalité, que l'individu n'existe pas en dehors de la société et que celle-ci n'existe pas au dessus de ceux-là. Les notions d'individus et de société, en substantifiant deux approches d'une même réalité, entravent la réflexion et disqualifient une analyse sociologique au niveau des individus. En reconnaissant que les faits sociaux se construisent incessamment dans les actions et les relations entre les acteurs, la sociologie s'ouvre d'autres niveaux d'observation, tout autant pertinents et fructueux en terme de connaissance des modalités du social.

Si la présentation des cas a été conçue et élaborée comme des parties autosuffisantes, pouvant être lues isolément, elles ont été distribuées dans différents chapitres de manière à ce que les configurations présentant des caractéristiques communes se trouvent aussi rapprochées à la lecture et qu'une argumentation plus générale puisse naître et s'appuyer sur ces cas.

Après cette présentation des modalités de la recherche, depuis la construction de son objet, jusqu'au choix d'un cadre conceptuel et d'une méthodologie adaptés, les trois parties qui suivent exposent chacune les résultats d'une investigation particulière de l'articulation des socialisations familiale et scolaire. La première recense à niveau

macrosociologique les principes d'action proposés dans notre société aux instituteurs d'école maternelle et aux parents de jeunes enfants ; la seconde descend l'analyse à l'échelle des établissements ; la troisième consiste en une approche microsociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire.

Première partie

Un répertoire des principes de traitement du jeune enfant aux sources de l'articulation des socialisations familiale et scolaire

Le recensement des principes de traitement des jeunes enfants dans les textes juridiques - Code civil, Convention internationale des droits de l'enfant, Décrets et circulaires du Ministère de l'Education Nationale-, dans la revue *Bonheur* et dans les manuels *J'élève mon enfant* et *Orientations, projets et activités pour l'école maternelle*, reconstitue les répertoires dont disposent les parents d'une part, et les instituteurs de maternelle d'autre part[92]. La confrontation du répertoire parental au répertoire des enseignants constitue ainsi une première approche de l'articulation des socialisations familiale et scolaire.

L'exposition et la confrontation des deux répertoires sont menées simultanément : chaque logique de relation repérée dans le répertoire parental précède l'examen de sa présence dans le répertoire des instituteurs. Précisons d'emblée que plusieurs logiques sont assemblées dans tous les textes étudiés.

Les différents types de relation adultes-enfants recensés dans les textes actuels ne manquent pas d'évoquer des antécédents historiques, mais il ne peut s'agir ici de présenter l'histoire et les transformations de chaque conception des relations adultes-enfants, de reconstituer l'invention et les changements des références parentales ou des références enseignantes[93]. Seuls quelques détours historiques soulignent les apparitions antérieures de telle ou telle idée.

Grâce à notre grille théorique, une lecture détaillée des textes permet de relever dans les prescriptions destinées aux parents et aux instituteurs d'école maternelle quatre principes d'action fondés sur la justice (principes domestique, civique, de l'inspiration et de l'efficacité) et deux autres logiques d'action fondées sur la nature et sur l'amour. Chaque

[92]Le cadre théorique de cette investigation est présenté dans le chapitre précédent.

[93]Pascale Garnier a étudié les changements des définitions de l'enfant dans notre société du XVIII ème au XXème siècle. Cf. *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié, 1995.

référence asseoit une conception du jeune enfant et du traitement qu'il requiert. Le chapitre 2 présente la forte prégnance du principe de la tradition dans les instructions, officielles ou non, destinées aux parents et aux instituteurs d'école maternelle, sous l'idée des jeunes enfants dépendants, à diriger, à protéger. Le chapitre 3 est consacré aux traits afférents à la logique de l'intérêt général, à la conception de l'enfant comme sujet, massivement présents dans les prescriptions aux parents et aux instituteurs. Le chapitre 4 montre la présence plus réduite des deux autres principes d'action : l'inspiration et l'efficacité. Les chapitres 5 et 6 recensent successivement les nombreuses instructions porteuses d'une autre logique référant à l'ordre naturel ou à l'amour.

On va voir que les conceptions de l'enfant et de son traitement qui existent pour les instituteurs sont proches des définitions dont disposent les parents : les logiques qui rentrent dans la composition des deux répertoires sont les mêmes, seuls leurs dosages diffèrent.

Chapitre 2

Le jeune enfant à protéger et à diriger

Si l'on consulte les dispositions juridiques, *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle, J'élève mon enfant*, *Bonheur*, une des formes de relation parmi les plus présentées consiste en une protection des adultes et une subordination des enfants. Cela renvoit à une acception du terme infant qui rassemblait dans le sud-ouest les individus rattachés à une maisonnée, dépendants d'une maison, subordonnés dans une famille, notamment les valets, servantes, et réfère à un principe de justice domestique. Cette hiérarchie ne se fonde pas d'abord sur l'âge mais sur la situation de dépendance, sur la tradition ; elle va de soi et suppose responsabilité et bienveillance des uns, respect et subordination des autres. L'action requise des adultes à l'égard des enfants est ici de protéger, d'éduquer et de diriger. L'attitude attendue des enfants vis-à-vis des adultes est d'accepter cette autorité protectrice, de se plier à leur directives avisées. Cette conception est fréquemment mobilisée quand l'enfant est situé dans sa famille, dans sa relation avec ses père et mère, et par extension vis-à-vis de tout adulte, comme en témoignent la législation, le manuel des parents et celui des instituteurs. On va s'y arrêter successivement, pour montrer la présence de ce principe d'action dans le répertoire parental comme dans le répertoire enseignant.

Un être à protéger et éduquer pour la loi : une conception de l'enfant qui s'impose aux parents et aux enseignants

Dans les textes juridiques, parmi d'autres types de relation, on rencontre une formulation très explicite et très claire de cette forme de relation entre les adultes et les enfants, de cette conception de l'enfant comme être à protéger, à éduquer, comme infant rattaché à un responsable dans une relation de tutelle : [94]"*Le mineur, quant à sa personne, doit être sous une autorité qui sera chargée non seulement de le guider, mais de l'élever et de l'éduquer. Le mineur quant à l'exercice de ses droits, principalement de ses droits patrimoniaux sera incapable. L'incapacité qui le frappera sera une incapacité d'exercice, à caractère général : il ne pourra faire lui-même d'actes juridiques : ceux-ci seront passés pour son compte par un représentant légal. Le principe de l'incapacité générale ne vaut toutefois que pour les mineurs dépourvus de discernement. Pour les autres, l'incapacité comporte (...) certains tempéraments, la période de minorité étant de ce fait, loin d'être homogène"*[95]. Le mineur ne peut accomplir que certains actes pour lesquels il lui est reconnu une "capacité naturelle", c'est-à-dire la conscience de ses actes, et les cas où *"la loi ou l'usage autorise les mineurs à agir eux -mêmes"*[96].

Le Code civil donne aux pères et mères le rôle essentiel dans l'organisation des incapacités du mineur et de l'interdit, considérant qu' *"il reste sous leur autorité jusqu'à sa majorité ou son émancipation"*(art. 371-1, Code civil).

De manière très explicite dans la loi, les parents sont désignés pour protéger et éduquer l'enfant : *"l'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa santé, sa sécurité et sa moralité. Ils ont à cet égard droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation"* (art. 371-2, Code civil), *"qui pourra mieux le faire que ceux qui sont liés à lui par le sang et l'affection, ont connaissance de ses antécédents, de ses*

---

[94]Tous les paragraphes concernant l'enfant dans le Droit s'appuient sur le travail de Patricia Le Roux, *Le processus d'individualisation de l'enfant à travers la protection des mineurs en danger*, mémoire de maîtrise, Rennes II, 1993.

[95]A. Weil et F. Terré, *Droit Civil : les personnes, la famille, les incapacités*, "Précis Dalloz".

[96]"L'administrateur légal représentera le mineur dans tous les actes civils, sauf les cas dans lesquels la loi ou l'usage autorise les mineurs à agir eux-mêmes"(art.389-3 du Code civil).

comportements?"(739, Droit Civil[97]). Soulignons que l'autorité conférée aux père et mère sur leur enfant se limite à une fonction de protection et d'éducation. L'ancienne notion de toute puissance paternelle s'est renversée en devenant autorité parentale : l'optique s'est transformée au profit de l'enfant, de sa protection et de son intérêt. Et l'on est bien ici dans l'idée d'un être dépendant à protéger.

Cette manière d'appréhender l'enfant comme incapable et les parents comme responsables est bien sûr la référence obligée sur le sol français en tant que loi. Mais sa présence dans les textes législatifs signale aussi son existence comme référence ordinaire pour les citoyens de notre époque, et en particulier ceux qui ont des enfants ou qui ont charge de les instruire. Cette conception se retrouve d'ailleurs massivement dans le manuel parental et dans l'ouvrage des instituteurs.

L'infant dans le répertoire des parents

C'est bien sûr l'infant, au sens de dépendant d'une maisonnée, qui est l'une des conceptions principales du manuel de L. Pernoud, *J'élève mon enfant*. Le schéma théorique d'un foyer dont l'organisation s'appuierait uniquement sur un principe de justice domestique a été dressé plus haut : un groupe qui vise le bonheur de chacun par des relations chaleureuses, proches, qui prennent en compte chaque personnalité. La hiérarchie entre adultes et enfants bien que discrète, va de soi et confère aux adultes une responsabilité quant à la sécurité et à l'éducation de leurs enfants. Ceux-ci n'ont qu'à se subordonner à l'instance protectrice et éducatrice des parents.

Plusieurs aspects de ce modèle se retrouvent à la lecture de l'ouvrage destiné aux parents : l'idée de communauté heureuse, la valorisation de la qualité des rapports prenant en compte les singularités des individus, l'accent porté sur la responsabilité des parents quant à la sécurité et l'éducation de leurs enfants, l'évidence de leur autorité, l'aménagement et les objets conseillés, signalent cette logique d'action domestique dans l'organisation familiale.

[97]A. Weil et F. Terré, *op. cit.*

L'image proposée du groupe familial dans *J'élève mon enfant* correspond directement à cette conception : *"La vraie famille c'est un foyer, un point de rencontre chaleureux où chacun est content de se retrouver devant le repas, symbole de réunion"* (p.474.). Cette notion et l'importance de relations chaleureuses et particularisées entre parents et enfants traversent tout l'ouvrage : *"Il faut de (l'initiative et de l'imagination) pour élever des enfants. Il faut en plus bien les connaître. Et qui donc connaît mieux vos enfants que vous même? Qui peut mieux savoir ce qui leur est nécessaire, et comment il faut le faire accepter ; qui peut connaître parfaitement les circonstances de votre vie qui expliquent certains comportements, et votre caractère et celui de votre enfant, et son état de santé et le vôtre, tous ces éléments qui créent les situations"(p.451)*.

Les parents doivent agir avec chaque enfant selon ses particularités car *"Chaque bébé a sa personnalité"* [98]. *"Votre enfant ne ressemble à aucun autre"* est d'ailleurs le titre d'une partie du livre de L. Pernoud. La particularisation de l'enfant y est soulignée pour inciter l'instauration d'une relation qui la prenne en compte :*"en guise de conclusion, votre enfant ne ressemble à aucun autre. (...) Sur cette base (de l'hérédité), tous les événements, toutes les circonstances de la vie de l'enfant viennent se conjuguer peu à peu pour former une personnalité (...) Il n'y a pas un fait, pas un décor, pas une circonstance qui ne contribuera à former la personnalité de l'enfant."* [99] ; *"c'est vraiment entre 2 ans et demi et 3 ans qu'un enfant réalise qu'il est une personne au même titre que celles qui l'entourent. Ainsi peut-on dire qu'à 3 ans l'enfant sait : qu'il est un garçon ou une fille, que les garçons sont différents des filles, qu'il est votre enfant et non celui du voisin, qu'il a des cheveux noirs et des yeux bleus. Il connaît son nom et le répète. Il sait qu'il est une personne distincte de vous, de son père. Deux mots le prouvent : le "je" dont il use, le "non" dont il abuse. (...) Il y a trois ans à peine, il était un nourrisson qui n'avait pas plus conscience d'exister que n'en a un objet, qui ne se distinguait pas de vous, qui ignorait que la main qu'il contemplait fût la sienne, qui mordait son pied comme si c'eût été un objet, et lorsqu'il entendait une personne*

[98]Pernoud, *op. cit,* p.350.
[99]Pernoud, *op. cit,* p.441

prononcer son nom, il était à cent lieues de réaliser qu'il s'agissait de lui-même" [100]. Les indications destinées aux parents soulignent la singularité de chaque enfant et veulent susciter des relations particularisées.

La proximité des rapports est également souvent préconisée, et ce pour la sécurité qu'elle procurerait à l'enfant : *"que recherchent-ils tous? Votre présence pour les réconforter, l'assurance qu'ils peuvent compter sur vous pour affronter la nouveauté. C'est cela, leur sécurité"* (p.474). La qualité des relations est largement traitée dans *J'élève mon enfant* sous l'expression de "sécurité affective" : cette appellation désigne tout autant les sentiments filiaux que l'attention, la chaleur, la disponibilité que doivent témoigner les parents à l'égard de leurs enfants. Il est imputé à l'enfant un besoin de sécurité "physique et psychologique". Dans le manuel, c'est d'ailleurs ce "besoin" qui est invoqué pour fonder la domination des parents.

L'autorité se justifie en effet par la protection de l'enfant. On retrouve tant dans *J'élève mon enfant* que dans *Bonheur* l'idée portée par la loi ; l'enfant aurait besoin de limites, qui ne doivent pas être arbitraires mais servir à le protéger physiquement et mentalement : *"Sûr : c'est l'un des mots clé de l'enfance. Lorsqu'il se sent en sécurité, l'enfant est confiant, heureux, hardi à tous les âges."* [101] ; *"Mais qu'est-ce au juste que l'autorité? Savoir ce qui est utile pour le bien de l'enfant au physique comme au moral, être décidé à imposer sa volonté lorsqu'elle est juste."* [102] ; *"Les lois édictées doivent servir à les rassurer, à les défendre d'eux-mêmes et de l'extérieur."* (*Bonheur*)[103] ; *"Établir des règles strictes, ne nous fâcher très fort que rarement et pour des actes relatifs à leur santé et à leur équilibre.*" (*Bonheur*)[104]. Pour les parents, la relation prônée par les spécialistes s'oppose au pouvoir absolu : *"Le premier défaut de l'autorité est d'abuser*

[100]Pernoud, *op. cit,* p.406
[101]Pernoud, *op. cit*., p.377
[102]Pernoud, *op. cit*., p.472
[103]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.19
[104]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.20

du pouvoir que les parents ont sur leurs enfants au nom d'une pseudo mauvaise nature à mater, d'un dressage à effectuer"[105](*Bonheur*).

Les instructions détaillées concernant la manière d'encadrer les enfants préconisent une autorité bienveillante, évitant l'usage de la force : *"L'autorité ne se distribue pas à coup de gifles, ni d'éclats de voix."* (Pernoud)[106], *"On ne maltraite jamais un enfant, physiquement ou moralement, pour son bien. Aucun enfant ne mérite de mauvais traitements. Qui aime bien, ne châtie pas! Il protège et il aime, avant tout."* (*Bonheur*)[107]. *"La fessée est un aveu d'impuissance. Elle signifie que notre autorité n'a pas su convaincre, il a fallu contraindre. Rien dans la fessée n'est éducatif." (Bonheur)* [108]. L'attitude favorable et respectueuse des parents pour les enfants ne s'oppose pas à leur hiérarchie naturelle, indiscutable. Les consignes des textes à l'adresse des parents ne mentionnent guère leur domination sur l'enfant, elle semble aller de soi : *"Pour faire autorité auprès des enfants, il faut qu'ils nous sentent inébranlables et capables de devenir très autoritaires s'il le faut." (Bonheur)*[109].

Les principes d'action envisagés se traduisent aussi dans les objets, les agencements préconisés. L'aménagement requis pour l'enfant est peu détaillé dans ce livre ; la stabilité et la richesse du cadre sont cependant souhaitées. *"Ce qui lui est nécessaire, c'est un milieu stable, stimulant, affectueux. (...) Stimulant car il prend peu à peu conscience de lui grâce aux expériences qu'il fait sur les objets, il faut donc qu'on lui en procure"*(p.409).

Au chapitre "il joue", Laurence Pernoud insiste sur l'importance du jeu en tant qu'activité de l'enfant (*"Pour l'enfant, jouer c'est faire travailler son esprit et exercer ses forces"*, p.100) et valorise des objets et activités ordinaires de la vie quotidienne : *"rien qu'en participant avec vous à votre vie à la maison votre enfant va s'éveiller, s'épanouir.*

---

[105]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.16.
[106]Pernoud, *op. cit*., p473
[107]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.16
[108]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.21
[109]Patricia Delahaie-Pouderoux, "Autorité la bonne mesure", *Bonheur*, n°10, déc. 1994, pp.16-21, p.19.

Quand il vient avec vous au marché, ou vous voit faire la cuisine, il découvre tout : les fruits, les légumes, les fleurs, leurs couleurs différentes, leurs formes, leurs odeurs. (...) Quelle meilleure leçon de choses. (...) emboiter, déboîter, visser, dévisser. Tous ces gestes qui rendent adroit et donnent la notion de grandeur, il pourra s'y habituer en empilant une série de casseroles, mettant ensemble cuillères et fourchettes, etc. En un mot tout est apprentissage dans les gestes que vous faites et qu'il répétera rien qu'en vous imitant. La vie de tous les jours lui apporte donc déjà beaucoup"(p.120). Cette idée de l'apprentissage par imprégnation quotidienne s'appuie sur le principe domestique.

Le matériel et les activités prônés pour les jeunes enfants dans leurs foyers renvoient aussi à cette logique. A 2 ans 1/2 - 3 ans, *"C'est l'âge où les enfants imitent vraiment les parents : conduire une voiture, téléphoner, partir en voyage, faire la dînette, le ménage ou le marché et promener la poupée, dans une jolie voiture. Pour prendre de l'exercice, ils aiment le tricycle, le cheval à bascule, et, quand ils sont fatigués : regarder un livre d'images, pétrir de la pâte à modeler, gribouiller avec des feutres"*. A trois ans, *"c'est l'âge de l'imagination et des panoplies. Avec une trousse, elle joue à l'infirmière, fait des piqûres à sa poupée ou lui prend sa température, joue à la marchande dans une épicerie (...). Les livres les intéressent de plus en plus. Mais la poupée pour elle et les petites voitures pour lui restent en faveur"*. A quatre ans, *"maintenant, comme les grands, ils montent à bicyclette, roulent très vite sur une patinette, jouent au ballon, font des jeux de patience : lotos, puzzle, jeux de construction. Ils font de la peinture ou des piquages car ils deviennent très adroits ; ils écoutent des disques, regardent des livres"(p.107)*. Outre ces jeux d'imitation, ces activités quotidiennes, l'auteur insiste sur le fait que l'enfant peut jouer avec n'importe quel objet : *"mais l'enfant ne joue pas qu'avec des jeux : un carton vide, une cuillère en bois, un bout de ficelle ou un ruban de couleur peuvent l'occuper des heures durant. Inventorier le contenu d'un tiroir, imiter la personne qui fait le ménage, simplement regarder les passants dans la rue, sont autant d'occupations appréciées"*p. 108. Ces conseils sur le matériel d'activité de l'enfant peuvent se relier à la conception de l'enfant comme infant, au sens cité : il partage le même lieu et les mêmes activités que les autres membres du foyer. Cette participation à la vie quotidienne est

même source d'apprentissage, la plupart des activités préconisées relèvent de tâches ordinaires du foyer, pratiquées réellement ou en imitation par l'enfant. Outre certains jouets, le manuel préconise un bon nombre d'objets pour l'enfant, véritables matériels des activités quotidiennes ou jeux d'imitation. Cette conception suppose que l'enfant accède aux objets usuels et puissent en disposer. L'apprentissage et le choix des jeux proposés par Laurence Pernoud se fondent largement sur les objets et activités usuels et renvoient par là à une forme de fonctionnement domestique.

La définition de l'enfant comme individu dépendant de ses parents est très prégnante dans la caractérisation des relations entre enfants et parents dans *J'élève mon enfant* et *Bonheur*. Rappelons qu'elle se fonde plus sur le lien de dépendance entre enfants et adultes que sur la différence d'âge. Cette conception des relations entre parents et enfants parait très ancienne, elle est contenue dans le terme infant. Elle perdure dans le sens ordinaire comme en témoigne *J'élève mon enfant.* L'expression "être l'enfant de..." usitée quelque soit l'âge de la personne considérée le signale également. Cette conception est aussi bien présente pour les instituteurs d'école maternelle.

L'infant dans le répertoire des instituteurs

Rappelons le modèle théorique de l'organisation des relations dans une classe maternelle fondée sur un principe de justice domestique : une communauté chaleureuse, hiérarchisée comme une chaîne de dépendance personnelle. Les relations entre les individus sont particularisées, proches et confiantes. Chacun est pris en compte dans sa singularité. L'enfant est défini comme infant, personne insérée dans une maisonnée dans un rapport de dépendance : il faut le protéger, l'éduquer, le diriger. L'apprentissage vise l'éducation globale, l'épanouissement à travers des activités ordinaires, rattachées à la vie extérieure et croisant différentes disciplines. L'espace est personnalisé, chaleureux pour favoriser des relations proches et cordiales. Des objets familiers aux enfants les incitent à l'action, dont on suppose qu'elle permet la construction de l'intelligence. Cette logique privilégiant la qualité des relations, exclut la sélection et l'évaluation scolaire. Si l'on s'inscrit dans cette logique d'action, la domination des instituteurs sur les élèves s'inspire du rapport

parents-enfants : on attend que les enseignants veillent à la sécurité des élèves dont ils sont responsables, les traitent avec douceur. On escompte que les enfants acceptent et suivent les consignes que les enseignants donnent pour les protéger ou les éduquer.

Autant dire d'emblée que ce schéma théorique se retrouve largement dans les textes destinés aux instituteurs d'école maternelle. Tant dans les lois françaises, circulaires et décrets, que dans *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle*, plusieurs aspects de ce modèle sont repérables. La doctrine forgée pour les enseignants réfère, notamment à une conception de l'organisation de la classe fondée sur le principe domestique. Comme on va le voir en détail ci-dessous, le manuel présente plusieurs aspects de ce principe d'action : un souci de la qualité des relations, prenant en compte chaque personnalité, l'accent mis sur l'éducation globale, sur l'épanouissement de l'élève, une hiérarchie implicite, la valorisation des activités domestiques comme méthodes pédagogiques. On verra que les directives concernant l'organisation de l'espace traduisent aussi cette conception. Enfin, un détour vers les origines de l'école maternelle éclairera la prégnance de cette référence pour les instituteurs.

Si l'on considère les directives officielles en vigueur, l'organisation de la classe maternelle doit calquer certains aspects des liens domestiques en instaurant des relations personnalisées. La personne de l'enfant, dans sa globalité, resituée dans son milieu social constitue la référence. Dès la circulaire de 1977, l'enfant est mis au centre de la pédagogie. Au fil des textes du ministère de l'Education Nationale se développe le thème de la qualité de la relation instituteur-enfants fondée sur la proximité et la particularisation.

Le décret n°90-788 du 6 septembre 1991 [110] situe "l'enfant au centre du système éducatif". Tout ce texte est d'ailleurs construit autour de l'enfant (description de son activité, de son développement, de ses "besoins") et insiste sur la nécessité de s'adapter à chacun d'eux : *"les dispositions pédagogiques mises en oeuvre dans chaque cycle*

[110]B.O. n°39 du 25.10.90 et B.O. n°9 du 6.09.91.

doivent prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant" [111].

Dans la circulaire de 1986 "Orientations pour l'école maternelle", l'existence et la reconnaissance de différences entre enfants sont posées : *"Ces disparités (d'acquisition) tiennent au fait que les cheminements individuels vers tel ou tel savoir peuvent différer d'un enfant à l'autre, en fonction des caractéristiques personnelles ou de l'histoire de chacun"*[112] ; *"Même à âge égal, les différences de développement entre enfants peuvent être importantes. Or il faut savoir communiquer avec chacun d'eux, accompagner chaque enfant en particulier (...)* (p.26)". Outre les caractéristiques individuelles, c'est aussi l'ancrage familial et social que le maître doit prendre en compte : *"le maître doit prendre conscience de la complexité du réseau social où vit l'enfant : il fait partie d'une famille, d'un quartier, d'une ville ou d'un village (p.27)"*.

La circulaire de 1986 stipule qu'*"Il faut savoir communiquer avec chacun d'eux, accompagner chaque enfant en particulier..."* [113]. Cette circulaire multiplie d'ailleurs les consignes visant la prise en compte de l'individualité de chaque enfant : *"L'observation des comportements et des intérêts des enfants, l'identification de leurs savoir-faire et des procédures qu'ils utilisent, afin d'orienter l'action éducative auprès de chaque enfant..."* [114] ; *"le maître dispense les soins nécessaires (habillage, toilette, etc.) en respectant l'intimité de l'enfant et ses caractères particuliers. Il évite de faire peser sur les enfants les contraintes excessives d'une vie collective, que beaucoup ressentent mal"* [115] ; *"L'école maternelle accueille les enfants au moment où ils connaissent une croissance particulièrement rapide. Les maîtres sont donc sensibles aux variations individuelles de cette croissance, aux régressions et stagnations qui peuvent la jalonner..."*[116] ; *"Afin de susciter le dialogue, le maître privilégie des actions individualisées"*[117]. L'accent est mis sur la cordialité de l'accueil :*"afin de faciliter l'entrée de l'enfant dans ce nouveau milieu*

---

[111]Pierre et al., *op. cit,* p.433
[112]*Ibid*., p.26.
[113]Circulaire 1986 "Orientations pour l'école maternelle", repris dans Pierre et al., *op. cit,* p.26.
[114]*Ibid.,* p.28
[115]*Ibid.*, p.23.
[116]*Ibid.,* p.29.
[117]*Ibid.*, p.24.

(l'école), il convient de l'accueillir dès le premier jour avec une attention effective. Il doit ainsi se sentir reconnu : on le nomme, on sourit, on offre un jouet, on suggère une activité, on présente l'enfant à un petit groupe'"[118].

Le document "Direction des écoles" de janvier 1991 insiste aussi sur la particularité de chaque enfant : *"La notion de cycle est une notion pédagogique fonctionnelle étroitement liée à l'évolution de l'apprentissage de chaque enfant et à l'évaluation de ses acquis. Elle recouvre une (double) préoccupation : une meilleure prise en compte des spécificités des apprentissages de chaque enfant (...)"* (Extrait du document "Direction des écoles")[119].

Le souci de créer des relations particularisées, proches, cordiales entre enfants et instituteurs est fortement affirmé dans les textes en vigueur : circulaire de 1986, décret de 1991, Direction des écoles.

La qualité des relations y prend aussi pour nom "sécurité affective". La circulaire de 1986 en souligne l'importance et les modalités : *"le bien-être psychologique et la sécurité affective doivent être l'objet d'un souci éclairé et sérieux. La présence acceptée d'objets venus de la maison, le secours en cas d'affolement ou d'ennui, la dérivation d'un chagrin sur des activités agréables, la possibilité de faire exprimer ce qui oppresse et ce qui fait peur, la résolution de conflits, sont autant d'éléments favorables au développement affectif de l'enfant (p.27)"*.

L'idée de la petite communauté chaleureuse n'est pas très éloignée, les textes officiels et le manuel valorisent le décloisonnement, le travail en équipe. : *"Il (l'enfant) fait également partie d'une classe et d'une école où les relations entretenues avec les autres peuvent concourir à la formation des cadres sociaux et civiques de leur personnalité (p.27)"* ; *"Il faut encourager la communication libre et véritable à l'intérieur de la classe (p.28)"* ; *"l'enfant découvre qu'il peut coopérer avec les autres, enfants ou adultes, pour*

[118]Pierre et al., *op. cit*., p.22
[119]Extrait du document "Direction des écoles", janvier 1991, repris dans Pierre et al., *op. cit,* p.32.

participer à des activités intéressantes (...). Ils sont eux-mêmes à l'origine de nouveaux liens. (...) (Les activités physiques) contribuent à leur épanouissement . (p. 23)" ; "Il s'agit d'abord de témoigner aux enfants l'intérêt, l'affection et l'écoute intelligente dont ils ont besoin pour s'épanouir (p.26)" ; "les attitudes, les intérêts partagés, les actions en commun et les discussions, les émotions éprouvées ensemble, (...) fondent le sentiment d'appartenance à une communauté" (p.26). Le groupe et la qualité des échanges qui s'y déroulent sont valorisés et renvoient à un principe domestique.

La notion d'éducation globale traverse tous les textes considérés ; elle réfère aussi à ces définitions domestiques de l'organisation et de l'enfant et perdure depuis la création de l'école maternelle. Les orientations vers une éducation globale que stipulait Pauline Kergomard ont été reprises ultérieurement dans les textes officiels : *"le respect du petit enfant, la distance à l'égard d'exercices trop scolaires, la reconnaissance du jeu comme forme naturelle de son activité, ainsi qu'une connaissance plus approfondie de la psychologie de l'enfant en vue d'une pédagogie qui favorise son épanouissement"*. Dès 1921, les aspects non scolaires de la préscolarisation sont soulignés dans un décret : *"Le souci d'éducation doit primer celui de l'instruction ; (à l'école maternelle, les enfants) doivent apprendre en exerçant leurs sens et leurs muscles plus qu'en lisant les livres ou en écoutant des leçons"*.

Dans la circulaire d'août 1977, il s'agit de viser une "éducation globale" et fonctionnelle "par une pédagogie de l'action et de la communication" centrée sur l'enfant, acteur de ses apprentissages dans des situations s'organisant *"en activités qui sont toutes aussi importantes les unes que les autres pour les progrès de l'enfant d'une façon générale et pour la préparation à l'école élémentaire"*.

La circulaire de 1986 conserve cette idée d' "éducation globale" à l'école maternelle : *"(L'école maternelle) fournit aux enfants les moyens, à la fois de vivre pleinement leur âge, de développer leurs facultés fondamentales(...). L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de*

former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie" (p.22).

La relation prônée entre enfants et instituteurs s'inscrit dans cette logique domestique par la qualité, la proximité, la cordialité requises, on l'a vu, mais aussi par sa hiérarchie discrète. L'autorité de l'instituteur sur l'enfant n'est qu'une fois mentionnée dans tout le manuel qui leur est destiné : *"Le maître sait donner une consigne et quand la donner"*[120]. Elle existe donc, mais n'est pas explicitée. On peut d'ailleurs s'en étonner. La subordination des enfants ne prête pas plus à développement, elle y est seulement évoquée : "*il reste libre tout en étant capable d'accepter les contraintes toujours plus nombreuses que ne manqueront pas d'imposer les exigences de la scolarité ultérieure et les tâches de la vie adulte"(circulaire p.25)*. L'absence d'indication aux instituteurs sur le maniement de l'autorité traduit certainement pour partie sa force -elle va de soi dans une conception hiérarchique des adultes et des enfants-. Mais elle peut traduire aussi l'embarras des auteurs : ce thème peut révéler des contradictions entre différents principes d'action présents dans l'ouvrage (en se référant à une logique civique par exemple, l'idée de la hiérarchie est moins légitime).

Dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle,* la référence à la logique domestique est aussi prégnante dans la présentation des activités et de l'aménagement, les ateliers renvoient beaucoup à la vie domestique, les activités tentent d'estomper la coupure avec l'extérieur de l'école et dépassent les découpages disciplinaires.

Dans l'ouvrage pour les instituteurs, plusieurs activités mentionnées s'inspirent du domaine familial : cuisine, téléphone, poupée, voiture, déguisement ; l'exemple de projet pour le décloisonnement est "apprendre en faisant la cuisine" ; l'illustration d'un projet pour transformer son environnement est "le jardinage à l'école".

La circulaire de 1986 mentionne les activités domestiques : *"d'abord centrés sur des activités et des jeux de type sensori-moteur ou trouvant leur source dans la vie familiale (p.27)"*. Le manuel préconise les jeux ordinaires : *"offrir des activités ayant un caractère*

[120]R. Pierre, J. Terrieux, N. Babin, *op. cit.*, p.29.

d'authenticité, une justification aux yeux des enfants, une connivence suffisante avec les activités spontanées observées afin d'obtenir l'engagement et l'adhésion vraie. (p.86)". L'enfant est supposé apprendre plutôt par des situations quotidiennes, sans coupure entre l'école et l'extérieur : l'un des quelques projets d'école proposés dans le manuel s'intitule "intégrer l'école à la vie du quartier : fêter Carnaval ensemble". Les découpages disciplinaires sont plutôt bannis à l'école maternelle, les textes incitent au contraire aux "projets interdisciplinaires". Ces aspects de la pédagogie renvoient directement à une conception domestique de l'organisation.

Le modèle domestique théorique laisse attendre un espace personnalisé, chaleureux pour favoriser des relations cordiales, la présence d'objets familiers pour inciter les enfants à l'action, la référence à des situations familiales. L'espace de l'école maternelle préconisé par le manuel destiné aux instituteurs porte cette conception des relations avec les jeunes enfants : il faut *"organiser, aménager, transformer les espaces communs de l'école pour rendre éducatif, convivial le moment du repas (...) pour multiplier les échanges entre classes dans l'école, à l'intérieur d'un groupe scolaire (p.98)"*. L'ouvrage conseille de : *"transformer les restaurants scolaires : rendre ce cadre agréable, prévoir des tables pour un petit nombre de convives, des cloisonnements, etc. Développer les solutions qui favorisent les échanges et la communication - entre classes, espaces utilisables par plusieurs classes ou par des groupes hétérogènes, - entre école maternelle et école élémentaire (décloisonnements : équipement de salles communes, atelier pour la pratique des arts plastiques...) (p.98)"*.

L'idée de continuité entre les classes, entre les écoles s'attache à cette logique domestique et le manuel associe le "décloisonnement permanent" et les "espaces spécialisés pour moyens, grands". L'un des espaces spécialisés pose ce principe de continuité entre l'extérieur et l'intérieur : *"la salle de jeux d'imitation, pour des activités de jeux libres, puis guidés et structurés vers les jeux de rôle, vers le jeu dramatique, vers l'organisation d'activités, cuisine avec exploitation pédagogique de préparations, éducation à l'hygiène, à la santé, à la sécurité domestique (p.98)"*. Ce lien de la classe avec le domaine domestique doit être favorisé par l'aménagement : *"accepter la présence d'objets venus*

de la maison ; organiser des espaces de jeux et les équiper avec des matériels trouvant leur source dans la vie familiale (p.99)". Le thème et l'équipement des coins de jeux "cuisine, chambre, garage, salon, vestiaire" réfèrent directement à la vie familiale - citons seulement pour illustration l'équipement préconisé du coin salon : *"moquette, coussins, fauteuils, peluches, combinés de téléphone, un annuaire, carnet d'adresses et de numéros de téléphone, carnet pour prendre des notes, crayon (p.106)"*.

Pour les enfants de 2 à 4 ans, les activités envisagées permettent notamment *"l'évocation de la vie familiale"* ; pour les enfants de 4 à 5 ans, *"proposer ce qui concerne le réel : rôles sociaux, vie quotidienne, outils, instruments à explorer, bricolage, collections"*. Il faut *"fabriquer du matériel et des jeux à des fins précises en fonction des situations quotidiennes (p.100)"*.

Ces conseils ont pour but le *"bien-être psychologique et la sécurité affective (p.99)"* : l'enseignant doit *"sécuriser en s'appuyant sur l'expérience de la vie familiale (p.102)"* . L'enfant est ici conçu comme un être à protéger, comme un petit qu'il faut rassurer, comprendre : *"les espaces cuisine, chambre, garage, salon, vestiaire ont été choisis pour des raisons d'ordre affectif ; ils font appel au vécu de l'enfant : sa vie familiale, ses expériences, ses souvenirs (p.104)"*. L'une des "intentions pédagogiques" du coin cuisine par exemple en témoigne *"permettre d'observer comment l'enfant traduit son vécu pour mieux le comprendre, le sécuriser (p.104)"*.

Même si les jeux éducatifs sont spécifiques (ce sont *"des matériels didactiques structurés qui épurent la complexité du réel"* - p.118), nombre d'éléments présentés dans le tableau "des jeux éducatifs, nature et fonction" empruntent à la vie quotidienne ou transposent des situations de la vie courante : *"village, ferme, chalet, circuit, jeux de tissage, d'enfilage, de laçage, de fermetures, jeux de pesées, jeux de transvasement, jeux de jardinage"*. Il y est indiqué d'*"utiliser des ustensiles de cuisine, série de casseroles, gobelets emboîtables, boîtes à épices, des boites de récupération (p.118)"*, d' *"introduire des jeux d'aiguilles sur gros canevas, toile de jute, initiation aux travaux de couture et de tapisserie (p.119)"*, d'instaurer des activités *"d'initiation quotidienne à l'habillage et au*

déshabillage. Fermer un vêtement, l'ouvrir, boutonner-déboutonner, fermer-ouvrir la fermeture à glissière, nouer-dénouer (p.119)".

La vie quotidienne et familiale est une référence importante pour l'organisation de l'espace dans l'école maternelle, et ce d'autant plus que l'enfant est jeune. Pour l'espace des 2-3 ans, *Orientations-projets et activités pour l'école maternelle* préconise d'afficher dans l'entrée de la classe *"la photo des enfants avec leurs parents"* et d'installer sur le pourtour des *"tunnels, tentes canadiennes, maisonnettes, petits coins d'imitation cuisine et poupées .(p.100) (...) un coin de manipulations, un coin avec bac à eau, un coin avec bac à sable (p.101)"*. L'aire de regroupement doit être *"confortable, chaleureuse"*, les espaces coins d'imitation sont *"équipés de matériels rappelant ceux de la maison"*. Sont mentionnés *"les vestiaires de poupées, des vaisselles (p.102)"*. Le matériel doit permettre *"le découpage, le collage, le modelage, les jeux d'eau, la couture-enfilages, les jeux de graines et/ou de coquillages, les jeux de sable (p.107)"*. Là aussi, les thèmes et les équipements décrits pour chacun renvoit à l'univers du foyer. Ainsi, par exemple, le matériel de l'atelier jeux d'eau paraît emprunté à la ménagère : *"tabliers, manchettes de protection, serpillières, éponges...Récipients, bacs à eau, bouteilles plastique, brocs. Puis introduction progressive d'arrosoirs, passoires, écumoires, louches (p.109)"*.

Le thème des livres à privilégier, outre les animaux et les jouets, est la *"vie familiale (p.108)"*.

La classe de moyenne section, pour les 4 ans, doit comporter des coins *"cuisine, marchande, déguisements, poupées"* afin, entre autres objectifs de *"projeter ses expériences de la vie familiale (p.111)"*. Le réalisme est de mise et par exemple pour le coin cuisine, le manuel conseille des *"matériels grandeur nature : ustensiles, vaisselles, ingrédients (utilisables pour les moments de collation, de préparations culinaires) - p.112"*. Ces coins d'imitation de la vie familiale disparaissent dans la grande section, pour les 5 ans au profit d'atelier lecture et écriture. Parmi les coins activités à dominante scientifique figure néanmoins*"un établi surmonté d'un présentoir à outils de bonne qualité (p.115)"*. Et une aire de regroupement est toujours préconisée, *"moquettée, encadrée par des bancs"*. Les objectifs de cet austère salon sont de favoriser les

échanges, *"communiquer en grand groupe, en groupe restreint (...). Ecouter, dire des poèmes, des histoires, des contes. Accueillir à d'autres moments, des enfants qui travaillent avec l'enseignant, jouent seuls ou à plusieurs. Favoriser la lecture détente-plaisir. (p.114)"*.

Cette référence domestique pour l'organisation de l'espace vise à favoriser un certain usage de la classe ; il s'agit de *"favoriser et organiser les rencontres, les échanges, les relations, l'audition, l'écoute (...) - p.102"*. Il s'agit aussi *"d'imiter les rôles (p.105), de lui rappeler son vécu (p.106)"* ou bien encore *"de se confronter avec des problèmes réels (p.107)"*.

Toutes ces facettes d'une forme d'organisation domestique que l'on retrouve dans les prescriptions attestent de l'existence de cette référence pour les instituteurs. La particularisation des relations avec les enfants, l'objectif d'éducation globale, une hiérarchie implicite, l'organisation spatiale des activités caractérisent l'école maternelle. Pensée comme substitut aux mères défaillantes, ainsi que l'indique son appellation, cette fonction supplétive portait à définir l'école et l'enfant dans une logique domestique : l'école qui protège et éduque, l'enfant incapable, à former et à diriger. Cette partie se terminera par ce détour historique. Même si les objectifs et le public accueilli se sont modifiés, cette perspective perdure parmi d'autres : les prescriptions destinées aux enseignants en témoignent.

Quand la loi de 1882 stipule l'obligation scolaire pour tous les enfants dès six ans, le souci d'instruction recoupe les préoccupations de protection. L'enfant sans la protection et l'éducation des adultes, victime "des dangers de la rue" ou de la brutalité de ses parents est un futur délinquant, un semeur de troubles potentiel. En éduquant, en protégeant l'enfant, l'école forme le futur citoyen et assoit l'ordre de la République. Ces objectifs sont saillants lors de l'instauration des écoles maternelles qui succèdent aux salles d'asile : l'État veut pallier à la défaillance des parents en instituant cette école non obligatoire et gratuite. *"Sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme des dangers de la solitude et des taudis malsains"* sont les objectifs assignés à l'école maternelle par les

ordonnances de 1908 inspirés par Pauline Kergomard. Il s'agit de protéger l'enfant, en l'éduquant et en éduquant ses parents. *"Rappelons nous que l'école est encore plus l'éducatrice des parents que des enfants et qu'elle est un grand instrument de progrès social et moral"* affirme Buisson[121]. Et ce n'est pas seulement le peuple qu'il s'agit de conformer à cette nouvelle vision de l'enfant à protéger et éduquer : *"Malheureusement, le peuple est resté dans l'ignorance pendant de longs siècles. (...) D'autre part, l'éducation mondaine a exercé une influence détestable sur un grand nombre de femmes privilégiées, (...) de sorte qu'ici et là, on rencontre des mères qui ne connaissent pas ou ne semblent pas connaître leurs devoirs maternels. Les unes abandonnent leurs enfants à des nourrices mercenaires, puis les confient à des domestiques, puis les mettent en pension. Les autres les laissent vagabonder, les privent de soins matériels, leur donnent l'exemple de la grossièreté, du désordre, de la brutalité (...). L'enfant pauvre a froid et il a faim, il n'est pas vêtu et il est malpropre, il manque du soleil du Bon Dieu et de cet autre soleil non moins indispensable : le bonheur de joyeux ébats, de la tendresse. L'école maternelle lui doit tout cela".*

Pour Pauline Kergomard, le rôle de l'école maternelle ne s'arrête pas à l'instruction mais couvre toutes les aspects de l'éducation, et par exemple l'hygiène : *"l'enfant doit venir propre à l'école maternelle parce que c'est une nécessité d'hygiène physique, et puis parce que c'est une nécessité d'hygiène morale. (...) Le sentiment de la dignité ne s'éveille pas ou ne persiste pas chez des êtres crasseux et déguenillés"*[122]. La directrice doit exiger que l'enfant soit propre, visage, mains, corps et vêtements. L'inspection est quotidienne et aboutit au renvoi des enfants sales pour obliger les mères à se conformer.

Cette logique domestique de l'organisation scolaire s'instaure dès l'origine de l'école maternelle. Ses fonctions premières sont de protéger et d'éduquer les jeunes enfants, en tant que substitut aux mères et en tant qu'outil d'intégration à la Nation. L'école

---

[121]lors d'une assemblée générale de la Société libre d'étude de la psychologie de l'enfant, Bulletin SLEPE, n°9, 1902, cité par P.Pinell, "L'école obligatoire", art. cit., p.350.

[122]Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*, tome II, 1895. "L'entreprise de rationalisation des conduites ménagères et maternelles" a été étudiée par Luc Boltanski dans *Prime éducation et morale de classe,* Paris, EHESS, 1977.

maternelle, prise dans les changements de la société, renouvelée par le travail de certaines inspectrices et la diversification de son public, s'est modifiée dans ses finalités et dans sa manière de percevoir les jeunes enfants. Toutefois, on l'a vu, la logique domestique qui imprégnait les fonctions des instituteurs d'école maternelle, perdure sous plusieurs aspects, en cohabitation avec d'autres logiques qui ont été adjointes sous l'effet du mouvement d'Education Nouvelle, de la psychologie, d'un souci de la performance, sous l'effet des changements des façons de concevoir les jeunes enfants dans notre société.

L'étude des prescriptions destinées aux instituteurs contenus dans les textes en vigueur et dans le manuel *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle* permet de découvrir différents aspects d'une organisation de la classe fondée sur un principe domestique : la qualité des relations, l'éducation globale, l'épanouissement de l'élève, une hiérarchie discrète, l'aménagement d'espaces "familiaux", doivent être recherchés par les enseignants d'école maternelle.

Dans *J'élève mon enfant*, les incitations à instaurer des liens proches, particularisés, protecteurs avec leurs enfants, à les diriger aimablement et à aménager le logement pour les intégrer à la famille et à ses activités usuelles témoignent de cette référence pour les parents.

Dans les formes de fonctionnement préconisées aux parents et aux enseignants de maternelle, dans la législation, dans *J'élève mon enfant*, dans *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle,* plusieurs aspects s'appuient sur une logique domestique et se recoupent : ces textes orientent pères, mères et instituteurs à organiser certains aspects de la vie du groupe sur une logique domestique, à établir des relations chaleureuses et protectrices vis-à-vis des jeunes enfants, à les éduquer et les diriger discrètement. Dans ce fonctionnement, on attend des jeunes enfants conçus comme dépendants, une subordination à l'égard des adultes, en contrepartie en quelque sorte, de leur prise en charge protectrice.

Chapitre 3

L'enfant comme sujet

La conception de l'enfant dépendant et l'organisation corollaire des relations se rencontrent dans la législation, dans *J'élève mon enfant, Bonheur* et *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*. Mais ce registre domestique qui existe pour les parents et pour les instituteurs n'est pas le seul que l'on puisse détecter dans ces écrits : "l'infant" cotoie notamment l'enfant-sujet. Cette autre manière de concevoir les relations adultes-enfants se fonde sur le principe de l'intérêt général. L'enfant, vu comme partenaire, comme sujet disposant de droits et de devoirs, avec qui l'on négocie, passe des accords, existe dans les textes retenus. Cette définition est nettement perceptible dans les conseils prodigués aux parents et aux enseignants, dans les textes officiels, dans les dispositions et lois récentes régissant leur encadrement.

L'enfant-sujet dans la législation

La conception ancienne de "l'infant", être dépendant à protéger, est en concurrence aujourd'hui dans le Droit avec l'idée d'enfant-sujet. Si cette première est fort prégnante, elle paraît aujourd'hui fragilisée par la seconde. Différents aspects de cette conception de l'enfant se révèlent dans les textes juridiques.

Ainsi le Droit français assigne une responsabilité à l'enfant dans certains cas, l'instituant pleinement sujet de ses actes. L'enfant peut être reconnu comme responsable pénalement dès 8-10 ans et faire l'objet d'une condamnation non assortie d'une sanction, mais inscrite à son casier judiciaire. A partir de 16 ans (13 en cas de "crime" et même avant cet âge jusqu'au 1er mars 1989), il peut être emprisonné.

La responsabilité civile de l'enfant s'est modifiée en 1984 suite à plusieurs jugements qui ont fait jurisprudence. Par exemple, un enfant de 2 ans 1/2 a été déclaré "responsable civil" pour avoir blessé accidentellement un camarade de son âge (arrêt Corade - Cour de cassation, 1984).

Parallèlement, on peut estimer que les transformations des pouvoirs des parents de la puissance paternelle à l'autorité parentale conjointe participent à la constitution de l'enfant-sujet. Cependant l'once de pouvoir qui perdure dans l'idée d'autorité parentale est pour certains appelée à disparaître[123]. Déjà s'y substitue le concept de responsabilité parentale dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant que la France a ratifiée [124] : *"La responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant"* (extrait de l'article 18).

[123]Pierre Rozenczveig, ancien conseiller de G.Dufoix, président du Tribunal pour enfants de Bobigny, directeur de l'Enfance et la Famille, l'affirme lors d'une interview dans Libération du 21 novembre 1989.
[124]Rappelons que la CIDE a été adoptée par l'assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Ce texte, signé par la France le 26 janvier 1990, a été soumis à l'approbation du Parlement. La Convention est entrée en vigueur en France le 6 septembre 1990.

Le texte de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant révèle bien la nouvelle tendance qui veut considérer l'enfant comme sujet à part entière, acteur des décisions de son existence. Ce texte pris au sérieux remet en cause la domination de l'adulte et tend vers une définition de l'enfant comme égal.

Les changements récents des textes juridiques et la mise en conformité du Droit français avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant développent des dispositions situant l'enfant comme sujet, à côté des directives anciennes assimilant l'enfant à un être à diriger.

L'enfant "compagnon" pour les parents

Reprenons dans notre grille théorique le schéma heuristique d'un foyer organisé exclusivement sur un principe de justice civique pour le confronter aux avis de la revue *Bonheur* et du livre *J'élève mon enfant.*

Dans un tel fonctionnement, le groupe familial prime et donne sens et existence à ses membres. Leurs relations s'appuient sur ce qu'ils ont en commun, sur ce qui est général, sur les idées et s'organisent sur le mode démocratique : chacun est responsable du bon fonctionnement de l'ensemble, chacun est titulaire de droits et de devoirs vis-à-vis du groupe. Les protagonistes sont pensés comme égaux ; l'enfant doit participer de son plein gré à la vie du groupe, y compris aux décisions qui le concernent. Dans cette conception, l'enfant est vu comme un sujet, acteur de son existence. Dans l'espace du foyer s'inscrivent ces valeurs : le refus d'un ancrage dans le particulier, la recherche d'accès à l'universel, la valorisation de l'abstrait engendrent plutôt un aménagement épuré, voire austère, impersonnel et fonctionnel.

Si le chapitre précédent a éclairé dans *Bonheur* et *J'élève mon enfant* plusieurs traits d'une conception des parents comme protecteurs et d'un enfant dépendant et subordonné, on ne peut que constater l'existence dans ces textes d'avis, d'affirmations relevant d'autres conceptions, et notamment celle que l'on vient de rappeler : parents et enfants partenaires. En particulier, sa reconnaissance comme sujet disposant de capacités s'oppose à sa domination, la responsabilisation et l'autonomisation de l'enfant sont souhaitées.

Le manuel de Laurence Pernoud présente plusieurs fois l'enfant dès deux ans comme aspiré par le savoir, les idées : *"de tout ce qu'il dit se dégage un intense désir de s'orienter dans ce monde, de s'y retrouver, de s'y reconnaître"(p.397). "Alors, avec ce bagage, l'intelligence gagne en étendue et en audace. Elle s'intéresse à des choses de plus en plus difficiles. (...) D'empirique, l'intelligence est devenue réfléchie. (...) Ainsi l'enfant ne trouve plus seulement les solutions en tâtonnant, mais en réfléchissant*

(p.400)". Les parents doivent contribuer à cet accès à l'intelligence : *"Vous lui parlerez souvent et clairement ; vous lui répondrez avec patience ; vous élargirez son vocabulaire en employant des mots nouveaux. Ils ouvriront son intelligence (p.399)"*.

Cette nouvelle capacité de l'enfant modifie son statut : *"Jusque-là* (deux ans)*, il vivait isolé, enfermé dans son petit monde. Grâce au langage, il pénètre dans le vôtre, celui des adultes. (p.401)"* A partir de 2 ans-2 ans 1/2, l'enfant peut être conçu comme partenaire : *"C'était un bébé. Il est en passe de devenir votre petit compagnon, votre petite compagne"*. Cette notion de compagnon revient dans l'ouvrage : *"Il devient le petit compagnon dont on rêvait, qu'on tient par la main pour se promener, avec lequel on échange questions et explications, dans un dialogue qui annonce déjà la vraie conversation des 4 ans* (p.424)".

Et il en découle une forme de relation plus égalitaire, considérant l'enfant comme sujet responsable : "*Mais pour cela (devenir votre petit compagnon), il faut aussi que vous changiez un peu, que vous soyez moins possessive, moins protectrice, sinon il ne prendra pas son vol. Il ne pourra pas développer cette personnalité toute neuve. (...) Comme le dit Arnold Gesell : "trois ans est une sorte de majorité"* (p.415)" ; "*Causer avec un enfant, c'est lui manifester son intérêt. C'est une certaine manière de le considérer et de l'élever. C'est le contraire de "Mange et tais-toi" ou de "Je n'ai pas le temps de t'expliquer" ou de "Tu comprendras plus tard"* (p.458)".

L' ouvrage comporte de larges descriptions de l'enfant et de son activité entre 0 et 5 ans ; les avis prennent souvent la forme "faites l'effort de comprendre qu'il est normal pour l'enfant de faire ceci ou cela". Par exemple : *"Il ne veut pas prêter sa voiture? Ne vous fâchez pas. Il est en train de découvrir ce qui est à lui, ce qui est aux autres. Il est normal qu'il refuse de se séparer de son bien tout nouveau (p.402)"*. Non seulement les parents doivent adopter une attitude compréhensive à l'égard des actions de leur progéniture, mais ils sont invités par moult conseils à les encourager, à les laisser faire seul. Citons pour exemples, parmi beaucoup d'autres : "*Il commence à se déshabiller seul ; encouragez-le. Il veut aider à faire le ménage? Ne lui dites pas qu'il est trop petit ;*

donnez-lui une brosse, un chiffon, un balai ; montrez-lui comment s'en servir. (p.402)" ; "*ne sous-estimez pas ses possibilités. Lorsqu'un enfant manifeste des vélléités d'indépendance, demande à faire seul, les parents presque toujours refusent. "Tu es trop petit". Mais non, laissez-le faire, et votre confiance le stimulera.* (p.452)"

Pour inciter les parents à laisser faire l'enfant, L. Pernoud insiste à plusieurs reprises sur ses compétences et ses capacités : "*Naissance, sevrage, école, c'est peu à peu que l'enfant apprend à se passer de vous. Comme s'il sentait que son destin d'homme est de vous quitter, à peine sait-il faire deux pas, ce petit bébé, que déjà il s'irrite que vous lui donniez la main. A peine sait-il dire deux mots que déjà il crie : "moi, plus bébé!" Et dans ses propos revient comme un refrain : "quand je serai grand..." C'est pour faire comme Papa, comme Maman, ou comme une grande soeur, qu'il a envie d'agir tout seul. Ce n'est pas un caprice s'il veut prendre sa timbale sans votre aide. Si, dans la rue il veut lâcher votre main, ou si demain il veut aller à l'école sans vous, son désir est normal.* (p.453)"

L'auteur vilipende les parents qui traitent l'enfant comme petit incapable : *"souvent, on dirait qu'en face de ce désir de grandir qu'a l'enfant, il y ait comme un désir inconscient des parents que l'enfant reste petit. (...) Lorsqu'on refuse à l'enfant la liberté qui lui est nécessaire pour croître, on ne l'empêche pas de se développer, mais il avance dans la vie courbé, gêné.(...) Laisser l'enfant s'épanouir, ne pas entraver sa croissance, l'aider à franchir les obstacles.*(p.454)"

De nombreux conseils prodigués aux parents valorisent la responsabilité, l'autonomie de l'enfant : *"Je crois que l'éducation qu'on donne en France est bonne dans bien des domaines, mais dans celui de la responsabilité et de l'autonomie, elle est en retard sur l'éducation anglo-saxonne. Un enfant, en France, n'a le droit de rien faire, on arrête chacune de ses initiatives. Un enfant, en Amérique ou en Angleterre, a des*

responsabilités plus tôt et, en conséquence, acquiert plus vite son autonomie" (Pernoud)[125] ; *"élever un enfant, c'est avant tout l'aider à devenir autonome"*[126].

Dans *J'élève mon enfant*, l'enfant est souvent présenté comme un partenaire, avec des droits et devoirs. *"Cette notion : 'l'enfant doit obéir par principe parce qu'il est petit' ne peut amener qu'à la révolte justifiée de l'enfant, et un jour, dès qu'il pourra, à sa fuite"*[127] ; *"ainsi peu à peu votre enfant se rendra compte que vous le considérez comme un partenaire et non comme quelqu'un à qui il faut tout interdire de peur qu'il ne fasse tout mal.* (p.441)"

Même si Laurence Pernoud incline plutôt vers une vision hiérarchisée entre adultes et enfants comme on l'a vu au chapitre précédent, elle mitige ses propos sur l'autorité. De cette conception de l'enfant-sujet découle une présentation des relations avec ses parents plus égalitaires. Ainsi les parents doivent *"se battre autrement qu'avec autorité sur les détails sans véritable importance de la vie courante"(Bonheur)* [128]. Et comment peuvent-ils décider sans usage d'autorité? En convainquant l'enfant de rallier leur décision, en usant d'explication, de négociation, de persuasion, voire de manipulation : *"les exigences, l'enfant les admet si elles sont justes. Ce qu'il n'admet pas en revanche, c'est la demande arbitraire. Et c'est en cela que l'autorité est bien différente de l'autoritarisme, qui, lui est une volonté déterminée de ne jamais céder à l'enfant même s'il a raison. Cette notion : "l'enfant doit obéir par principe parce qu'il est petit" ne peut amener qu'à la révolte justifiée de l'enfant, et un jour, dès qu'il pourra à sa fuite. (p.472)" ; "Dès qu'il commence à comprendre, il faut lui donner la raison de vos ordres ou de vos interdits. Il acceptera mieux d'obéir"* (Pernoud) [129]. *"Si les principes sont clairement expliqués et justifiés dès la toute petite enfance, ils seront respectés" (Bonheur)* [130]. *"Ce n'est pas ce que vous direz à votre enfant qui le marquera le plus,*

---

[125]Pernoud, *op. cit*., p.459
[126]Laurence Pernoud, *op. cit*., p.438.
[127]Pernoud, *op. cit*., p.472
[128]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, p.20
[129]Pernoud, *op. cit*., *p.472*
[130]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, *p.19*

mais ce que vous ferez en sa présence"(Pernoud, p.483) ; "Donnons l'exemple pour fonder notre crédibilité" (Bonheur, p.21). "Comptons plutôt sur l'explication (si tout le monde jette ses affaires ici ce n'est plus un salon, c'est une poubelle), la négociation (ton frère descend le linge, tu accroches les manteaux), la farce (cacher les manteaux qui ne sont pas bien accrochés), et surtout sur la répétition patiente : "Ne t'ai-je pas dit 312 fois de mettre tes chaussons?"(Bonheur) [131].

L. Pernoud perçoit la coexistence de logiques différentes dans ses avis, voire la contradiction sur certains points, et tente d'élaborer un compromis tant dans la définition de l'enfant que des relations avec lui. Ainsi, l'enfant est présenté à la fois comme un être dépendant à protéger et comme une personne autonome : *"Il rêve d'explorer l'inconnu, mais en même temps, veut être rassuré (p.460)"* . L'adulte doit donc en même temps le diriger et ne pas le diriger : *"votre attitude doit-être double : lâchez les rênes, mais sans les laisser tomber(p.460)"* . Il semble que les deux conceptions se superposent, mais dans des proportions qui varient au fil de la croissance de l'enfant : plus l'enfant est petit, plus il est présenté comme personne dépendante, à protéger et diriger. En grandissant, il s'approche progressivement d'une personne responsable et autonome.

Outre les conseils portant les parents à protéger, à diriger leur enfant, le manuel présente des incitations à responsabiliser l'enfant. A côté d'une vision de l'enfant comme dépendant, le répertoire parental comporte une référence d'enfant partenaire. Cette deuxième conception existe-t-elle aussi pour les instituteurs?

[131]Patricia Delahaie-Pouderoux, art.cit, *Bonheur*, *p.18*

L'élève "partenaire"

Retraçons brièvement le modèle théorique d'une classe maternelle qui s'organiserait sur le principe de justice civique : chacun assume et participe à la vie de la classe. Les relations entre instituteurs et élèves tendent à la coopération, à la négociation, à la discussion pour introduire l'élève dans un rôle véritablement actif. L'apprentissage valorise l'autonomie et la responsabilité de l'élève : chacun doit se prendre en charge tout en contribuant au bon déroulement de l'existence collective. Le travail scolaire se distingue des activités quotidiennes : organisé par disciplines, coupé de l'environnement particulier, il est pensé pour atteindre des connaissances générales. L'organisation spatiale porte ces conceptions par sa standardisation, sa coupure avec le milieu environnant et sa sobriété : il s'agit d'élever les enfants vers le monde des idées générales.

Dans les prescriptions, obligatoires ou non, destinées aux enseignants, plusieurs facettes de ce modèle cohabitent avec des traits de la conception d'enfant dépendant requérant une protection. Ainsi, l'instituteur est invité à développer la responsabilisation des élèves, leur autonomie, leur participation à la vie de la classe. L'apprentissage s'appuie aussi sur l'initiative de l'enfant dans l'action et l'expression. La relation entre l'instituteur et l'élève est présenté plutôt comme une coopération visant l'acquisition de savoirs ; l'enfant devient alors un partenaire et la hiérarchie adulte-enfant est oubliée. Parallèlement au souci de prendre en compte les particularités relevé au chapitre précédent, on note un souhait d'homogénéisation. A côté de l'éducation globale, l'acquisition de connaissance est affirmée comme l'un des objectifs fondamentaux de la préscolarisation. Ces diverses directives orientent la prise en compte de l'enfant comme sujet à part entière et se traduisent dans l'organisation spatiale. Parcourons ensemble *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* en relevant successivement ces différents aspects.

Les instituteurs sont invités à laisser l'enfant agir et s'exprimer. Sont attendues la participation, la coopération, les attitudes de découverte et de recherche dont l'enfant peut faire preuve. La circulaire "Orientations pour l'école maternelle" de 1986 stipule que *"L'enfant doit participer activement et de façon consciente aux tâches qui lui sont*

proposées ou qu'il suggère. Il tire profit d'une pédagogie de l'activité et de l'expérience. (...) La mise en oeuvre quotidienne de la classe suppose que l'on offre à l'action de l'enfant des sollicitations multiples" ; "Le maître organise le travail avec les enfants, en leur laissant la plus grande part d'initiative possible (...) Le maître sollicite et respecte la recherche des enfants, leur laisse le temps de tâtonner, d'expérimenter, d'ébaucher des procédures." [132].

Le terme autonomie est fort usité pour désigner cette capacité de l'enfant à faire seul et cette circulaire engage l'enseignant à accroître cette aptitude : *"Ainsi le développement de l'ensemble des possibilités de l'enfant lui permet de former sa personnalité, c'est-à-dire de conquérir progressivement son autonomie. Chaque capacité accrue, chaque connaissance nouvelle, chaque expérience réussie est un pas franchi dans la construction de cette autonomie"* [133], *"Une partie du matériel doit être dans tous les cas, placée à hauteur d'enfant, afin que chaque écolier puisse se servir et ranger seul"* [134].

Le comportement attendu de l'enfant dans cette forme de relation est l'action et l'expression, la prise d'initiative et de parole, la responsabilité et l'autonomie. Autrement dit, les prescriptions et les textes officiels destinés aux instituteurs définissent aussi l'enfant comme acteur et comme partenaire.

Ce type de rapport occulte une éventuelle hiérarchisation et tend plutôt vers l'égalisation des droits et des devoirs. Cette nouvelle conception de l'enfant comme "une personne en devenir"[135] , comme sujet, semble avoir orienté le style d'encadrement préconisé dans les directives officielles et dans les conseils professionnels de l'ouvrage *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle*. Il n'est jamais question de diriger l'enfant dans la circulaire de 1986 pas plus que dans le manuel : l'enseignant doit "accompagner"[136], proposer, solliciter, amener à, jamais commander, contraindre ou ordonner. L'adulte

---

[132] *Ibid.*, p.28.

[133] Orientations pour l'école maternelle présentée dans Pierre et al., *op. cit*., p. 25.

[134] Orientations pour l'école maternelle présentée dans Pierre et al., *op. cit*., p.28.

[135] *Ibid.*, p.29.

[136] *"Il est parfois difficile de répondre aux besoins des enfants. (...)Ainsi en est-il également du besoin d'être accompagnés par des adultes suffisamment disponibles"* Circulaire "Orientations pour l'école maternelle" présentée dans Pierre et al., op. cit., p.22.

n'apparait jamais dans un rôle contraignant à l'égard de ses élèves quels que soient les textes étudiés, quels que soient les apprentissages ou les activités présentées - que l'on considère les indications pour la préparation et le déroulement d'une séquence de motricité, d'une activité lecture, d'une séance artistique ou scientifique.

Pour la motricité, le maître *"prépare, se fixe des objectifs..., aménage..., organise, installe..., met en oeuvre, observe, attend, laisse l'initiative, prend note des capacités motrices de départ, intervient, donne confiance, assiste, encourage, sollicite, sécurise, prévient un danger, enrichit les trouvailles... relance, fait évoluer une situation, observe, structure, évalue..."*[137].

Pour la lecture, il doit :*"encourager l'enfant à conquérir la lecture, et pour ce faire favoriser la fréquentation précoce des bibliothèques, habituer les enfants dès la P.S. aux livres..., aider à la reconnaissance des différentes fonctions de l'écrit, organiser les acquis, nourrir l'imaginaire..., respecter les possibilités..."* [138].

Les activités artistiques supposent du maître de :*"créer un climat de confiance pour favoriser l'expression plastique spontanée et authentique en adoptant une attitude stimulante et de soutien, établir dans la classe une ambiance agréable..., inciter..., laisser expérimenter l'enfant..., favoriser les relations..."* [139].

Pour les sciences, l'instituteur doit :*"faire comprendre le monde..., faire aimer et respecter la nature..., éveiller l'esprit scientifique, développer des aptitudes, enseigner des attitudes, rendre l'enfant coopératif..., autonome...., responsable, sensible à la nature..., solliciter l'enfant, organiser des jeux, développer le sens de l'objectivité..., susciter une imagination créatrice par l'action, faire acquérir des compétences..."*[140].

En mathématiques, le maître est supposé : *"organiser..., observer..., évaluer..., définir des objectifs éducatifs, contrôler et d'apprécier les acquis..."* [141].

Si l'on s'en tient au manuel rédigé à son intention, l'instituteur d'école maternelle n'a semble-t-il pas besoin d'obliger les enfants à participer, de ramener l'attention sur

---

[137]Pierre et al., *op. cit*., p.164
[138]*Ibid.*, p.191.
[139]*Ibid*., p.243.
[140]*Ibid.,* p.271.
[141]*Ibid,* p.294.

l'activité menée, de contraindre au silence et à l'immobilité, de sanctionner le désordre. Les seules exigences mentionnées dans les prescriptions résident dans la circulaire de 1986 et sont impersonnelles : *"Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences"* [142].
Dans tout le manuel pour les instituteurs, il n'est question que des contenus, de l'action de l'enfant, des objectifs, comme si l'adhésion et la coopération des enfants en découlaient et allaient de soi. En ne traitant pas du thème de l'autorité de l'enseignant, Terrieux, Pierre et Babin évitent de choisir entre deux conceptions antagonistes : le lecteur peut penser que la hiérarchie va de soi s'il conçoit l'enfant comme un être dépendant à diriger pour sa protection et son éducation, ou bien il peut croire que la hiérarchie adulte-enfant est une forme désuète de rapport. L'absence de choix clair de la part des auteurs témoigne de la cohabitation de ces conceptions contradictoires et inconciliables, non seulement pour eux mais pour notre société.

Là encore en concurrence avec des traits de fonctionnement domestique signalés dans le chapitre précédent, deux autres caractéristiques du modèle civique d'organisation peuvent être relevées dans les textes officiels et le manuel.

Parallèlement à l'injonction de prendre en compte les particularités des enfants, la mission d'homogénéiser est assignée aux enseignants : la loi du 11 juillet 1975 indique que *"(la formation qui y est dispensée) tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités"*(p.13) ; le manuel rappelle que *"l'école maternelle accueille les jeunes enfants handicapés (...) ainsi que les jeunes enfants d'origine étrangère pour favoriser une intégration plus rapide"*(p.14), que *"Les comportements exclusifs, agressifs, inhibés ou excessivement émotifs tendent à se tempérer progressivement"*(p.23) et que *"c'est aux enfants qui entrent aujourd'hui à l'école maternelle que s'applique l'objectif gouvernemental de porter à 80% d'une classe d'âge la proportion de jeunes qui poursuivront leurs études jusqu'au niveau du baccalauréat"*(p.15). Les instituteurs doivent bien réduire les différences entre les élèves,

[142]Circulaire "Orientations pour l'école maternelle", Pierre et al., *op. cit*., p.23

les amener tous à un niveau comparable. Une mission normalisatrice est assignée à l'école maternelle, sur les plans culturels, cognitifs et comportementaux.

A côté de l'objectif d'éducation globale qui ressort d'une logique domestique, est réaffirmé à chaque fois l'objectif d'accès au savoir, relevant d'une logique civique : la circulaire de 1986 parle de *"transmettre le patrimoine culturel"*, de *"transmettre la culture. Il importe que tous puissent s'approprier les connaissances* (p.22)".

La circulaire stipule qu'il est bon de sortir l'enfant de sa famille *"il s'agit d'abord d'habituer l'enfant à une nouvelle vie, à un nouveau milieu, à des relations que la famille ne lui permettait pas d'établir. Les échanges s'élargissent aux autres enfants, qui ne sont ni les frères, ni les soeurs, ni les amis habituels, et à d'autres adultes qui ne sont ni le père, ni la mère, ni l'entourage immédiat. Pour son développement, il est bon de mettre l'enfant en contact avec ce qui ne lui est pas familier. (...) L'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus* (p.14). *Il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres, et à devenir sociable. L'enfant découvre qu'il peut coopérer avec les autres. (...) Des habitudes collectives s'installent"* (p.23). L'universalité du savoir est affirmée : *"Mais l'école, parce qu'elle est l'école, ne saurait enfermer l'enfant dans une seule culture"* (p.23), et l'enfant doit y accéder : *"les enfants doivent très tôt prendre conscience de leur culture et percevoir l'existence d'autres cultures, par le document, par la présence d'enfants étrangers, par les manifestations de traditions régionales vivantes"* (p.23). Il s'agit de faire atteindre à l'enfant un certain niveau d'abstraction et de raisonnement : *"Le maître aide (l'enfant) à développer ses pouvoirs, à mettre en ordre ses sentiments et ses pensées, à prendre conscience des relations qu'il entretient avec son entourage(...)"* (p.27). L'enseignant doit élever l'élève vers l'abstraction : *"il sait qu'une notion et un concept se construisent lentement ; il sait se saisir de l'occasionnel, utiliser une situation, une question ou un problème dont il aperçoit immédiatement la richesse et l'intérêt"* (p.29).

La conclusion de la circulaire rappelle l'objectif d'instruction de l'école maternelle : *"l'école maternelle est une école"* (p.29), après avoir exposé qu' *"il serait déraisonnable*

de vouloir que toute activité à l'école maternelle soit ludique. Ce serait non seulement trahir l'école, mais également tromper l'enfant et dénaturer le jeu" (p.28).

La mission de cette école est double, visant des objectifs domestique et civique, éducation et instruction : *"L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie"* (p.22). De la même manière, conseil ou affirmation mêlent parfois les deux logiques, par exemple : *"(l'enfant) fait partie d'une famille, d'un quartier, d'une ville ou d'un village, où s'incarnent les exigences et les contraintes générales de la société et de l'Etat, ainsi que des valeurs culturelles spécifiques",* (p.27). En fait, comme dans le manuel des parents, les auteurs semblent concevoir une succession de la référence domestique et de la logique civique, pour les activités notamment : *"D'abord centrés sur des activités et des jeux de type sensori-moteur ou trouvant leur source dans la vie familiale, les enfants s'éveillent progressivement à d'autres formes de curiosité. Ainsi les fonctions sociales, les activités professionnelles dès lors qu'elles sont observables, la vie des animaux et des plantes, les phénomènes naturels, les objets fabriqués par l'homme, les images et les livres les attirent particulièrement. Entre cinq et six ans, ces intérêts prennent un tour à la fois plus conventionnel et plus intellectuel (...). Ils portent un intérêt neuf aux connaissances en elles-mêmes"* (circulaire, p.27).

Le principe civique, les conceptions afférentes de l'enfant et des relations à son égard, apparait aussi dans l'aménagement de l'école maternelle proposé par J. Terrieux, R. Pierre et N. Babin.

L'organisation des espaces communs doit notamment *"développer l'autonomie physique des enfants - p.98"*. Les auteurs conseillent de *"provoquer, participer à des concertations entre concepteurs et utilisateurs (enseignants, parents, responsables municipaux, enfants...) - p.98"*.

La mise en oeuvre du décloisonnement suppose des équipes d'école *"déterminées à développer précocement les capacités d'autonomie affective et sociale, d'autonomie physique et intellectuelle des enfants - p.98"*. La salle de jeux éducatifs, de société et de

musique permet *"des activités libres que l'enseignant aide à structurer - p.98"*. Les coins jeux visent entre autres à *"apprendre des conventions, à favoriser le développement de l'autonomie, à exercer sa responsabilité - p.102"*. Les buts détaillés de chaque espace comportent des aspects civiques. Ainsi pour le coin cuisine, il faut *"développer son autonomie, lui permettre de prendre des initiatives et des responsabilités, lui permettre de prendre conscience des contraintes dues au milieu et aux autres - p.104"*. L'espace jeux éducatifs veut "développer la socialisation - p.107".

Dans la moyenne section, l'aire de regroupement comporte pour intentions pédagogiques de *"favoriser et organiser des échanges, prendre connaissance d'informations, faire part d'informations - p.111. (...) Le coin marchande (vise à) organiser ces jeux : se donner des règles et les respecter, mettre en forme les observations recueillies lors de la découverte de l'environnement social de l'école - p.112"*.

En grande section *"il ne nous apparaît pas souhaitable que chaque enfant dispose de sa table et de sa chaise ; chacun doit acquérir suffisamment d'initiative pour se déplacer, regrouper, séparer les meubles légers en fonction des besoins. En revanche, il est indispensable qu'il dispose d'un casier de rangement individuel dans lequel il retrouve son classeur, son dossier, son album...- p.114"*. Les jeux de fermetures peuvent avoir des prolongements : *"donner de l'autonomie, responsabiliser, s'entraider aux moments de déshabillage, déchaussage - p.119"*. Les jeux de parcours sont *"d'ordre social : acquisition de règles, respect des règles, respect de l'ordre des joueurs - p.122"*.

Préconisée dans les trois sections, la présence de livres, d'espace jeux éducatifs, musique, dessin, signale le souci d'introduire aux savoirs généraux et participe de cette facette civique de l'organisation de l'espace.

Ce chapitre s'est consacré aux traits afférents à une organisation fondée sur l'intérêt collectif, massivement présente dans les instructions aux instituteurs. Les enseignants doivent développer la responsabilisation des écoliers, leur autonomie, leur participation à la vie de la classe dans une sorte de coopération qui occulte toute hiérarchie. Ils ont aussi

pour mission de réduire les différences entre les enfants et de permettre l'acquisition de connaissances. Toutes ces orientations trouvent des traductions dans les conseils concernant l'aménagement de l'école. En bref, on constate qu'une bonne part des instructions d'*Orientation, projets et activités pour l'école maternelle* et des textes officiels dessinent un enfant sujet. Comme les pères et mères, les enseignants sont incités à responsabiliser les jeunes enfants, à les considérer comme titulaires de droits et à traiter avec eux en conséquence : en coopérant, en négociant, en discutant.

Ce chapitre et celui qui précède montrent que les textes de loi et les manuels retenus juxtaposent des recommandations pour protéger et diriger des petits dépendants, et des conseils fort éloignés incitant à reconnaître les jeunes enfants comme sujet, à les traiter en égal, en "compagnon" ou en "partenaire". Mais certaines consignes ou affirmations des écrits analysés renvoient encore à d'autres visions de l'enfant : une lecture détaillée de *Orientation, projets et activités pour l'école maternelle* et des textes officiels permet de relever outre les principes domestique et civique, les valeurs de l'inspiration et de l'efficacité, ainsi que deux autres logiques, l'ordre naturel et l'amour. Poursuivons leur exposition.

Chapitre 4

L’enfant créateur et efficace

Poursuivons l'inventaire des logiques d'action, des conceptions de l'enfant et de ses relations avec parents et enseignants. Cette partie rend saillants quelques traits de deux fonctionnements référant aussi à des principes de justice. A côté de l'enfant dépendant et de l'enfant-partenaire, repérons dans les textes juridiques et les prescriptions de *J'élève mon enfant* et de *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, des aspects des définitions de l'enfant et de l'organisation de la vie commune fondées sur les principes de l'inspiration et de l'efficacité. Modestement présentes dans les textes étudiés, elles seront présentées ici successivement.

Un enfant inspiré pour les enseignants

Dans la grille théorique, on a proposé un modèle heuristique du fonctionnement d'une classe maternelle fondé sur le principe de l'inspiration[143] : la classe vise la créativité, le développement de l'imaginaire à travers la libre activité. Les relations s'installent dans l'harmonie de la grâce et de l'intuition. La hiérarchie et la distance ne sont pas posées en principe entre instituteur et enfants. Leurs liens découlent plutôt de leurs affinités. Le souci de la création et de l'expression s'inscrit dans l'espace.

On constatera une présence plutôt implicite de la logique d'inspiration dans les prescriptions du manuel destiné aux instituteurs d'école maternelle, à propos des activités et de l'aménagement de l'espace scolaire. On essaiera de l'éclairer par un bref rappel historique.

[143]Boltanski et Thévenot ont défini cette référence en s'appuyant sur *La cité de Dieu* de St Augustin. La grandeur dans un fonctionnement fondé sur l'inspiration, se définit par l'accès à un état de grâce et s'exprime dans des manifestations inspirées (sainteté, créativité, sens artistique, authenticité, etc).

Une lecture rapide d'*Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* peut laisser penser qu'une conception inspirée de l'enfant n'a pas cours pour les instituteurs. S'il est difficile de trouver des formulations y renvoyant explicitement, ce principe travaille cependant toute l'organisation de l'école maternelle telle qu'elle est présentée ici. Cette apparente absence tient au fait que des orientations fondées sur la conception inspirée de l'enfant ont été étayées d'arguments plus actuels, plus rationnels, assis sur des principes civique ou d'efficacité. En examinant minutieusement les principales orientations proposées aux instituteurs, il apparait que de nombreux choix se fonde sur l'inspiration : l'idée de l'enfant actif, curieux, inventif, les notions de respect de l'enfant, de respect de son activité, le concept de pédagogie de l'action et de l'expérience.

Tout au long du manuel étudié, l'enfant est considéré comme porteur d'un potentiel créatif, en action et en paroles sur lequel la pédagogie peut s'appuyer. Il s'agit, par exemple, de *"créer un climat de confiance pour favoriser l'expression plastique spontanée et authentique"*. Le tableau récapitulatif des "rôle et attitude du maître" page 63 l'indique clairement, l'instituteur doit *"offrir de multiples sollicitations à l'action de l'enfant, inciter, proposer, suggérer, accueillir des suggestions. (...) Laisser la plus grande initiative possible, respecter la recherche, donner le temps : de tâtonner, d'expérimenter, d'ébaucher des procédures..."*. Au rôle du maître ainsi défini, correspond une vision de l'enfant créatif, actif, chercheur.

En ce qui concerne l'aménagement de l'école maternelle, *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* laisse apparaître le principe d'inspiration par petites touches.
Le vestiaire de la section des petits, comportant *"chapeaux, ceintures, foulards, chaussures, cravates, bretelles, voiles, tissus divers, sacs, bijoux - p.106"* a pour intention pédagogique parmi d'autres de *"développer sa créativité - p.106"*. L'atelier dessin-peinture se prête le plus à l'appréhension de l'enfant comme créateur : il lui permet de *"s'exprimer avec des couleurs, outils et matériaux, développer ses capacités d'expression, son imagination, commenter, se projeter, s'exprimer, interpréter - p.108"*. L'atelier modelage doit aussi *"permettre l'expression, la création en volume - p.109"*.

L'ouvrage invite à proposer aux enfants de 4-5 ans *"ce qui concerne l'imaginaire : le magique, le merveilleux, transformations, déguisements - p.100"*. Les espaces ateliers (jeux éducatifs, bibliothèque, musique, dessin-peinture, découpage, collage, modelage...) visent notamment, de manière générale, à permettre à l'enfant *"de se libérer des techniques, de réfléchir, d'essayer, de réinvestir pour réaliser ses propres idées, d'exercer sa créativité, de développer son imagination - p.107"*.

En grande section, l'atelier arts plastiques permet de *"favoriser l'expression, la création, les essais audacieux, étonnants, humoristiques, l'imaginaire - p.115"*. Dans le tableau "des jeux éducatifs : nature et fonction", seuls les jeux de construction et d'assemblage sont classés activités "de création".

Ces principes constitutifs de l'école maternelle et proches d'une vision inspirée de l'enfant lui ont été transmis à la fois par l'éducation nouvelle et par la psychologie naissante lors du processus socio-historique de construction de l'école maternelle, dont on peut poser quelques repères.

Tolstoï a défini l'enfant et son traitement dans la logique de l'inspiration, ce que Cousinet appelle la "mystique de l'éducation nouvelle" : le respect de l'enfance, dans sa valeur, dans sa durée, le développement dans la nature et en liberté, la formation par l'activité personnelle, la liberté de l'activité dans tous les domaines (moral, intellectuel, artistique).

Il systématise là certaines idées de Rousseau, un siècle après leur formulation - la théorie éducative de Rousseau n'a pris de l'importance qu'a posteriori, grâce à ses continuateurs. Dans *l'Emile*, Rousseau affirmait une valeur de l'enfance en soi, et définit la formation à travers une vie naturelle -vie physique, jardinage, travail manuel- et sur quelques principes essentiels -respecter la nature, laisser faire l'enfant qui apprendra par expérience ("il n'apprendra pas la science, il l'inventera").

Le mouvement international d'éducation nouvelle promeut ces notions de respect de la personnalité de l'enfant et de son activité libre, l'affirmation que l'éducateur n'a ni à préparer, ni même à former l'enfant, mais à lui fournir les moyens de se développer tout seul, notions qui atteignent les concepteurs de l'école maternelle.

Mais c'est aussi la toute jeune psychologie de l'enfant qui adopte ces principes et leur donne une légitimité scientifique. La psychologie, la pédagogie et l'école collaborent activement après la mise en place de l'instruction obligatoire et gratuite. Les activités et les discours de la "Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant" fondée par F. Buisson en 1899 en témoignent : le comité directeur regroupe Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles qui a largement inspiré les textes et les pratiques encore en vigueur dans ces établissements, Th. Ribot, l'un des premiers psychologues français et A. Binet qui oriente la recherche psychopédagogique.

Le manuel destiné aux instituteurs souligne d'ailleurs l'action de Pauline Kergomard qui "oeuvre à l'évolution de l'institution dans tous les domaines". On reconnait dans les changements qui lui sont attribués les préoccupations du mouvement d'éducation nouvelle et de la psychologie, comportant entre autres une idée inspirée de l'enfant : *"De nombreux textes officiels parus jusqu'en 1922 ont repris ce qu'elle préconisait : le respect du petit enfant, la distance à l'égard d'exercices trop scolaires, la reconnaissance du jeu comme forme naturelle de son activité, ainsi qu'une connaissance plus approfondie de la psychologie, de l'enfant en vue d'une pédagogie qui favorise son épanouissement. (...) Une meilleure adaptation des locaux, du mobilier et du matériel d'enseignement pour libérer les enfants et leur permettre de se grouper et de s'installer de diverses manières"* (p. 13).

La conception de l'enfant inspiré habite de nombreuses facettes des propos et des mesures prises par les créateurs de l'école maternelle, notamment par Pauline Kergomard, et elle réside maintenant dans la tradition de l'institution comme en témoigne le manuel analysé : principe du respect de l'enfant, activité libre à la base de l'apprentissage, souci de favoriser son expression, sa créativité. La psychologie de l'enfant et, plus récemment, la psychanalyse étayent ces orientations[144] et constituent des références pour les instituteurs d'école maternelle.

---

[144]Le principe d'inspiration est très présent dans la psychanalyse, Françoise Dolto le formule clairement : *"le plus grand drame de la condition humaine est qu'au moment de plus grande créativité (...) nous soyons placés sous la dépendance de l'adulte. L'immaturité physique accompagne paradoxalement une extraordinaire précocité de génie naturel et de sensibilité"* , F. Dolto, *La cause des enfants*, Paris, Laffont,

Les auteurs des textes officiels et d'*Orientations-projets et activités pour l'école maternelle* soulignent l'importance d'une connaissance du jeune enfant pour concevoir l'enseignement et proposent différentes sources de savoir, dont la psychologie et la psychanalyse. Ainsi la circulaire de 1986 installe comme références en vigueur : *"des disciplines aussi diverses que la psychologie génétique et générale, la pédiatrie, la diététique, la neurologie, la psychanalyse, la sociologie, les recherches spécifiquement pédagogiques, contribuent pour une part plus ou moins grande à la connaissance de l'enfant"* (p.26) et s'appuie sur le savoir psychologique comme le montrent les formulations : *"l'importance de l'affectivité et de la structuration de la personnalité", "le bien-être psychologique et la sécurité affective doivent être l'objet d'un souci éclairé et sérieux", "la possibilité de faire exprimer ce qui oppresse et ce qui fait peur", "dans le respect de la liberté et de l'intimité de la personnalité naissante"* (p.27).

Dans la partie "le développement de l'enfant", le manuel pour les instituteurs présente, outre les théories des neurosciences sur lesquelles nous reviendrons, les connaissances de la psychologie et la psychanalyse : sont résumées les théories de Wallon, Freud, Mélanie Klein, Spitz, Piaget et Bruner sous forme de tableaux. La psychologie et la psychanalyse sont désignées comme savoir de référence aux instituteurs ; elles importent dans les prescriptions une conception inspirée de l'enfant et de sa prise en charge.

L'éducation nouvelle, la psychologie, la psychanalyse travaillent en profondeur le fonctionnement de l'école maternelle depuis sa création. Ces courants de pensée ont défini l'enfant, et ce d'autant plus qu'il est petit, comme un être inspiré, au potentiel d'invention et d'imagination bien supérieur à celui des adultes, doté de spontanéité, de créativité, d'authenticité. Plusieurs aspects du fonctionnement d'une classe maternelle, telle que présentée dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, s'appuient sur le principe de l'inspiration.

Un enfant inspiré pour les parents

Notre grille théorique précisait que le principe de l'inspiration ne permet pas de concevoir tout un fonctionnement familial, mais seulement certains de ses aspects : parents et enfants s'accorderaient spontanément par la grâce, chacun contribuerait par sa création à une vie collective sans routine. L'aménagement permettrait la création et même inviterait aux transformations.

Laurence Pernoud donne plusieurs fois l'image de l'enfant comme être inspiré dans *J'élève mon enfant.* Il est en lien avec des réalités supérieures : *"L'enfant a naturellement le sens du sacré. Même s'il est trop petit pour comprendre, quelques minutes de silence avant de s'endormir, un geste de solidarité dont il est témoin, lui en diront plus aujourd'hui que vous ne pourriez lui en expliquer.(p.462)"*

De plus, le jeune enfant est doté de dons providentiels : "*Chaque étape apporte à l'enfant un nouveau don. Le don des trois ans, c'est l'imagination (...) (p.416)". "L'éducateur a une tâche à remplir : il doit guider l'enfant vers sa vocation pour l'aider à la réaliser. Car il ne suffit pas d'être adulte pour être quelqu'un. L'homme ne sera lui-même que s'il réalise ses dons, ce pour quoi il est né : ingénieur ou artiste, commerçant ou comptable et, pour reprendre un mot fameux : "bien élever un enfant, c'est lui permettre de devenir ce qu'il est". Un enfant a une nature d'artiste. Il est ce qu'on appelle un artiste-né. S'il est bien élevé, il sera, à sa majorité, en possession de tous ses dons, il sera devenu l'artiste qu'il était en puissance. Ainsi, guider l'enfant tout le long de sa croissance, cela ne veut pas dire au départ fixer le but : "Tu seras polytechnicien ou pianiste", mais le laisser grandir et peu à peu l'aider à réaliser son destin (p.454)".* Ces propos présentent l'enfant comme être lié à une volonté supérieure qui distribue des aptitudes et détermine le cours de l'existence. L'action des parents doit révéler la richesse potentielle de l'enfant, accompagner son plein accomplissement.

De plus, l'auteur attribue au jeune enfant une spécificité de perception, de penser qui ne se caractérise pas en terme de manque par rapport à l'adulte*: "Mais si comme vous,*

l'enfant est capable de croire à des histoires (pas vraies), il y a pourtant entre vous et lui de grandes différences qui expliquent que le monde de l'enfance soit fermé à tant d'adultes (p.419). (...) le réel des enfants est très différent du vôtre par ses limites, ses formes, ses couleurs, par ce que l'enfant choisit d'y voir. (p.420)" ; "La plupart des mots d'enfant qui vous ravissent par l'imagination dont ils témoignent ne sont en réalité nullement le fruit d'une imagination débordante. Ils ne font que traduite la manière de penser et de voir propre à l'enfant de 3 ans. (p.420)" ; "Mais l'enfant ne se borne pas à imiter l'adulte. Il a sa propre manière de raisonner. Et cette manière est une logique très cartésienne, la fameuse logique enfantine. (...) Exemple, il a demandé : "c'est qui la maman du veau? On lui a répondu -: La vache. -C'est qui la maman du poussin? -la poule". Sur quoi, il déclare : -La maman de l'eau, c'est le robinet! (p.421)".

Cette particularité de la pensée enfantine présentée par Laurence Pernoud peut être nommée inspiration.*"Trois ans, c'est vraiment le monde enchanté de l'enfance. L'imaginaire, le féerique le peuplent. C'est le triomphe de l'imagination. C'est elle qui vous donne cette poésie et cet humour à son langage, et vous allez voir que même lorsque l'imagination se tait, l'enchantement continue. (...) Les mots d'enfants, n'est ce pas la poésie même? (p.420)" ; "il y a aussi des cas où, ni l'imitation de l'adulte, ni la logique n'expliquent les propos de l'enfant de 3 ans. Il lui arrive de dire une phrase absolument gratuite, incompréhensible et poétique. L'explication est alors le plaisir qu'il éprouve à prononcer un certain mot. (...) - p.420".*

Dans certains passages du manuel, l'enfant est donc présenté comme quelqu'un qui accède à la fois à un autre ordre de réalités, ce qui le rend créatif, imaginatif, sensible, intuitif, spontané, et à une sorte de volonté supérieure qui lui a attribué diverses caractéristiques. L'ouvrage se réfère, d'ailleurs parmi d'autres disciplines à la psychanalyse qui porte cette conception inspirée de l'enfant.

Quelles relations peuvent découler de ce principe d'inspiration? Les parents sont invités à respecter ses potentialités créatrices, à aider à leur émergence, à admettre leur propre

faiblesse de compréhension et d'invention. Ils attendent des enfants qu'ils expriment leur inspiration dans des propos et des actes créatifs.

Le principe d'inspiration ne suffit certes pas à définir tout le fonctionnement d'une classe ou l'organisation d'un foyer, mais il fonde certains aspects de la prise en charge du jeune enfant dans l'école maternelle et dans la famille. *J'élève mon enfant* et *Orientations-projets, activités pour l'école maternelle* présentent tous deux des indications incitant parents et enseignants à considérer l'enfant comme créatif, curieux, inventif et à permettre l'expression de ce potentiel. Les préoccupations portées par le mouvement d'éducation nouvelle et par la psychologie ont cheminé par l'action des inspectrices d'école maternelle, à travers les psychologues, par le biais des écrits savants et vulgarisateurs, et cela à la faveur d'un souci accru du jeune enfant dans la société.

La vision de l'enfant dans le registre de l'efficacité

La valeur d'efficacité a été systématisée par Boltanski et Thévenot à partir de l'oeuvre de St Simon ; "elle détermine une échelle des capacités professionnelles. Associée à la production des biens matériels, elle est orientée, par l'organisation, la programmation et l'investissement, vers l'avenir"[145]. Après l'avoir transposée sur les fonctionnements des foyers et des classes maternelles, on confronte ces traits théoriques avec les textes : cette logique est présente dans *J'élève mon enfant*, et plus encore dans *Orientations-projets, activités pour l'école maternelle*. Hormis les textes officiels régissant l'école maternelle, elle est absente de la législation concernant l'enfant. Nous allons examiné successivement les deux ouvrages retenus.

Une logique d'efficacité dans *J'élève mon enfant*

En constituant la grille théorique, on a vu qu'un foyer ne peut être défini exclusivement sur un principe d'efficacité. Certains aspects peuvent cependant s'y rattacher, tels que l'élaboration de projets, la rationalisation de l'organisation, la participation adéquate de chacun visant l'efficacité.

Cette acception apparait peu dans le manuel pour les parents ; l'auteur décrit, explique le développement de l'enfant et indique l'attitude à adopter par les parents. Les acquisitions sont présentées comme inscrites dans le cours normal de la croissance : *"A condition qu'il soit élevé dans des conditions normales, tout enfant parcourt le cycle que je viens de vous décrire.p.441"*. Les parents ne sont donc pas sommés d'organiser, de programmer les apprentissages. Au contraire, Laurence Pernoud veut même prévenir cette tendance : *"(...) Mais vous êtes en général trop pressés, beaucoup trop. Vous voulez que vos enfants fassent des progrès rapides dans tous les domaines, et vous comparez toujours avec les enfants du voisin. Vous voudriez que le vôtre marche plus tôt, parle plus vite, grandisse plus rapidement, soit sage à l'âge où on est turbulent. (...) Quelle responsabilité on prend en volant son enfance à un enfant, car c'est bien ce qu'on fait en le pressant, en voulant*

[145]Boltanski, *op. cit*., p.85.

brûler les étapes, en essayant à tout prix de sortir l'enfant trop tôt de son petit monde!(...)Ne le pressez pas de faire des progrès. p.455" ; "Certains parents n'attendent pas que leur enfant veuille les lâcher : ils le poussent en avant"(p.459) ; "Surtout pas de zèle. (...) Prenez ensemble des récréations, riez, jouez avec votre enfant, ou simplement écoutez-le. En un mot profitez de sa présence. p.483". Laurence Pernoud s'oppose très explicitement à des parents instructeurs qui viseraient le développement des acquisitions chez leur enfant. Son insistance à prévenir cette attitude signale cependant l'existence de cette tendance.

La logique d'efficacité apparait néanmoins dans le manuel sous une forme très pragmatique : *"L'important est que vous appreniez à bien connaître votre enfant, pour savoir agir utilement le moment venu.p.451".*

Pour être efficace, atteindre un résultat précis, obtenir le comportement souhaité de l'enfant, L. Pernoud propose plusieurs techniques : "le biais", le chantage, "la diversion", "le pari". La méthode importe peu, seule compte la production des effets escomptés.

Voici d'abord ce que l'auteur appelle "le biais" :

"Pour éviter l'épreuve de force, un seul moyen : le biais. Exemple :
-Emmanuel, viens te laver les mains.
-Non.
-Viens vite!
-Non!
Ici, deux voies : l'impasse : non-oui-non-oui. Conclusion inévitable : une tape, des pleurs, puis, si l'enfant est violent, une colère qui risque de durer longtemps et de le fatiguer. Vous aussi. En tout cas, un dîner haché de sanglots. L'autre voie : c'est la diagonale qu'il faut choisir avant les pleurs ou la colère, sinon l'enfant n'entend plus rien.
_Eh bien, nous allons d'abord laver les mains de ton ours. Tu n'as jamais vu un ours se laver les mains? Regarde...etc"[146].

Et aussi le chantage, "la diversion", "le pari".

"Votre enfant ne veut pas venir? Attirez-le avec un "Il y avait ce matin une petite dame verte dans la rue qui promenait un chien noir", et si votre enfant ne vient pas, vous

[146]Pernoud, *op. cit*., p.414.

arrêtez net le récit comme s'arrête le roman-feuilleton, au moment où il va se passer quelque chose de passionnant. Vous ne reprendrez l'histoire que lorsque l'enfant aura obéi" [147].

"Que faire en présence d'une "scène" ? Si elle est à son début, une seule parade efficace : la diversion. Dites ce qui vous passe par la tête, mais dites-le avec assez de conviction pour produire l'effet de surprise. "-Oh, une abeille!..." , "-Regarde la dame la-bas qui court...Où va-t-elle si vite?"Si l'effet est réussi, la colère de l'enfant se dissipe comme par enchantement. Il cherche des yeux l'abeille, la dame. A vous d'exploiter la situation. "L'abeille est partie. Tu sais, les abeilles, quand elles piquent, laissent une petite épine dans la peau..."etc. L'essentiel est que l'enfant oublie sa colère" (p.468).

Autre suggestion, le pari *: "Je parie que tu ne vas pas être prête avant ton frère ou avant que l'aiguille du réveil soit arrivée ici"* [148].

Pour L. Pernoud, la diversion et la manipulation sont des techniques qui permettent aux parents de contrôler la situation, d'obtenir de l'enfant les conduites souhaitées, de permettre à la situation de suivre le déroulement voulu, en un mot d'être efficace et de rendre l'enfant efficace.

Le principe d'efficacité n'est cependant pas omniprésent dans les conseils de L. Pernoud ; elle n'incite guère les parents à développer des capacités, des savoirs par un entraînement systématique de leurs jeunes enfants. Au contraire, elle veut prévenir les attitudes volontaristes qu'elle connait ou pressent chez les pères et mères - ce qui nous indique l'existence de cette référence pour les parents aujourd'hui. Mais *J'élève mon enfant* mobilise le principe d'efficacité en matière de relation : plusieurs stratagèmes sont exposés aux parents pour leur efficacité -le biais, le chantage, la diversion, le pari.

[147]Pernoud*, op. cit., p.417*
[148]Pernoud*,op. cit., p.470*

Le principe d'efficacité pour les maîtres

Dans la grille théorique, on a dessiné le modèle du fonctionnement d'une classe fondé sur le principe d'efficacité : cette classe viserait l'acquisition de savoir-faire, et ce par une relation technique entre maître et élèves, dans des exercices de résolution de problèmes ou par l'usage d'instruments pédagogiques. L'enfant est conçu ici comme produit scolaire.

A la lecture des textes officiels et du manuel *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, il apparait que plusieurs traits du fonctionnement prescrit s'inscrivent dans cette logique. L'école maternelle est présentée comme efficace : les enfants y acquièrent des connaissances et gagnent ainsi des chances de réussite ultérieure. L'instituteur doit viser et évaluer cette efficacité. Le ministère de l'Education Nationale a développé cette dimension en soulignant les acquisitions et en formulant des objectifs précis dans la circulaire de 1986. Ce souci d'efficacité apparait aussi dans les consignes concernant l'aménagement de l'école.

C'est d'abord l'efficacité propre de l'école maternelle qui est rappelée dans la circulaire de 1986 : *"De nombreux travaux scientifiques, ou destinés au grand public, ont souligné l'importance des premières années de la vie dans le devenir des individus et mis en évidence les effets bénéfiques d'une action éducative, conduite dès le plus jeune âge en complément de l'éducation donnée dans la famille.* (p.22)". Cette considération est répétée plusieurs fois dans le manuel lui-même : *"Des études statistiques du ministère de l'éducation nationale montrent la corrélation qui existe entre la durée de la fréquentation de l'école maternelle et la réussite scolaire ultérieure dans le premier et le deuxième degré. p.13" ; "C'est aux enfants qui entrent aujourd'hui à l'école maternelle que s'applique l'objectif gouvernemental de porter à 80% d'une classe d'âge la proportion de jeunes qui poursuivront leurs études jusqu'au niveau du baccalauréat. p.15"*. L'épanouissement des jeunes enfants semble insuffisant à justifier l'existence des écoles maternelles, et leur performance en terme d'efficacité scolaire est fortement affirmée aujourd'hui.

D'ailleurs, les objectifs assignés aux instituteurs juxtaposent l'épanouissement de l'enfant et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire : *"L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie. (p.22)"* ; *"Il s'agit que l'enfant, par diverses activités, développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer, dans le temps même qu'il (...)augmente ses connaissances. (p.23)"*.

Cette orientation fondamentale s'inscrit dans le souci d'efficience de la préscolarisation : *"Il importe que tous puissent s'approprier les connaissances qui leur permettront plus tard de participer à la vie sociale de leur époque. Elle fournit aux enfants les moyens (...) de se disposer progressivement à recevoir les enseignements de l'école élémentaire. (p.22)"*, et se décline tout au long du manuel. *"De façon générale, la pédagogie à l'école maternelle recourt librement aux différentes activités, pour développer les diverses capacités des enfants et les aider à conquérir les connaissances qui sont à sa portée. p.25" ; "L'activité doit permettre à l'enfant de rendre ses virtualités effectives et de construire ses capacités. p.28"*. Ainsi toutes les activités sont présentées en terme d' "objectifs à atteindre", de "compétences à acquérir". Même les activités physiques *"participent à l'acquisition de savoirs"* (p.23), les activités artistiques et esthétiques *"visent la connaissance du monde.* (p.24)".

On le lit, l'enseignant doit être efficace : les maîtres *"prévoiront l'utilisation rationnelle des matériels.(...) L'équipe éducative (...) facilite par tous les moyens à sa disposition le travail d'éducation. p.28" ; l'enseignant "ne travaille pas dans l'éphémère, mais sait qu'une notion et un concept se construisent lentement. p.29"*.

Le travail en équipe présenté dans un tableau (composition, rôle, moyens, finalité) indique aussi pour seule finalité "une plus grande efficacité. p.64".

D'autres indices révèlent l'existence et l'importance de cette logique pour les instituteurs. La partie du manuel "le développement de l'enfant" commence par l'article "trois cerveaux pour apprendre" et se poursuit par l'exposition des théories de Piaget et de Bruner sur l'acquisition des connaissances. L'enfant est présenté ici en tant qu'apprenant,

il est implicitement réduit à un écolier et les autres dimensions de l'enfant n'ont pas été retenues comme pertinentes ici.
La logique d'efficacité est donc bien présente dans l'organisation de la classe telle qu'elle est prescrite dans les textes en vigueur : les activités ne visent pas seulement l'épanouissement de l'enfant mais aussi, plus prosaïquement, l'acquisition de telle capacité ou telle compétence qui contribuera à la réussite scolaire ultérieure.

Même s'il n'est guère question de réussite scolaire à ce niveau, les acquisitions doivent faire l'objet d'une évaluation : *"(le maître) doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants. p.26", "ses progrès (de l'enfant) doivent s'apprécier d'abord en fonction des compétences acquises et des performances réalisées. p.28" ; "Chaque maître construira ses outils d'évaluation. p.63".* Ce qui souligne la nécessité pour l'enseignant d'obtenir des résultats observables. Parallèlement, une autre sorte d'évaluation est préconisée : chacune des propositions pour une journée en petite, moyenne et grande sections indique des moments de bilan avec les enfants à la fin de chaque séquence d'activités ("bilan", "bilan de la journée", "bilan des travaux", "bilans collectif et individuels de la journée" - pp.89-93).

C'est dans tous les aspects du fonctionnement de la classe que s'est immiscée cette préoccupation d'efficacité. Certains termes, issus de cette logique, tels objectifs, capacités, efficacité, production, apprentissage, acquisition, savoir-faire, etc, apparaissent très régulièrement tant dans la circulaire de 1986 que dans le manuel qui en fait l'exégèse : *"le travail sur la langue devient ainsi plus efficace. (p.24)" ; "les enfants sont entraînés à comparer leurs productions successives (p.24)" ; "Ils prennent les adultes ou leurs camarades à témoin de leurs performances, montrent leurs productions (p.26)".*

Ce souci de performance scolaire est récente pour l'école maternelle. La nouvelle appellation de préscolarisation l'indique : il s'agit de permettre des acquisitions, de réduire l'inscription des inégalités sociales dans le parcours scolaire ultérieur[149]. Des

[149]Un souci de rationnalisation aboutit à l'instauration en 1992 du livret scolaire qui vise à mesurer l'efficacité par la mesure d'une progression. Il n'en est pas encore question dans le manuel en usage (les

objectifs précis sont définis par la loi de 1986. Des projets d'établissement doivent être élaborés. Autant d'aspects qui attestent l'existence d'une logique d'efficacité à l'école maternelle.

L'organisation de l'espace préconisé dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* témoigne aussi de la prégnance de ce souci d'efficacité. L'aménagement des lieux communs de l'école doit *"leur assurer les meilleures conditions de vie et d'apprentissage, aspects fonctionnels"* ; il est conseillé d' *"avoir le souci d'une esthétique fonctionnelle, stimulante, d'aménager des salles spécialisées : musique, activités corporelles, bibliothèque-centre documentaire (BCD), médiathèque, artothèque, ludothèque, ateliers. p.98"*.

Ces espaces spécialisés veulent favoriser des apprentissages précis : *"la salle de bibliothèque-centre documentaire (est) réservée aux activités de langage oral, de langage écrit, et où l'on trouve le matériel audiovisuel ; l'atelier d'activités plastiques (est) équipé de façon permanente pour la pratique de dessin, de la peinture, du modelage, de la sculpture, etc; la salle d'activités scientifiques et technologiques (consiste en) atelier de bricolage, outils et matériaux divers à disposition, matériel pour les activités d'élevage, plantations, expérimentations, la découverte et la structuration de situations "mathématisables" p.98"*.

Les coins jeux doivent permettre "de manipuler des objets techniques" ; il faut *"aménager les classes de façon différenciée selon les niveaux, équiper de matériels différents, de la petite section à la grande section. p.99"*.

L'objectif de performance se perçoit aussi dans les descriptifs des différents ateliers, par exemple : *"le coin manipulation équipé d'outils simples, de cubes de différentes matières, de jouets de bois à emboiter, enfiler, aligner. -p.99"*.

Ces ateliers vont *"apprendre le classement", "aider l'enfant à se repérer, à établir des relations espaces-matériels, matériels-fonctions. -p.103"*, *"apprendre à parler", "exercer et développer ses capacités perceptivo-motrices, utiliser un vocabulaire précis pour se*

---

versions ultérieures y consacrent une partie), ni dans les écoles observées au moment de l'enquête. C'est pourquoi il n'en sera pas question ici.

faire comprendre, résoudre des situations-problèmes, opérer et exprimer des relations, des correspondances, établir des critères de classement. -p.104", "se confronter à des problèmes réels (jouer pour comprendre), développer l'attention, le sens de l'observation, la communication, l'habileté motrice. -p.107", "agir avec outils et matériaux, exercer ses connaissances sensorielles, les affiner, développer sa motricité fine, améliorer sa coordination oculo-manuelle. -p.108", "apprendre à imprimer, graver, sculpter, favoriser l'adaptation et la précision des gestes, développer l'adresse manuelle. -p.109".

Chacune de ses acquisitions motrices correspond à un atelier précisément décrit. Ainsi le coin poupées, comportant des *"poupées de couleurs, de tailles, matières, sexes différents, des mobiliers adaptés, des vestiaires adaptés aux tailles, aux moments de la journée, aux lieux, aux saisons"* vise notamment à *"affirmer les capacités logiques en établissant des relations.p.112"*. En fait, les activités et les aménagements afférents datant de la mise en place des écoles maternelles sont aujourd'hui justifiées par les acquisitions qu'ils permettent.

Le tableau intitulé "les jeux éducatifs : nature et fonction" présente le fonctionnement de l'école maternelle sous cet aspect de l'apprentissage. Les matériels sont décrits comme activités *"de motricité fine, d'ordre mathématique et perceptif, identification de formes, couleurs, positions, dénombrement, de logique, de lecture, de motricité fine. -p.118",* d'activités *"d'ordre esthétique, de coordination oculo-manuelle, de repérage dans l'espace. -p.119",* des activités *"favorisant l'approche des technologies contemporaines", "de lecture, de classement, d'établissement de relations logiques. -p.124"*. La confection du tableau en quatre colonnes signale l'importance d'apprendre, puisque "jeux et matériels" constitue la première colonne, "activités" la deuxième, "pour apprendre à" la troisième, "prolongements et conseils" la quatrième. L'aménagement et l'équipement de la classe maternelle se justifient par les apprentissages qu'ils permettent.

A la lecture de cette partie sur l'organisation de l'espace, l'idée qui ressort est que les acquisitions nécessitent un matériel ad-hoc. Plusieurs jeux éducatifs s'attachent à

développer une capacité précise. Il s'agit parfois de la transposition d'un test psychologique, inventé pour vérifier la présence de telle ou telle compétence, et par là la normalité de l'enfant, et qui en devenant jeu est supposé entraîner cette capacité. Le matériel éducatif s'inscrit dans un souci d'efficacité, il est présenté comme nécessaire aux diverses apprentissages, comme si ceux-ci ne pouvaient se faire en dehors des exercices avec des instruments d'acquisition précisément élaborés à ces fins. Il semble que l'apparition de ces jouets rationnalisés accompagne la mise en place de l'école maternelle et l'élaboration de la psycho-pédagogie[150].

La législation encadrant l'école maternelle et les conseils d'*Orientations, projets et activités à l'école maternelle*, comportent la logique d'efficacité : l'école maternelle est présentée en soi comme efficace, les jeunes enfants y acquièrent des savoirs et améliorent leur parcours scolaire ultérieur. Les instituteurs doivent viser l'acquisition de connaissances, respecter les divers objectifs qui leur sont assignés et évaluer leur action. Plusieurs directives concernant l'aménagement et le matériel s'inscrivent dans ce souci de performance.

Dans les formes de fonctionnement préconisées aux parents et aux enseignants, la logique d'efficacité apparait. *J'élève mon enfant* la limite aux méthodes : il s'agit d'obtenir ce que l'on souhaite de l'enfant. Toutefois, l'insistance de l'auteur pour que les parents ne poussent pas l'enfant à acquérir précocement savoirs et savoir-faire accrédite l'idée de l'existence de cette logique comme autre référence pour les parents.
Orientations, projets et activités à l'école maternelle adopte sans réticence une logique de performance : performance de l'institution et des élèves. L'acquisition de savoirs, de savoir-faire est un objectif, lui même détaillé précisément à des fins d'efficacité.

Des références multiples sont offertes aux parents et enseignants. Nous avons vu successivement des prescriptions fondées sur le principe domestique, sur le principe civique, dans les registres de l'inspiration et de l'efficacité. Deux autres logiques

[150]Chateau J., *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline,* Paris, Vrin, 1973.

constituent des repères pour l'action des parents et des instituteurs : l'enfant comme nature et l'enfant comme être d'amour. Elles vont être présentées successivement ci-dessous.

Chapitre 5

L’enfant comme être de nature

Poursuivons la reconstitution des deux répertoires des principes d'action, des conceptions de l'enfant et de son traitement pour les parents d'une part, et les instituteurs d'autre part. Les textes législatifs et prescriptifs destinés aux parents et aux enseignants d'école maternelle présentent des caractéristiques attachées à différents principes de justice domestique, civique, d'inspiration et d'efficacité, les principes marchand et d'opinion ne s'y rencontrent pas.

Deux autres registres se trouvent par divers traits dans les prescriptions destinées aux parents et aux instituteurs ; l'ordre naturel et l'amour constituent des références fortes pour penser le jeune enfant et sa prise en charge.

Dans ce chapitre, on va investiguer d'abord dans les manuels destinés aux parents et aux instituteurs le registre de la nature (caractérisé aussi comme registre de la violence, de la force). Une nature enfantine est fréquemment postulée, que ce soit dans la législation, dans *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle*, ou *J'élève mon enfant*..

Dans le droit

Le Droit français définit l'enfant sur le critère biologique de l'âge, ce qui renvoit directement à cette conception de l'enfant en tant que nature. C'est le cas aussi de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, mais la formulation laisse apparaître tout l'arbitraire du seuil d'âge choisi et sa variabilité : "Un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable".
De plus, le souci de protection qui entoure l'enfant dans la législation, et en particulier sa sécurité physique, le ramène à un être inférieur, incapable de se défendre, voire de survivre seul, et revient par là à une conception biologique de l'enfant comme "petit".

Dans le manuel des parents

Nous avons indiqué dans la grille théorique que le registre de la nature ne peut définir complètement un foyer, certains de ses aspects seulement peuvent s'y appuyer. L'enfant est un corps en développement, un être inachevé, à humaniser, voire à dresser. Son infériorité découle de son inachèvement biologique. Le rapport de force entre adultes et enfants est naturel.

Si elle n'y est pas présentée dans ces termes, cette perspective est privilégiée dans *J'élève mon enfant*. : elle apparait dès le sommaire, dans les titres et les sous-titres. Sa présence se confirme à la lecture de l'ouvrage : l'enfant est référé à son âge physique, à son stade de développement. Les changements qu'il connait s'inscrivent dans l'ordre de la nature. Il faut le prendre en compte en tant que corps et veiller à sa santé, à sa sécurité. Les termes "besoins", "capacités" qui reviennent tout du long de *J'élève mon enfant* relèvent de cette conception naturaliste. C'est l'enfant comme être inachevé et aussi l'enfant comme produit génétique que Laurence Pernoud présente aux parents. Cette conception implique un ordre naturel entre adulte et enfant : l'enfant est naturellement inférieur à l'adulte. Ce dernier peut recourir à la contrainte physique pour faire valoir cet ordre. Les conseils destinés aux parents, relatifs à l'aménagement, aux choix des jeux et des activités portent

aussi cette vision de l'enfant comme corps. Ces différents points seront développés successivement.

Les titres témoignent d'un contenu appréhendant largement l'enfant comme corps. Le chapitre 1 "un enfant dans votre vie" expose notamment "le bien-être de votre enfant", "pour suivre la croissance". Le chapitre 2 s'intitule "bien nourrir votre enfant". Le chapitre 3 "la vie d'un enfant" s'intéresse encore largement au corps et développe "le sommeil", "les repas", "les sorties", "attention aux jouets dangereux", "la sécurité en voiture".

La partie "Attention danger" envisage tous les risques encourus par le corps de l'enfant dans la maison et en dehors, depuis les brûlures, jusqu'à l'empoisonnement par des plantes. "De plus en plus autonome" décrit une autonomie physique : "l'enfant apprend à manger seul, à s'habiller seul", "l'apprentissage de la propreté". Le chapitre 4 détaille toutes les maladies d'abcès à zona : "la santé de A à Z".

Le chapitre 5 diffère de prime abord : "le petit monde de votre enfant" "raconte ce qui se passe dans la tête et le coeur de l'enfant". L. Pernoud précise qu' "il ne parle ni de biberons, ni de couches, ni de varicelles". On peut y lire cependant une présentation du développement psychomoteur, détaillé et illustré ; l'auteur décrit les capacités motrices, sensorielles, de langage, de propreté, les besoins de nourriture et de sommeil à chaque âge.

Si le dernier chapitre est plus disparate (depuis les jumeaux jusqu'au bilinguisme), l'enfant est appréhendé largement comme corps dans tout cet ouvrage de référence pour les parents.

Dans *J'élève mon enfant*, l'âge est le critère de développement, les stades définis par les psychologues sont des étapes incontournables de la croissance : *"Plus les années passeront, plus vous connaîtrez votre enfant et plus vous remarquerez qu'il passe d'une étape à une autre. Les passages n'ont pas toujours lieu exactement aux dates prévues, mais ils ne peuvent être absents. (p.423)" ; "Chaque étape apporte à l'enfant un nouveau don. (p.416)".*

La notion de période sensible, empruntée à Montessori, est reprise plusieurs fois pour indiquer une étape d'acquisition : *"Lorsque vous sentirez que votre enfant a atteint la période sensible du langage, vous lui parlerez souvent et clairement ; vous lui répondrez avec patience. (p.399)" ; "A 2 ans, 2 ans et demi, il a une période de sensibilité à la musique. (p.402)".*

Tant les caractéristiques de l'enfant que leurs changements s'inscrivent dans le cours naturel de son développement physique : *"On n'enseigne pas à marcher à un enfant. Il a une merveilleuse monitrice qui vaut tous les appareils du monde : la nature. (p.388)" ; "Les progrès qu'accomplit son oreille sont sensibles à la manière dont il imite la phrase de l'adulte. (p.402)" ; "Laisser l'enfant s'épanouir, ne pas entraver sa croissance..(p.454)" ; "Laissez votre enfant suivre son rythme (...) C'est ainsi qu'il se développera, et qu'il s'épanouira. En éducation, on croit souvent que tout progrès est le résultat d'un effort, ou des enfants, ou des parents. On ne compte pas assez sur le temps, et sur la nature. Or, dans chaque enfant, lentement, au fil des années, naturellement tout un travail de maturation se fait : maturation physiologique, intellectuelle et affective. (p.456)" ; "les acquisitions sont progressives. (...)cet ordre est le même pour tous les enfants du monde, quelque soit leur race. (p.369)"."*

La préoccupation de l'auteur sur la santé et la sécurité indique aussi l'importance de l'enfant comme corps. Ainsi, à propos de l'école, les inconvénients peuvent être physiques : *"Imposer cette fatigue à un enfant qui n'est pas très résistant, c'est aller au-devant de nouveaux ennuis de santé. (p.436)" ; "ce qu'il faut, c'est institué un régime de liberté surveillée : mettre l'enfant à l'abri des dangers (barrières aux escaliers, barricades aux fenêtres, caches aux prises de courant...). -p.391"* .

La notion de sécurité comprend d'abord l'intégrité physique de l'enfant *: "Donner la sécurité à un enfant, c'est bien sûr lui donner à boire et à manger, s'assurer qu'il est à l'abri du froid, de la maladie, etc. La sécurité matérielle est indispensable à la survie. (p.474)".*

Les termes de "capacité" et de "besoin", répétés dans tout l'ouvrage, indiquent cette acception biologique de l'enfant. Ces termes issus de la biologie ont été empruntés et transportés aussi par la psychologie. Par exemple, face aux colères d'un enfant, les premières questions amenées par Laurence Pernoud sont *"dort-il suffisamment? L'école n'est-elle pas trop fatigante? (p.471)"*.

En creux du développement des capacités qu'énonce l'auteur, ce sont les incapacités de l'enfant que l'on peut saisir, son infériorité. L'enfant est présenté comme un petit être inachevé. Par exemple :*"Il dit non parce qu'il voudrait pouvoir décider lui-même de ce qu'il va faire, pour le faire sans aide, par exemple décider que c'est l'heure du bain et de se déshabiller seul. Or, il ne peut pas encore y arriver, sa maman doit l'aider. (...) Or il a encore grand besoin de sa maman. (p.412)"*.

L. Pernoud présente aussi l'enfant comme un produit génétique : *"chacun d'eux arrive au monde déjà nanti d'un gros bagage : l'héritage de deux familles. (...) C'est peu à peu qu'on découvre que l'enfant tient tel trait de sa mère, tel autre de son père, quand il ne ramène pas au jour des particularités familiales très lointaines. Ainsi l'hérédité dessine-t-elle déjà à grands traits un caractère tant physique que moral. (p.441)"*. Et son bagage génétique prévaut dans ce qu'il devient : *"Ne perdez pas votre sang-froid si l'on vous dit que votre enfant a du génie. Gardez précieusement cette révélation pour vous. N'en dites rien à vos amis ; qu'ils fassent la découverte eux-mêmes. (p.468)"*

Cependant, Laurence Pernoud affirme clairement son opposition à la hiérarchie naturelle : *"l'autorité est bien différente de l'autoritarisme, qui lui est une volonté déterminée de ne jamais céder à l'enfant, même s'il a raison. Cette notion : "l'enfant doit obéir par principe parce qu'il est petit" ne peut amener qu'à la révolte justifiée de l'enfant, et un jour, dès qu'il pourra, à sa fuite. (p.472)."*

Quoique la première éducation se rapproche d'un dressage : *"il y a une époque où celui-ci subit l'autorité sans comprendre : s'il éloigne brusquement sa main de la prise de*

courant lorsque vous le grondez, c'est uniquement parce qu'il a confiance en vous. (p.391)".

L'auteur ne renonce pas à la force : *"cela dit, une punition, si elle est juste, voire une fessée si elle est méritée, n'ont jamais traumatisée un enfant. (...) elles assainiront parfois mieux l'atmosphère que ces situations indéfinissables qui culpabilisent et les parents et les enfants parce que la sanction n'a pas été immédiate. (p.473)".*

L'aménagement et l'équipement du foyer ne font pas l'objet d'un développement systématique. Mais des indications sont fournies à ce propos au fil de l'ouvrage, indications qui considèrent souvent l'enfant comme corps.

Les parents doivent anticiper et remédier aux dangers de l'espace, des objets. Les conseils pour l'organisation des pièces du logement concernent essentiellement la prévention des accidents domestiques. Les dangers sont énumérés : *"la casserole dont la queue est tournée vers l'extérieur, l'oreiller ou l'édredon sur le lit du bébé, la fenêtre sans barreaux ni grillage (etc. p.63)"* . Les dispositions adéquates à prendre sont exposées et résumées :*"laisser l'enfant jouer avec des objets inoffensifs, mais mettre hors d'atteinte tout ce qui peut lui nuire. (p.66)".*

L'aménagement doit permettre de répondre aux besoins de l'enfant en terme de propreté, de sommeil, de mouvement. Ainsi les instructions pour l'installation de la chambre insistent sur l'aspect hygiéniste : *"je ne vous ferai pas l'injure de vous expliquer qu'une chambre saine c'est avant tout une chambre propre, et qu'il faut ôter la poussière autour du nouveau-né. Bien sûr. Mais les microbes et la maladie n'arrivent pas que de la saleté. Peuvent les amener les animaux, les personnes, les objets. (p.61)"*. Les autres conseils concernant la chambre concernent l'enfant en tant que corps : *"Une chambre saine, c'est aussi : une chambre où il y a peu de bruits (...), une chambre chauffée le jour à 20° (...), une chambre régulièrement aérée...-p.62".*

Si l'agencement doit assurer la sécurité physique de l'enfant, il doit répondre cependant à son besoin d'action :*"Dans une pièce sans objets et sans meubles, l'enfant ne peut rien abîmer, mais son intelligence sommeille, ses muscles aussi. (...) Ce qu'il faut, c'est*

instituer un régime de liberté surveillée : mettre l'enfant à l'abri des dangers (barrières aux escaliers, barricades aux fenêtres, caches aux prises de courant ; les meubles fragiles à l'abri des coups, et les bibelots préférés et produits dangereux dans les placards) et puis laissez l'enfant s'ébattre dans un coin, que celui-ci soit grand ou petit. -p.391".

Autre indice de l'appréhension de l'enfant comme corps dans *J'élève mon enfant* : l'équipement présenté comporte une armoire à pharmacie et deux pages sont consacrées à son installation, son contenu, sa gestion.

En bref, l'aménagement et l'équipement du foyer préconisés par Laurence Pernoud visent d'abord la sécurité physique de l'enfant. *"La sécurité matérielle est indispensable à la survie",* affirme-t-elle page 474.

Les autres conseils de *J'élève mon enfant* à ce propos concernent le choix des jeux et des activités.

L'enfant est proche de la nature : à trois ans, *"il aime soigner un animal familier : chat, chien, oiseau, poisson. -p.428"*.

Les matériels ne sont pas présentés comme instruments d'apprentissage mais comme accompagnement de la croissance : par exemple, à 2 ans, *"il touche à tout, court partout, fait du bruit, déménage, transporte. Alors pour satisfaire ces nouveaux intérêts, donnez-lui un âne à roulettes, un train en bois (...). Et pour les moments de calme, donnez lui de quoi exercer son adresse : oeufs et tonneaux gigogne et "boîte à lettres", jouet en forme de boîte, dont le couvercle est percé de trous de différentes formes (...) -p.105"*.

Les choix des jouets s'appuient sur des besoins organiques, non pas qu'ils visent à accélérer les acquisitions, à entraîner des capacités, mais juste à répondre aux compétences du moment : *"Pour prendre de l'exercice, ils aiment le tricycle, le cheval à bascule, et, quand ils sont fatigués : regarder un livre d'images, pétrir de la pâte à modeler, gribouiller avec des feutres, exercer leur adresse avec des boulons gigogne ou un champignon démontable. -p.106"*. A 4 ans, *"maintenant comme des grands, ils montent à bicyclette, roulent très vite sur une patinette, jouent au ballon qu'ils savent*

lancer, font des jeux de patience... -p.106". Les acquisitions successives s'inscrivent ici dans la croissance naturelle et des instruments spécifiques ne paraissent pas indispensables.

Le jouet n'est guère appréhendé sous son aspect éducatif. Par contre, un long développement met en garde les parents contre les jouets dangereux *"Devant le grand nombre d'accidents dus aux jouets, certaines normes de sécurité ont été récemment adoptées par les fabricants de jouets... -p.108"*. Même nounours est un danger potentiel : *"si un jour votre enfant tousse sans raison apparente, rappelez-vous que les jouets en peluche sont des nids à poussière et peuvent être cause d'allergie -p.108"*. En matière de choix de jeux et d'activités, c'est la conception de l'enfant comme corps qui prévaut : ils doivent accompagner son développement organique et préserver sa santé et sa sécurité physique.

Dans *J'élève mon enfant*, une approche naturaliste de l'organisation du foyer est présentée aux parents à côté d'autres logiques. Elle est très présente comme en témoigne le sommaire, dans lesquels les titres et sous-titres abordent l'enfant essentiellement en tant que corps : besoins physiologiques, maladies, développement physique, etc. Dans tout l'ouvrage, l'enfant est référé à son âge, à son stade de développement. Les changements de l'enfant s'inscrivent dans l'ordre de la nature. Les parents sont amenés à le prendre en compte en tant que corps, à veiller à sa santé, à sa sécurité, à répondre à ses "besoins", à jauger ses "capacités". L'enfant est un produit génétique, en cours de maturation. Inachevé, il ne peut être qu'inférieur à l'adulte. Ces capacités limitées de compréhension autorisent l'usage de la contrainte. Les parents sont engagés à penser l'aménagement, le choix du matériel en se référant d'abord à l'enfant en tant que corps.

Dans le manuel des instituteurs

Rappelons que dans le registre de l'ordre naturel, l'enfant est pensé comme un être non terminé ou une bête, naturellement inférieur à l'adulte. Le rôle de ce dernier est alors de diriger ces incapables, d'humaniser ces petits, et ce par des relations de contrainte tant psychologique que physique.

Dans les textes officiels et dans le manuel destiné aux enseignants, cette conception est manifeste. Dans les directives ministérielles, l'âge est spécifié comme critère d'accueil et de tri en niveaux. La connaissance de l'enfant valorise la physiologie et les notions de croissance et de besoin fréquemment mobilisées en témoignent. Cette perspective est reprise dans les indications de Pierre, Terrieux et Babin qui soulignent la nécessité de prendre en compte le corps de l'enfant. Celle-ci apparaît aussi par la présence et les attributions des agents de service que rappellent les auteurs. Cette logique apparait aussi dans les conseils d'organisation de l'espace. Enfin, les connaissances savantes mobilisées par les auteurs portent cette idée de l'enfant comme corps. On s'arrêtera sur le chapitre qui veut transmettre aux instituteurs d'école maternelle une "connaissance de l'enfant" et consacré pour moitié aux neurosciences et pour moitié à la psychologie. On verra que cette première référence réduit l'écolier à un corps, et que cette vision n'est pas absente de la deuxième. Le développement aborde ces aspects successivement.

Remarquons déjà que l'élève est largement défini par le critère biologique de l'âge. Le manuel présente l'âge comme critère d'entrée à l'école maternelle : *"Actuellement, la priorité est donnée à l'accueil des enfants de 3 ans quand leurs parents le souhaitent. Dans les écoles où cet objectif est atteint, on porte l'effort sur l'accueil des enfants de 2 ans.* - p.14". C'est aussi le critère du tri entre les trois niveaux de l'école maternelle : la petite section reçoit les 2-3 ans, la moyenne section les 4 ans, et la grande section accueille les 5 ans.

L'appréhension de l'enfant comme corps se révèle dans la circulaire de 1986 qui stipule qu' *"il s'agit de leur assurer, avec l'aide du personnel de service, les soins que réclame leur âge. (...) La connaissance du développement et des acquis de l'enfant à l'âge préélémentaire concerne les points suivants : les caractéristiques de la croissance, (...) l'importance des rythmes physiologiques, de l'hygiène et du bien-être physique (...) - p.26"*.

Un paragraphe suivant souligne "l'importance des rythmes physiologiques, de l'hygiène et du bien-être" : *"Ils ont besoin d'un nombre important d'heures de repos. (...) Le maître*

connait l'influence du bruit excessif sur le système nerveux, les besoins de sommeil et les conditions favorables à l'endormissement, ainsi que les rapports que l'enfant entretient avec la nourriture. (...) L'hygiène et le bien-être physique conditionnent la santé de l'enfant. A cet égard sont pris en considération l'espace disponible, l'éclairage, la disposition du mobilier par rapport aux sources de lumière, le degré de chaleur, le nécessaire renouvellement de l'air, les besoins en eau, en nourriture, la non-toxicité des objets et des matériels. Le maître doit apprendre à prévenir les accidents, ainsi que la conduite à tenir en cas de blessure ou d'accident ; il doit savoir satisfaire les besoins de mouvement, de cri et de jeu. -p.27". Ici différentes facettes de la nature de l'enfant sont envisagées : un système physiologique qui nécessite du repos, du calme, de l'air, telle lumière, telle chaleur, telle alimentation, un organisme qui peut s'empoisonner, se blesser, une entité biologique qui a des besoins à satisfaire.

En fait, dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, c'est tout l'enfant qui est conçu comme un corps, dans un développement physiologique ; c'est le biologique, la nature qui détermine les caractéristiques des jeunes enfants, leurs "besoins" à chaque âge, leurs évolutions.

Les notions de "croissance" et de "besoins" reviennent d'ailleurs régulièrement dans la circulaire de 1986 et dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* et témoignent de cette conception naturaliste.

La circulaire de 1986 conclue notamment : *"L'école maternelle accueille les enfants au moment où ils connaissent une croissance particulièrement rapide. -p.29"*. Et cette perspective se lit tout au long de ce texte officiel. Au paragraphe "les caractéristiques de la croissance" de cette circulaire, on peut lire *"La croissance de l'enfant est alors rapide et irrégulière (...).Interviennent aussi les variations de son état de santé (...). Diverses fonctions fondamentales apparaissent généralement dans le même ordre pour tous les enfants, mais la vitesse d'acquisition des capacités n'est pas forcément la même pour tous. Ainsi de la marche, de la parole ; ainsi de la capacité de lire. -p.26"*.

Les termes de soins et de santé sont réitérés dans le même texte et indiquent aussi cette logique : *"le maître dispense les soins nécessaires (habillage, toilette, etc.). -p.23" ; "il s'agit de leur assurer les soins que réclame leur âge. -p.26" ; "(Les activités physiques) ont pour but de fournir à l'enfant ce dont il a besoin pour se maintenir en bonne santé (...). -p.23".*

L'importance accordée à la sécurité physique de l'enfant témoigne aussi de cette approche. Les intitulés des textes en vigueur, rappelés in extenso dans le manuel des instituteurs, suffisent à cerner leur intention : "sécurité et protection des élèves dans les écoles", "surveillance et sécurité des élèves des écoles élémentaires et maternelles", "sécurité et surveillance des élèves des écoles maternelles et élémentaires dans les cours de récréation et les aires de jeux", "danger présenté par la présence de cutter", "durées et conditions d'éviction, mesures de prophylaxie à prendre à l'égard des élèves et du personnel dans les établissements", "enfants victimes de mauvais traitements ou de délaissement". De nombreuses directives amènent les instituteurs d'école maternelle à considérer les jeunes enfants comme corps dont il faut protéger l'intégrité.

Les conseils du manuel respectent et reprennent l'esprit des textes officiels. L'enfant y est aussi un corps, qu'il faut protéger et prendre en compte : *"Les maîtres connaissent les signes de fatigue (...). La meilleure durée (des activités) est très variable selon l'âge de l'enfant(...). -p.29".*

Moults actions de l'enfant sont présentées comme des besoins, comme des nécessités organiques. Le manuel énumère les perspectives des enseignants *"en prenant en compte tous leurs besoins (des enfants) : besoins d'espace, besoins de respect des rythmes de vie, besoins de jeu, besoins d'actions sur l'environnement, besoins d'échanges avec d'autres enfants, besoins d'adultes disponibles (...). -p.15"*. La maturation physiologique détermine les changements de l'enfant, ses besoins successifs. L'accent porté sur les activités physiques et sur le langage témoigne des incapacités de l'enfant dans ces domaines. C'est d'ailleurs le terme de capacités qui est employé à plusieurs reprises, pour inviter l'instituteur à les développer, ce qui, là encore ramène l'enfant à un corps.

Pour Babin, Pierre et Terrieux, l'apprentissage passe par le corps : *"il tire profit d'une pédagogie de l'activité et de l'expérience, et ses progrès doivent s'apprécier d'abord en fonction des compétences acquises et des performances réalisées. L'activité doit permettre à l'enfant de rendre ses virtualités effectives et de construire ses capacités. -p.28"*. La pédagogie s'appuie sur le besoin de mouvement imputé à l'enfant : *"la mise en oeuvre quotidienne de la classe suppose que l'on offre à l'action de l'enfant des sollicitations multiples. -p.28"*

Si l'on considère les propositions pour une journée, de longues plages de temps sont consacrées directement au corps. Par exemple entre 9 et 10 heures en petite section, il est envisagé successivement : "activités physiques : activités de motricité générale, jeux chantés, jeux rythmés, jeux dansés ; rechaussage ; passage aux toilettes selon les besoins ; lavage des mains ; collation. -p.89".

La présence d'un agent spécialisé des écoles maternelles (ASEM) dans chaque classe résulte aussi de la prise en compte de l'enfant comme corps. *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* rappelle la situation administrative et les attributions des ASEM. Ces agents communaux sous l'autorité du directeur de l'école ont pour principale attribution la prise en charge physique des enfants : habillage, toilettes, repas, collations, sieste.

D'après la circulaire de 1986, cette conception de l'enfant comme corps doit s'inscrire dans l'espace et dans les activités : *"L'aménagement matériel et la nature des activités offertes aux enfants doivent dans tous les cas répondre à l'évolution de leurs intérêts et de leurs capacités (...). Il est souhaitable que le mobilier comporte des coins de repos mis à la disposition des enfants qui éprouvent un besoin de répit. (...) On attachera une grande importance à ce que les classes ne soient pas toutes aménagées de la même façon. Cela parce que les besoins des enfants évoluent et parce qu'il est nécessaire que leur passage d'un âge à l'autre soit marqué par des tâches nouvelles et par des activités neuves que les lieux doivent refléter. -p.28"*.

Le développement du manuel sur le thème de l'organisation de l'espace comporte cette acceptation naturaliste. Les enseignants sont invités à réfléchir à l'équipement des classes en prenant en compte *"l'importance des rythmes physiologiques, l'importance de l'hygiène, l'importance du bien-être physique. -p.99"* - trois des cinq éléments à prendre en compte renvoient à l'enfant comme corps.

Des conseils concrets en découlent : *"Prévoir des zones de repos dans les sections de petits pour satisfaire aux besoins individuels, prévoir de larges espaces de circulation, de déambulation, quand l'école accueille de très jeunes enfants, pour satisfaire aux besoins de mouvement, veiller à maintenir un degré de chaleur convenable, à aérer, veiller au bon éclairage, veiller à une disposition correcte des mobiliers par rapport aux sources de lumière, de chaleur, d'aération, à leur bonne adaptation à la taille de l'enfant et à l'activité proposée, prévoir des points d'eau pour permettre de se désaltérer à sa convenance et de respecter les règles élémentaires d'hygiène au cours de la journée, choisir des outils, des matériels, des jeux non dangereux, non toxiques (vérifier la conformité aux normes - agrément ministériel)"*.

L'objectif de l'aménagement est *"de répondre à l'évolution des besoins et des intérêts enfantins, à l'évolution des capacités. -p.100"*. Les vocables "besoins", "capacités", empruntés à la biologie par la psychologie, indiquent la manière dont l'enfant est pris en compte.

Pour les petites sections, les équipements de jeux et les activités portent aussi directement cette conception naturaliste. Les espaces de jeux doivent permettre entre autres, *"d'observer et de prendre en charge la vie des plantes, la vie d'animaux. -p.99"*.
Le manuel incite les instituteurs à privilégier pour les 2-4 ans ce qui permet l'évocation, entre autres, "de la nourriture, des soins d'hygiène, des animaux familiers. -p.100".
Les propositions pour aménager l'espace des 2-3 ans portent une représentation de l'enfant en proie successivement à des besoins de mouvement et de repos : *"la salle de classe, avec l'espace central dégagé de tout mobilier pour favoriser la prise de possession des lieux par le mouvement, les déplacements, les chargements, les*

transvasements, les constructions-destructions, les jeux individuels (rampés, galipettes)", "la salle de repos, (...) un espace avec tapis et coussin pour favoriser les moments de répit et de contemplation, l'isolement, le jeu seul, le repos. -p.100". Les coins des jeux veulent *"exercer et maîtriser progressivement des capacités et moyens d'expression qui donnent le sentiment d'être grand (p.103), enrichir et exprimer ses perceptions (p.104), prendre conscience de son corps, développer son habileté motrice (p.106), de développer et de multiplier ses expériences sensorielles (p.107)"*. L'espace de musique vise à *"favoriser l'écoute, développer l'attention auditive et la mémoire, affiner les perceptions auditives, découvrir les perceptions auditives, découvrir les gestes adaptés, maîtriser, contrôler les gestes. -p.108"*. Les enfants de 4-5 ans se verront proposer, parmi trois thèmes, "ce qui concerne les éléments : eau, terre, air, feu. (p.100)"

Dans les grandes sections, les enseignants doivent soutenir l'intérêt spontané des enfants de 5-6 ans pour "la nature, la vie - p.100". Mais quelle que soit la section, son espace doit se différencier des autres sections et se modifier au fil de l'année, parallèlement à la croissance des enfants : il faut *"marquer le passage d'un âge à un autre par une organisation et un équipement des lieux qui soient le reflet des tâches et activités nouvelles que l'on peut y accomplir", "varier, au fur et à mesure que l'année avance, les jouets, jeux, livres, matériels, accessoires, mis à la libre disposition des enfants et ayant servi de support à des activités structurées (p.100)"*.

La colonne "apprendre à" du tableau "des jeux éducatifs : nature et fonction" se compose pour le tiers d'une liste de verbes d'action : *"construire, monter, démonter, se servir d'outils, assembler, visser, dévisser, empiler, emboîter, aligner, enfiler, ouvrir, nouer, fermer un vêtement, l'ouvrir, boutonner-déboutonner, s'exercer, s'entraîner, vider, remplir, transvaser, mouler"*. Le matériel vise en grande partie l'acquisition de compétences motrices, le perfectionnement des capacités naturelles de l'enfant.

L'idée d'un lien privilégié entre l'enfant et la nature persiste en grande section et suscite diverses activités : "soins aux plantes (coin-nature) ; soins aux animaux ; observation du temps (...) jardinage - p.91". Les enseignants sont incités à organiser des sorties, "des

classes de découverte", "des activités physiques de pleine nature". L'exemple de projet de rencontre avec les CP est intitulé "vivre un grand jeu de plein-air". Les sciences de la nature font partie du programme, déclinées en trois parties : "la vie de l'enfant, la vie animale, la vie végétale". *Orientations, projets et activités pour l'école maternelle* propose aux instituteurs une référence à la nature, notamment dans les instructions concernant les aménagements et les activités à l'école.

Cette logique est également introduite auprès des instituteurs par les savoirs savants auxquels l'ouvrage fait référence. La moitié des disciplines indiquées pour référence dans le manuel appréhende l'enfant sous l'angle biologique : la pédiatrie, la diététique, la neurologie (citées p.26). Les neurosciences font l'objet d'une présentation longue et détaillée que nous allons analyser en particulier. La psychologie de l'enfant étant l'autre référence savante présentée aux instituteurs dans *Orientations, projets et activités pour l'école maternelle* , on voudrait montrer ensuite tout ce que l'acception de l'enfant comme corps doit à la psychologie. C'est aussi la science à laquelle L. Pernoud renvoit les parents dans *J'élève mon enfant*.

L'approche des neurosciences

De manière encore marginale se développe depuis quelques années un cadre de référence pour l'éducation, d'une légitimité non psychologique, appréhendant l'enfant comme corps : les neurosciences. Dans le manuel *Orientations pour l'école maternelle,* cette théorie est proposée aux instituteurs, sous la forme d'un article de sept pages "trois cerveaux pour apprendre" et qui débute la partie sur "le développement de l'enfant". Cet article expose les conceptions de l'apprentissage à partir des neurosciences : l'analogie du cerveau avec l'ordinateur -ou avec l'hologramme- est la source de la théorisation. Si les explications demeurent incompréhensibles à des non physiciens[151], elles n'en

[151]Voici les explications avancées "l'analogie la plus satisfaisante tendant à expliquer le fonctionnement du cerveau est avancée par K.Pribram (1977). C'est celle de l'hologramme. L'holographie est une technique de photographie sans lentille, fondée sur la propriété d'interférences des ondes courtes. L'image est obtenue grâce à un filtre optique qui "gèle" l'onde visuelle. La structure obtenue est "lue", c'est-à-dire

paraissent pas moins scientifiques. L'article admet les acquisitions et le fonctionnement de l'intelligence comme processus biologique, et avalise par là, la primauté des inégalités naturelles dans les apprentissages[152]. Les conséquences d'une telle "biologisation" des apprentissages apparaissent dans la conclusion de l'article : *"De nous dépend que le Droit à l'intelligence et le Droit à la différence s'ajoutent à la charte des Droits de l'homme"* [153].

Sur le plan de l'action, les instituteurs apprennent les implications d'une telle conception, essentiellement en terme "d'hygiène cérébrale". La réduction de l'élève à un corps y est particulièrement claire : *"Les facteurs qui facilitent l'apprentissage sont :*

-l'oxygénation (...),

-la lumière naturelle. Elle facilite la production de la neuromélanine, molécule indispensable à l'organisation cérébrale.

-une nourriture variée et riche en lécithine et phosphore (...)".[154]

Cette référence naturaliste est d'autant plus significative dans un ouvrage de référence destiné aux instituteurs, que ne sont exposés ni les débats et critiques suscités par les neurosciences, ni les savoirs plus "classiques" relatifs à l'intelligence. Ceux-ci fourniraient pourtant un contrepoint utile au positionnement du lecteur.

Notons également que les auteurs ne marquent pas la même distanciation à l'égard de cette théorie que celle exprimée vis-à-vis des théories psychanalytiques[155] . Un véritable

---

reconstruite, grâce à une source lumineuse cohérente, en l'occurence, le laser. Le modèle holographique rend compte, mieux qu'aucun autre, de la nature distributionnelle de la mémoire. Dans l'hologramme comme dans le cerveau, le tout peut être reconstruit à partir de n'importe quelle partie" Repris dans Pierre, *op.cit*., p.45.

[152]Par exemple : "Ce sont ces cellules gliales qui ont été trouvées en nombre très supérieur à la moyenne dans certaines zones du cerveau d'Albert Einstein" -article extrait de "différencier la pédagogie", *Cahiers pédagogiques*, repris *in extenso* in : Pierre, *op.cit,* p.45.

[153]Pierre, *op.cit,* p.47.

[154]*Ibid.*

[155]L'introduction de la présentation de la psychanalyse est rédigée au conditionnel ("Ses stades seraient..." ; "Cette dynamique jouerait un rôle..."(p.52), avec une ébauche de critique : "La dynamique affective est considérée isolème, dans une perspective étroite : la seule sexualité, et dans des images adulto-morphiques"(p.52).

travail d'implantation d'une nouvelle définition de l'élève, et donc de l'enfant, est en cours, dont témoignent aussi les conférences qui lui sont consacrées[156].

On peut rattacher cette approche au courant américain de la socio-biologie, importée en France par les traductions de Konrad Lorenz et Rémi Chauvin, et appliquée au thème de la sélection scolaire par le Dr Debray-Ritzen, courant qui n'est pas sans rappeler le "darwinisme social" du XIXème siècle.

Dans des formes moins radicales, l'enfant comme corps apparait dans les préoccupations actuelles sur la fréquentation des cantines ou sur l'aménagement du temps de l'enfant. Ce souci des rythmes scolaires qu'étudient aujourd'hui les Dr Vermeil et Montagner notamment sous le terme de chronobiologie, n'est cependant pas nouveau et mobilisait déjà l'association de Défense de la jeunesse scolaire avant 1968.

La psychologie est l'autre connaissance savante largement présentée comme référence aux instituteurs dans le manuel étudié. On va s'arrêter sur cette discipline car de manière peut-être plus inattendue, la psychologie porte aussi une définition naturalisante de l'enfant qu'elle porte donc auprès des instituteurs.

[156]Citons seulement trois conférences et une table ronde à la 2 ème biennale de l'éducation et de la formation, Paris la Sorbonne, 9-12 avril 1994 (les conférences : "les neurosciences, de la demande sociale aux applications", "Epistémologie des neurosciences", "Quels bénéfices peut-on attendre en formation professionnelle de la pratique de la remédiation cognitive?" ; la table ronde : "Enjeux des neurosciences en formation", 11 avril 1994.

La dimension biologique de l'Enfant de la psychologie

Il est intéressant de souligner la prégnance d'une référence à la nature dans la psychologie, celle-ci étant désignée comme source de savoir pour les instituteurs - et pour les parents. L'exposé succinct de Piaget et de Bruner page 49 d'*Orientation, projet et activités à l'école maternelle* révèle toute la part "biologiste" de la psychologie : il y est question du "développement cognitif", des "stades déterminés par l'âge", la croissance est abordée comme "progression génétique".

Cet aspect s'éclaire par un retour à la constitution de l'école publique et aux débuts de la psychologie. Etablissant les critères scientifiques de tri, les étapes de l'apprentissage, les formes de la pédagogie, la psychologie de l'enfant s'est construite parallèlement à la mise en place de l'école obligatoire et gratuite.

Dès le début du siècle, l'obligation scolaire amène à l'école des enfants qui ne s'adaptent pas à sa discipline, au silence et à l'immobilité. Ainsi que l'expriment Dr G.Paul Boncourt et Dr J. Philippe en 1905 [157], *"Tant que l'instruction n'était pas obligatoire, ces réfractaires ou incapables passaient facilement inaperçus : on expulsait les indisciplinés ; on reléguait les arriérés ; on ignorait les vagabonds. Mais aujourd'hui, il n'en peut plus aller de même : tout réfractaire, bon gré, mal gré, est ramené à l'école : il s'y trouve mal, l'école ordinaire n'étant pas faite pour les écoliers de son espèce"*[158].
C'est en terme de pathologie mentale que vont se formuler les difficultés de scolarisation des enfants les plus pauvres, par la création de deux catégories nosographiques, l'arriéré et l'instable[159], qu'on peut dès lors légitimement évincer de l'école pour tous vers les classes et les internats de perfectionnement (loi du 15 avril 1909). En définissant comme arriéré *"le réfractaire à l'enseignement et à l'éducation"* et comme instables ceux qui *"(ils) ont le caractère irritable, le corps toujours en mouvement, ils sont réfractaires à la*

[157]Dr G.Paul Boncourt et Dr J. Philippe, *Les anomalies mentales chez les écoliers*, Paris, Alcan, 1905
[158]Cité par Francine Muel, art. cit., p.69.
[159]Ces deux catégories sont simplement ajoutées aux catégories psychiatriques plus anciennes des troubles profonds.

discipline ordinaire (...). Ils sont turbulents, bavards, incapables d'attention. (...) ils témoignent de méchanceté vis-à-vis de leurs camarades et d'indiscipline vis-à-vis du maître... "[160], les phénomènes d'adaptation et d'inadaptation à l'école sont naturalisés.

A. Binet, reprenant l'idée d'une continuité entre normal et pathologique, construit une échelle métrique de "l'intelligence naturelle". Le discours médico-psycho-pédagogique occulte progressivement l'inscription sociale de l'enfant perceptible dans les premières descriptions de l'arriéré et de l'instable, et l'installe dans une nature qui définit son intelligence et son développement. En spécifiant l'enfant inadapté, le traitement de réadaptation, le savoir psychologique définit en même temps, de façon plus ou moins explicite, l'enfant adapté, normal. Ces définitions sont directement mises en oeuvre dans les écoles primaires et maternelles, et reprises dans les textes destinés aux instituteurs.

Même si la légitimité du discours psychologique sur l'élève se déplace des psychopédagogues vers les pédopsychiatres au début des années 1950, puis vers les psychanalystes à la fin des années 1960, cette appréhension de l'enfant dans un développement physiologique perdure. Reprise dans *Orientations, projets et activités pour l'école maternelle*, l'idée d'un développement par stades, théorisée par tous les grands fondateurs de la psychologie de l'enfant, reste un postulat[161] qui inscrit les étapes de la maturation dans le biologique[162].

Les neurosciences et la psychologie, désignées aux enseignants comme sciences de référence des pratiques professionnelles, leur fournissent une conception de l'enfant comme corps. La législation définit aussi l'enfant sur un critère biologique, l'âge, qui est repris dans les textes encadrant l'école maternelle pour accepter et trier les écoliers. Le manuel présente aux instituteurs l'enfant comme fonctionnement organique, porteurs de

[160]A. Binet et Th. Simon, *Les enfants anormaux*, Paris, 1907, pp. 8 et 33.

[161]Les échelles de développement de Wallon, de Piaget, de Freud, sont exposées aussi bien dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* que dans *J'élève mon enfant*.

[162]Sur ce point, voir J.C. Quentel, *L'enfant, problème de genèse et d'histoire,* Bruxelles, De Boeck Université, 1993. Ce docteur d'Etat en psychologie et en linguistique rapporte le désarroi semé par un biologiste, invité au symposium de psychologie de 1955, par son exposé expliquant qu'il n'est pas de substrat physiologique à la notion d'étapes, la croissance s'effectuant de manière continue et progressive. Que ce biologiste ait tort ou qu'il ait raison, les remous qui en suivirent signalent clairement le fondement biologique de la notion de stades en psychologie.

besoins, et mû par une croissance, en particulier en synthétisant des connaissances des neurosciences et de la psychologie. Il les engage à prendre cela en compte dans l'aménagement et les activités de l'école.

Incontestablement, une maturation physiologique est à l'oeuvre chez l'enfant. Son caractère d'évidence nourrit une logique d'action fondée sur la nature, des définitions de l'enfant réduit à son corps et à son développement. Le manuel des instituteurs porte cette définition dans la présentation des neurosciences, et dans l'exposé des stades psychologiques. L'ouvrage des parents réfère largement à la psychologie, et donc à une conception de l'enfant comme corps inscrit dans un développement biologique, dont on connait les stades et dont on peut mesurer le quotient intellectuel. Et c'est aussi à la fois l'acception juridique et la définition commune qui ramènent l'enfant à sa dimension biologique en s'appuyant sur le critère de l'âge.

Chapitre 6

Le jeune enfant comme objet d'amour

Fréquemment dans les prescriptions destinées aux parents, de manière plus discrète pour les enseignants, le traitement préconisé des jeunes enfants s'inscrit dans le registre de l'affection. Les disciplines de référence des auteurs, telles la psychologie, la psychanalyse et la pédiatrie, portent cette conception des relations à l'égard du jeune enfant.

Dans le manuel des parents

Dans *J'élève mon enfant*, l'amour est requis entre parents et enfants de manière péremptoire. Sans faire l'objet de longs développements, l'affection est présentée comme nécessaire pour la croissance et l'équilibre ultérieur de l'enfant. Source de plaisir pour les pères, mères et enfants, elle aide à guérir, à grandir et atténue les erreurs, selon L. Pernoud. Pour convaincre les parents, l'auteur liste tous les problèmes physiques et psychologiques que peut engendrer un manque d'affection.

On l'a vu, le corps de l'enfant constitue le souci le plus évident de *J'élève mon enfant* : les soins, l'alimentation, le sommeil, la croissance sont présentés de manière technique, détaillée et illustrée. Par comparaison, le thème de l'affection est traité plus rapidement, mais aussi avec plus de force. Sa nécessité est affirmée à chaque occurrence avec vigueur : *"ce besoin d'attachement précède même le besoin de nourriture, c'est une observation faite aussi bien par les éthologistes, que par les psychologues et les psychanalystes"*[163]. L'ouvrage de conseils aux parents recourt à la psychologie, mais aussi à l'éthologie et la psychanalyse pour asseoir ce constat sans appel. En soulignant l'importance des émotions, de l'affectivité dans la structuration de la personnalité, la psychologie justifie scientifiquement la conception de l'enfant comme objet d'amour. Dans tout l'ouvrage, l'affection est définie comme un besoin de l'enfant, crucial pour son bon développement

[163]L. Pernoud, *op.cit.*, p.35.

: *"Rien n'est moins important pour le moment que d'établir ce contact, cette confiance, qui vous rassureront tous les deux"*[164] ; *"L'amour (...) est pour l'enfant indispensable. Il est même vital"*[165].

L'amour est à la fois présence, disponibilité, écoute, attention et proximité : *"Votre enfant attend de vous présence, chaleur, tendresse -p.350"*. Laurence Pernoud emploie aussi l'expression de "sécurité affective" pour le désigner : *"Que recherchent-ils tous? Votre présence pour les réconforter, l'assurance qu'ils peuvent compter sur vous pour affronter la nouveauté. C'est cela, leur sécurité. (...) Sûr de vous, sûr de votre affection, l'enfant est capable de toutes les audaces, il peut supporter le changement, la maladie, même la séparation -p.474"*. Ce lien se définit en terme de qualité de présence : "*Finalement, ce qui est le plus important pour un enfant -pour lui-même et pour son équilibre - ce n'est pas tant la quantité d'heures de présence que sa mère lui donne, mais la qualité de l'affection qu'elle lui offre -p.364"*. Là, le spécialiste est convoqué pour renforcer le propos : *"Comme l'a dit Bowlby : "Ce qui compte le plus, c'est la joie que la mère et l'enfant ont à être ensemble -p.364"*.

La relation doit procurer du plaisir et cette directive est réitérée : *"Prenez ensemble des récréations, riez, jouez avec votre enfant, ou simplement écoutez-le. En un mot profitez de sa présence -p.483"*. Le lien affectif apporte du bonheur aux parents comme aux enfants : *"L'enfant a souri, la mère aussi. Qui a commencé? Nul ne le sait. Cela s'appelle une réaction circulaire : pour la mère, c'est simplement le bonheur -p.352" ; "La maman sourit, parle à son bébé, le bébé lui répond, fait des roulades ; pour lui c'est le paradis -p.355"*.

D'après *J'élève mon enfant,* l'affection a des propriétés exceptionnelles, aidant à la guérison, favorisant les apprentissages, dissolvant les colères : *" Enfin, sachez que votre présence pourra beaucoup pour la guérison de votre enfant et non pas seulement à cause des soins que vous lui donnerez, mais aussi à cause de l'apaisement que lui apporteront*

---

[164] *Ibid.*, p.37.
[165] *Ibid.*

votre voix douce, votre sourire, votre main, le seul fait d'être là. (p.321)" ; "Pour apprendre à parler, il va aussi répéter indéfiniment les mêmes syllabes, comme, pour apprendre à saisir, il a passé des semaines à s'exercer. Ce qui aidera votre enfant, c'est votre approbation pour ses efforts, votre compréhension pour ses besoins. (p.380)" ; "Pour qu'un enfant parle normalement, il faut qu'il vive entouré d'affection et de compréhension. (p.398)". L'affection est requise pour apprendre à parler mais aussi pour apprendre la propreté : *"Ce qu'on demande à l'enfant est difficile ; il faut lui montrer de l'affection, sinon il n'y aura pas de résultat (p.387)".* En fait, ce sont toutes les acquisitions qui requièrent de l'affection : *"Cette loi qui veut qu'un enfant désire faire des progrès dans la mesure où il est aimé, on l'appelle loi d'appétition (p.360)".*

L'amour peut aussi apaiser une colère : *"Et au moindre signe de détente, vos paroles apaisantes et votre tendresse précipiteront la fin de la crise (p.470)".*

Le lien affectif aide tout le développement *: "il faut que les passages délicats, les petites périodes de crise soient bien franchies, et pour cela il faut que l'enfant se sache aimé (p.412)" ; "ce qui lui est nécessaire, c'est un milieu stable, stimulant, affectueux (p.409)".*

L'amour peut même pallier aux erreurs des parents *: "De toutes façons, même si vous essayez d'être des parents parfaits, vous ferez des erreurs, c'est inévitable ; d'ailleurs, cela n'a aucune importance si votre enfant a l'essentiel : votre affection et votre confiance (p.483)".*

Cette relation est importante non seulement pendant les premières années du petit, mais elle a des conséquences sur sa vie ultérieure : *"L'expérience heureuse ou moins heureuse de ses contacts quotidiens avec vous laissera sa trace sur toute sa personnalité"*[166] . Laurence Pernoud responsabilise très fortement les parents, et en particulier la mère, sur l'équilibre ultérieur de leur progéniture : *"Dès les premiers jours, alors que ce nouveau-né paraît vivre "entre parenthèses", son inconscient tisse patiemment sa toile. La qualité et la solidité de la toile dépendent de tout son entourage et d'abord de vous. (p.349)"; "Ces premières semaines sont importantes, elles vont établir des liens entre vous et votre*

[166] *Ibid.*, p.350.

enfant, liens dont la qualité peut avoir une importance certaine sur son avenir (p.350)". L'auteur recourt à un spécialiste pour étayer cette idée et cite page 350 D.W. Winnicott, pédiatre et psychanalyste anglais : *"L'équilibre de l'adulte se forme tout au long de l'enfance, mais les fondations de cet équilibre, c'est la mère qui les établit dès les premières semaines et les premiers mois de l'existence de son bébé"*.

En détaillant les effets d'une carence affective, L. Pernoud veut prouver l'importance de l'amour des parents pour leurs enfants : *"Certaines agressivités irréductibles, certaines indifférences affectives (comme une incapacité à aimer) qui apparaissent plus tard, à l'âge de l'école en particulier, n'ont d'autre origine que la frustration affective des premiers mois. 8 à 15 jours* (d'absence) *: suivant son tempérament, l'enfant exprime sa tristesse violemment par des pleurs et des cris, ou au contraire, sans bruit, par son silence immobile, le regard vide, il devient indifférent à ce qui l'entoure, il dort moins bien, il mange moins bien, ce qui lui fait perdre du poids. Si la carence affective se prolonge plusieurs semaines, des troubles plus importants peuvent apparaître. D'abord digestifs (diarrhée ou constipation qui résiste à tout traitement, vomissements...), puis des rhumes bénins, mais qui n'en finissent pas, ou des affections plus graves telles que broncho-pneumonie, comme si le manque d'amour rendait l'organisme plus fragile et plus vulnérable aux microbes. Parfois, l'enfant qui apprenait à marcher s'arrête net. Celui qui était propre peut se remettre à se mouiller. Certains enfants perdent complètement l'appétit, d'autres au contraire se jettent sur la nourriture et dévorent : on dirait que l'enfant veut remplacer l'amour par la nourriture. Au delà de quatre mois, les troubles s'aggravent nettement et peuvent laisser des traces, des marques indélébiles : un enfant peut souffrir, parfois sa vie entière, rester nerveux, méfiant, incapable de s'adapter au moindre changement, parce qu'il aura, pendant de longs mois, été privé d'amour aux alentours de sa première année. Les troubles de ce troisième stade peuvent atteindre les nerfs, les muscles ou la personnalité et parfois bloquer le développement. etc. (p.361 et s.)"*

Cette forte mise en garde est rappelée dans les autres parties de l'ouvrage, par exemple *: "Frustrer d'affection peut être très grave pour un enfant, vous l'avez vu au chapitre précédent (p.472)"* .

Si l'on considère les instructions de *J'élève mon enfant*., à coté des principes de justice domestique, civique, de l'inspiration et de l'efficacité, à côté de la logique de l'ordre naturel, déjà relevés dans les chapitres précédents, l'amour constitue une référence, un principe de relation entre les parents et les jeunes enfants. Les liens affectifs sont présentés comme non seulement importants mais comme nécessaires aux jeunes enfants.

Dans le manuel des instituteurs

Dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, l'affection n'est certes pas prescrites aux enseignants de la même manière qu'aux parents. Cependant sous des termes plus neutres, plusieurs instructions requièrent de la part des instituteurs d'école maternelle une forme d'affection, pour rassurer l'enfant et favoriser les apprentissages.

Dans les prescriptions destinées aux enseignants, les relations avec l'enfant s'appuient implicitement sur les sentiments. Définie comme un lieu d'éducation et d'acquisition, l'école maternelle souhaite cependant répondre aux "besoins" de l'enfant. L'affection étant définie comme telle par la psychologie, référence importante des apports sur l'enfant, il en est fait discrètement mention dans la circulaire du 30 janvier 1986. Le texte souligne le besoin d' *"une attention effective"*, celui d' *"être accompagné par des adultes suffisamment disponibles", "l'importance de l'affectivité et de la structuration de la personnalité". "Un intérêt véritable (pour les enfants)"* est requis. L'attention, l'intérêt, la disponibilité décrivent bien une forme de relation privilégiée. C'est une qualité d'échange qui est requise : *"le maître veille à la qualité de sa présence. (p.29)"*.
Le verbe aimer n'est employé qu'une fois, non sous la forme d'un conseil mais d'un constat ayant le poids de l'évidence et auquel les auteurs associent des attitudes : *"Les aimer, c'est comprendre qu'ils appartiennent d'abord à eux-mêmes, et c'est savoir leur laisser la marge de liberté...(p.26)"*. Le terme amour n'est pas employé, mais celui

d'affection est usité, pour désigner ce qui doit animer les enseignants à l'égard des jeunes enfants : *“Il s’agit d’abord de témoigner aux enfants l’intérêt, l’affection et l’écoute intelligente dont ils ont besoin pour s’épanouir”.*

Les expressions "respect de l'enfant", "respect de son activité", "respect de son rythme" moult fois répétées dans le manuel, comportent cette exigence de sollicitude, de compréhension de la part des enseignants à l'égard des petits écoliers.

L'affection est présentée comme nécessaire pour la sécurité qu'elle apporte à l'enfant et les auteurs emploient l'expression de "sécurité affective" : "*Le bien-être et la sécurité affective doivent être l’objet d’un souci éclairé et sérieux”.*

Dans *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, le lien affectif apparait comme utile aux apprentissages : *"les apprentissages sont favorisés par la richesse des relations qui se développent entre les enfants eux-mêmes, et entre les enfants et le maître (p.28)".*

La partie du manuel sur l'organisation de l'espace laisse peu apparaître l'enfant dans cette perspective, l'enfant comme corps, comme être à protéger, le souci d'efficacité sont plus présents dans ces directives d'aménagement. L'un des cinq critères pour concevoir l'équipement de la classe est cependant *"l'importance du bien-être psychologique et de la sécurité affective (p.99)"*. Mais c'est la seule indication concernant l'espace qui place l'enfant comme objet d'affection.

Vis-à-vis des jeunes enfants, le principe d'amour est convoqué, de manière forte dans *J'élève mon enfant*, et plus discrètement pour les instituteurs. Pour être dignes de leurs fonctions et pour les assumer correctement, parents et enseignants sont sommés d'aimer les enfants.

Conclusion

Comment s'articulent la socialisation familiale et la socialisation scolaire? Quelles réponses apportent la collecte et la confrontation des principes d'action à l'égard des jeunes enfants des instituteurs et les logiques de traitement des petits par les parents?

L'analyse des textes juridiques - Code Civil, Convention Internationale des Droits de l'Enfant, décrets et circulaires du Ministère de l'Education Nationale -, des manuels *J'élève mon enfant* et *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle* et de la revue *Bonheur* a permis de recenser les conceptions du jeune enfant, les formes de relation à son endroit, les types de fonctionnement du groupe, les organisations spatiales en vigueur et les logiques correspondantes.

En agissant avec les enfants, les instituteurs choisissent entre les différentes formes d'action qui existent pour eux et qui constituent leur répertoire. Les formes d'action envisagées pour l'enseignant dans les textes analysés se fondent essentiellement sur les principes domestique et civique, sur la logique de la nature, de manière moindre aux principes de l'efficacité et de l'inspiration, et discrètement à une logique affective.

De la même façon, les parents agissent avec leurs jeunes enfants de telle ou telle manière, parmi les diverses possibilités qui s'offrent à eux et qui composent leur répertoire. Les attitudes des pères et mères, telles qu'elles apparaissent dans les prescriptions, réfèrent surtout aux principes domestique et civique, aux logiques de l'amour et de la nature, et de façon limitée aux valeurs de l'inspiration et de l'efficacité.

Le répertoire des parents et le répertoire des instituteurs comportent, certes avec des pondérations distinctes, des principes identiques, des conceptions semblables du jeune enfant et de son traitement : un principe domestique où les relations avec le jeune enfant dépendant sont particularisées et d'autorité douce ; un principe civique dans lequel des liens de coopération s'établissent avec un enfant partenaire ; le principe d'inspiration associé à l'enfant créateur ; le principe d'efficacité lié à l'enfant performant ; la logique de

la nature ramenant l'enfant à un corps inachevé naturellement inférieur à l'adulte ; la logique affective établissant l'enfant comme objet d'amour.

Chaque conception est étayée, mais sans qu'aucune ne l'emporte de façon décisive. Elles constituent des références dont disposent les acteurs, dont ils usent selon les situations, selon les autres acteurs, selon l'organisation spatiale. De là résulte une situation d'alternatives pour les acteurs, où le choix existe entre des principes contradictoires[167].

Au terme de cet inventaire des répertoires de principes de traitement du jeune enfant dont disposent parents et instituteurs, quelle conclusion peut-on en tirer vis-à-vis de la question de l'articulation des socialisations familiale et scolaire?

Les instituteurs et les parents n'ont pas des répertoires fondamentalement dissemblables ; au contraire, ils disposent d'un stock de conceptions proches pour agir, pour organiser la classe et le foyer. La famille et la classe maternelle s'ordonnent sur un ensemble similaire de principes et de logiques et ne peuvent pas être considérées comme deux univers totalement hétérogènes. Bien sûr, les rôles et les fonctions des parents et des instituteurs diffèrent et pondèrent le poids de chaque logique dans l'organisation de la classe ou dans l'organisation du foyer. Cependant les actions, les formes de relation, le fonctionnement du groupe mis en place par les parents s'appuient sur des principes identiques à ceux qui peuvent sous-tendre les activités, les échanges, l'organisation de la classe instaurés par les enseignants.

La socialisation, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux, résultent des interactions entre l'enfant et son environnement, des actions et réactions de l'enfant vis-à-vis de l'entourage matériel et vis-à-vis des actions et réactions des personnes présentes. Si les parents et les enseignants d'école maternelle puisent dans le même stock de principes d'action, on ne peut opposer la socialisation familiale à la socialisation scolaire, pas plus que l'on ne peut mesurer leur écart sur un critère unique.

[167]Cette multiplicité des références ne crée pas seulement des jeux de parole mais inscrit l'incertitude dans les situations ordinaires, où parents et enseignants ne savent pas sur quels principes définir leur action : "on navigue à vue", "c'est au jour le jour" disent-ils.

L'articulation de ces deux processus ne peut guère mieux être schématisé dans un dessin en deux dimensions. Une modélisation en trois dimensions figurant les six orientations d'action que proposent chaque organisation permet de se représenter l'articulation comme l'imbrication de deux architectures complexes. Les instituteurs et les parents ne pouvant se référer qu'aux mêmes logiques, les jeunes enfants sont insérés dans un fonctionnement familial et une organisation scolaire qui peuvent mettre en oeuvre des principes communs et connaître des ressemblances dans les formes de relation et les activités.

On peut constater que les idées du jeune enfant et de son traitement existant pour les instituteurs et les parents dépassent l'école et la famille et se rencontrent chez d'autres acteurs dans notre société.

Ainsi, on peut trouver l'enfant comme petit à protéger dans la médecine, dans certains aspects de la psychologie. Elle est très forte dans le sens ordinaire comme en témoigne le dégoût suscité par les mauvais traitements à enfant : on y voit la défaillance de l'adulte défini comme protecteur. L'amplification médiatique qui en est faite souligne la force et la vivacité actuelles de cette définition de l'enfant inscrit dans une relation de protection-subordination avec l'adulte.

L'idée d'enfant partenaire égal en droit se rencontre en dehors de la famille et de l'école, dans la mise en place de conseils municipaux d'enfants par exemple.

Par ailleurs, les récents travaux ethnologiques et sociologiques participent de cette logique et considèrent plutôt l'enfant comme sujet, comme acteur[168] .

L' inscription de l'enfant dans la logique de l'efficacité s'observe dans la valorisation de l'habileté manuelle, de la rapidité technique, que ce soit à l'école, en tant que résultat de l'apprentissage, par la médecine, en tant que mesure de normalité, par la psychologie,

---

[168]Sirota R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988 ; Perrenoud P., "Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire", in : Perrenoud P., Montandon C. (eds), *Qui maîtrise l'école?,* Lausanne, Réalités sociales, 1988 ; Mollo-Bouvier S. (ed.), *Enfances et sciences sociales, Revue de l'Institut de Sociologie*, Université libre de Bruxelles, n° 1-2 ; Vasquez A. et Martinez I., *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF, 1996 ; Dandurand R., Hurtubise R., Le Bourdais C. (eds), *Enfances*, Sainte-foy, Presses de l'Université de Laval, 1996 ; Hammersley L., Woods P., *The process of schooling*, London, The Open University, 1976 ; Woods P., *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1980 ; James A., Prout A. (eds), *Constructing and reconstructing childhood*, London, Falmer Press, 1990 ; Qvortup J., Bardy M., Sgritta G.et Wintersberger H. (eds), *Childhood Matters. Social theory, practice and politics*, Hants, U.K., Avebury, 1994.

comme repère du développement psychomoteur. L'enfant ne peut pas se définir totalement dans le monde industriel, mais l'objectif de performance qui lui est assigné fréquemment dans notre société, entretenu par la concurrence, la compétition, lui confère cette dimension, au-delà de l'école et de la famille.
La définition de l'enfant qui le ramène à sa dimension biologique en s'appuyant sur le critère physique de l'âge notamment est largement partagée dans notre société. Tout autant que son appréhension comme être à chérir.

Les définitions du jeune enfant rencontrées dans les textes étudiés existent dans d'autres univers que ceux de l'école et de la famille et sont partagés plus largement dans notre société[169]. Ces principes qui mettent en forme différents types de relation entre adultes et jeunes enfants se retrouvent dans le savoir savant et la connaissance commune. Les ouvrages spécialisés sont repris dans les discussions entre parents, dans les réunions d'enseignants, dans les débats télévisés et radiophoniques. L'hypothèse d'un échange constant entre connaissance savante et connaissance ordinaire à propos des conceptions des relations adultes-enfants ne parait pas déplacée : les conceptions ordinaires des échanges avec l'enfant dans notre société se nourrissent de théories savantes, elle-mêmes adossées sur des catégories communes[170].

Les instructions destinées aux parents et aux instituteurs dessinent des modèles composites, mais la référence civique se remarque par sa nouveauté et sa diffusion. Dans le Droit, dans les manuels, l'adulte est invité à chercher le consentement de l'enfant ; la persuasion, l'explication doivent remplacer la force et la contrainte. On peut parler d'émergence de l'enfant "partenaire" tant dans la version exemplaire de la famille livrée par les textes que dans la forme idéale de la classe maternelle présentée par les manuels. Si pour l'école et la famille se construit récemment, en concurrence notamment avec une conception domestique, une définition civique de l'enfant, vu comme un partenaire, il est

[169]L'enfant vu comme un consommateur n'atteint pas les manuels destinés aux parents et aux instituteurs, mais il n'est pas absent dans notre société. Acteur et cible des publicités télévisées, il est choyé par le monde marchand en tant qu'acheteur et prescripteur d'achat.
[170]Bruno Latour et Michel Callon ont montré déjà à propos des sciences "dures" les échanges entre connaissance savante et connaissance ordinaire. *Les Microbes*, Paris, Métailié, 1984.

vraisemblable que cela participe du changement des formes de régulation sociale. Cette nouvelle définition ne l'emporte pas cependant de façon unilatérale et coexiste avec les conceptions d'un être dépendant, d'enfant objet d'amour et du petit inachevé, de l'enfant inspiré.

Notre étude de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire a commencé sur un plan formel : dans notre société aujourd'hui, les principes de traitement du jeune enfant existant pour les parents d'une part, pour les instituteurs d'autre part, ne sont pas antagonistes ; ils composent même des répertoires très proches.
Les parties qui suivent étudient la mise en oeuvre de ces principes de traitement du jeune enfant.

Deuxième partie

Les adaptations réciproques des écoles et des familles aux sources de l'articulation des socialisations familiale et scolaire

La confrontation des principes d'action des instituteurs et des parents n'épuise pas la question de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire. Le fait que les répertoires des uns et des autres se composent de six principes semblables permet d'envisager que les jeunes enfants puissent rencontrer les mêmes formes de traitement dans leurs classes et dans leurs familles.

Mais si les concordances entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire deviennent d'autant plus probables que les logiques d'action sont communes aux parents et aux enseignants et sont en nombre réduit, elles n'en restent pas moins partiellement aléatoires. Le souci de ne pas extrapoler indûment une étude sur les principes d'action aux comportements effectifs, de ne pas confondre articulation formelle de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire et articulation effective, engage au travail empirique. L'étude de l'imbrication concrète des processus de socialisation au foyer et en classe, de la mise en oeuvre des logiques repérées, permet seule de constater la nature, la composition, l'engendrement, le maintien, les modifications ou la disparition de l'articulation.

La deuxième partie de cette recherche rend d'ailleurs compte d'un phénomène apparu lors de l'enquête de terrain. Sans avoir été envisagée préalablement, une relative adaptation entre les personnels enseignants et les familles usagers s'observe dans chacune des deux écoles maternelles choisies dans deux quartiers socialement très distincts. En tant que facteur favorisant l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire, ce phénomène devait être appréhendé - il n'est vraisemblablement ni réductibles à ces deux établissements, ni généralisables à toutes les écoles maternelles. Les statistiques locales, l'analyse des fiches de renseignement sur les élèves dans plusieurs écoles, les

données recueillies par entretien auprès des institutrices[171] et des parents permettent, dans le chapitre 7, d'envisager les mécanismes d'ajustements réciproques existant au niveau des établissements. Le chapitre 8 change la perspective et présente l'action des parents dans la production de ce phénomène.

[171]S'il n'y a que des femmes dans le personnel des deux écoles observées, ceci n'a rien d'exceptionnel : on ne compte que 3% d'hommes parmi les enseignants de maternelles.

Chapitre 7

La relative adaptation des écoles à leurs publics

Entre la reconstitution des répertoires des principes d'action des parents et des instituteurs et la saisie des liens que peuvent établir les enfants entre leurs écoles et leurs foyers, il nous a paru indispensable de s'arrêter à un niveau intermédiaire pour rendre compte des adaptations réciproques entre les écoles, leurs publics et leurs enseignants. Ces phénomènes favorisent l'établissement de divers liens entre les deux instances par les enfants et à ce titre, ne peuvent être ignorés dans cette investigation. Cette situation n'est vraisemblablement ni exceptionnelle, ni représentative de toutes les écoles maternelles ; elle constitue un cas de figure dont la fréquence reste à déterminer par d'autres recherches.

Pour chacun des deux établissements étudiés, une impression d'homogénéité sociale des élèves et un sentiment d'adéquation entre familles utilisatrices et personnel enseignant devaient être explorés. Sont-ils fondés? De quelle manière cela serait possible dans une école dont l'organisation est centralisée, dont les affectations des institutrices dépendent de l'administration, dont une carte scolaire évite les choix du public? Ce sont ces questions auxquelles s'attachent ce premier chapitre, en préalable à une approche plus microsociale de l'articulation des socialisations familiale et scolaire.

Bien sûr, la proximité sociale des familles usagers d'un établissement résulte largement de la structuration sociale de l'espace urbain. Ce phénomène est connu et ne fera pas l'objet de développement dans cette recherche. Ce qui a retenu notre attention est la force de cette homogénéité dans les deux écoles observées : la distribution de la population dans la ville, et plus précisément la composition sociale des deux quartiers, ne suffit pas à expliquer la concentration d'ouvriers dans l'une, la sur-représentation de cadres dans

l'autre. Quels autres mécanismes amplifient l'effet de la répartition géographique? C'est à cette question que s'attache la première partie de ce chapitre.

De plus, ces deux écoles maternelles ne diffèrent pas seulement pas leurs publics, mais aussi par leurs personnels enseignants. A ce niveau d'analyse, on est frappé de l'ajustement de l'un à l'autre. Non pas que l'harmonie soit totale dans chacun des établissements, mais une congruence existe entre les institutrices et les familles. La deuxième partie de ce chapitre explore les ressorts de cette situation.
Le fait que les enseignantes s'installent dans des établissements dont les collègues et le public leur conviennent se combine à l'installation des parents dans des écoles dont les autres familles et les institutrices les satisfont.
Mais ce rapprochement enseignants-familles n'aboutit pas au monolithisme pédagogique au sein de chaque établissement. La dernière partie de ce chapitre montre au contraire des adaptations pédagogiques diverses selon les enseignantes.

Une homogénéisation du public

Les deux écoles retenues pour leur implantation dans des quartiers socialement différents présentent chacune une très forte homogénéité sociale : l'une ouvrière à 70% avec 1/3 d'étrangers, l'autre composée de cadres et professions intellectuelles supérieures à 70% (et 2 enfants étrangers sur 83 inscrits en 91). Ce qui, dans les deux cas, amplifie très fortement les caractéristiques du quartier.

Le quartier Landrel a une image de quartier ouvrier car il en comporte 26,4 % dans une ville qui n'en compte que 16,4 % -et le quartier Duchesse-Anne 6 %. Mais l'on est encore très loin d'atteindre la proportion d'ouvriers parmi les parents de l'école Landrel (70 %).

Le quartier Duchesse-Anne est vu comme quartier chic avec ses 28 % de cadres et professions de catégorie A, dans une ville qui en présente une moyenne de 14 % -et le quartier Landrel 7 % (voir les tableaux ci-dessous). Là aussi, l'école maternelle Duchesse Anne "concentre" plus encore que le quartier les professions supérieures.

En vue de saisir les mécanismes de ces sur-concentrations, notre investigation a porté sur les processus d'homogénéisation du public de l'établissement Landrel.

Le quartier périphérique où est implantée l'école maternelle Landrel est une zone d'habitat social caractérisé par la cohabitation de catégories diverses, du fait d'une politique de mélange de petits immeubles en accession à la propriété, d'habitations à loyer modéré, de petits pavillons. Toutefois, cette hétérogénéité s'atténue largement dans les groupes scolaires, comme en témoignent les compositions des trois écoles maternelles (l'école Landrel et les deux plus proches).

Activités professionnelles	Quartier L. (%)	Quartier D. (%)	Ville entière (%)
Étudiants/élèves	12	26	17
Retraités	6	15	13
Autres inactifs	30	20	23
Actifs occupés	44	35	42
Chômeurs et militaires	8	4	5

Composition par activité de la population des quartiers Landrel et Duchesse-Anne.en 1990 (Source INSEE)

Position professionnelle	Quartier L. (%)	Quartier D.(%)	Ville entière (%)
non renseigné	18,6	20,7	19,5
ouvrier	26,4	6,0	16,4
agent de maîtrise	4	2,7	3,9
Technicien. Prof. interm.	12,5	12,1	14,2
Ingénieur. Cadre.	4,2	14,7	7,7
Prof. cat. A	3,8	14,8	7
Employé	26,3	12,7	23,7
Indépendant, employeur	2,6	12,9	5,6
Aide familial	1,4	3,3	2
Total	100	100	100

Répartition de la population active ayant un emploi (“actifs occupés”) dans les quartiers Landrel et Duchesse-Anne en 1990 (Source INSEE)

	Pères école L.		Pères école G.		Pères école W.
Activité indiquée	Français	Etrangers (37,2%)	Français	Etrangers (14,8%)	Français et étrangers(6,4%)
Sans indication	0,3	7,6	0,4	9	1
Etudiant	0,7	1,9	0,6	0,3	3
Chômeur	5,8	11,5	7	22,7	4
Ouvrier	69,3	57,6	29	68	38
Employé	7,2	6	11,8	-	20
Prof. intermédiaire	8,7	5,9	35,4	-	19
Cadre et pr.int.sup	5	5,7	15,2	-	11
Artisan, commerç.	3	3,8	0,6	-	4
Total	100	100	100	100	100

Répartition des pères des élèves en 1990 (d'après l'indication portée par eux sur la fiche scolaire)

Activité déclarée	Mères école L.(%)	Mères école G.(%)	Mères école W.(%)
Etudiante	-	2,8	1,3
Chômeuse	6,4	3,8	2,7
Ouvrière	8	5,7	2,7
Employée	67,7	48	56,7
Prof. intermédiaire	11,2	28,8	23
Cadres et pr.int.sup	6,4	10,5	13,5

Répartition des mères actives (selon leur indication sur la fiche scolaire)

Cette homogénéisation du public des écoles maternelles du quartier découle certes pour une part des variations de la composition sociale dans les îlots intérieurs du quartier. En l'absence de données sur ces "sous-quartiers", on ne peut que supposer cette différenciation sociale dans l'espace en considérant l'habitat (petits pavillons, immeubles en accession à la propriété, HLM). Ces disparités sont cependant limitées par la politique de brassage social voulu lors de la construction et sont insuffisantes pour rendre compte des écarts de composition des écoles.

L'homogénéisation des publics de chaque école résulte aussi conjointement des stratégies des directeurs des écoles concernées et des stratégies des parents.

En voici une illustration. Les parents d'Amélie, que l'on retrouvera plus loin, ont voulu l'inscrire dans l'école W. parce qu'elle est la plus proche de chez eux et parce qu'une puéricultrice leur en a dit du bien, m'ont-ils expliqué. Le directeur de l'école G. a argué du périmètre scolaire pour leur refuser cette inscription. En fait, il s'agit, au moment des faits, d'un découpage officieux : en l'absence de périmètre scolaire établi par la municipalité, les directeurs du secteur Landrel s'accordent entre eux sur un découpage du quartier. Ils acceptent les familles qui y résident, certains élèves qui n'y habitent pas (des enfants de secteurs plus éloignés y sont admis (cette école publique "attire" grâce à sa pédagogie Freinet) et renvoient les parents résidants hors de leur territoire et qu'ils ne souhaitent pas accueillir vers la mairie pour une demande de dérogation. Ce que les parents d'Amélie, par exemple, n'ont pas fait. Ainsi ce périmètre officieux permet aux directeurs d'écoles peu attractives de garder un effectif stable, c'est l'objectif premier, et aux directeurs des écoles attractives de trier les enfants candidats résidant en dehors de leur territoire, sur des critères qui restent flous.

C'est l'un des phénomènes engendrant une différenciation des écoles entre elles et une homogénéisation de chacune d'elles.

En face des actions des directeurs qui contribuent ici à différencier la composition sociale des écoles prennent place les actions des parents. En enquêtant à partir de l'école maternelle Landrel, les parents qui l'ont évitée n'ont bien sûr pas été rencontrés mais des

parents et des enseignants rencontrés en ont témoignés. La formation d'un public massivement ouvrier (70%) et pour 1/3 étrangers dans un quartier plus disparate (26% d'ouvriers et 22% d'étrangers) résulte aussi de choix des parents. Les motifs, les caractéristiques et les méthodes des parents qui évitent l'école maternelle étudiée sont certainement proches de ceux que révèlent d'autres études[172]. Sans pouvoir préciser les caractéristiques des familles concernées, il est néanmoins certain que les stratégies des parents s'ajoutent à celles des directeurs pour aboutir à contraster fortement la population des trois écoles maternelles du secteur Landrel, et à homogénéiser chacune d'elle.

Les mêmes mécanismes sont vraisemblablement à l'oeuvre dans l'école du quartier central, un quartier de demeures anciennes, de maisons récentes, de quelques petits immeubles privés, dont les résidents sont plutôt du haut de la hiérarchie sociale. Au moment de l'enquête, le périmètre officieux conduit la directrice à accepter les enfants de son territoire et à trier les candidats extérieurs, sans qu'elle n'ait à justifier de cette sélection ni à en présenter les critères. Certains parents du périmètre évitent cette "école de riches". D'autres, résidant en dehors du territoire de l'école, usent de tous les moyens pour s'y faire accepter (relations avec la directrice, demandes de dérogation à la mairie, interventions d'autorités locales). Dans l'école Duchesse-Anne, ces actions conjointes de la directrice et des parents homogénéisent "vers le haut" : l'école Duchesse-Anne, contrairement à l'école Landrel est une école que les parents choisissent pour sa bonne réputation, en tant qu'école "bien fréquentée" et en tant qu'ancienne école annexe de l'école normale.

L'homogénéisation sociale des deux écoles étudiées, "vers le haut" pour l'une, "vers le bas" pour l'autre comparativement à leur quartier d'implantation, résulte des admissions et des refus des directeurs, des évitements et des choix des parents.

---

[172]D'après Pinçon-Charlot et Rendu, les stratégies d'évitement de l'école qui a une mauvaise image du fait de sa composition sociale et ethnique seraient plutôt le fait des fractions intellectuelles des classes moyennes, qui opéreraient par fausses adresses, demandes officielles de dérogation, ou choix de l'école privée. Léger et Tripier[172] constatent ces pratiques chez des familles populaires pour des élèves de CP, Français, d'un niveau socio-économique légèrement supérieur à celui du quartier et ayant de bons résultats scolaires.

Un autre phénomène s'ajoute à celui-ci pour aboutir à la constitution de deux établissements très contrastés : la congruence entre parents et enseignants.

L'adaptation du personnel enseignant de l'école à son public

Ce qui nous semble être de prime abord une adaptation de l'école à son public dans les deux établissements enquêtés évoque l'étude de Pinçon et Pinçon-Charlot[173]. Ceux-ci montrent l'adaptation de l'école de Neuilly aux familles qui la fréquentent, adaptation dans laquelle ils analysent essentiellement le rôle et l'action des parents, parlant d'"'appropriation quasi privée d'un espace public". L'adaptation de l'école à son public s'observe cependant pour des établissements moins particuliers, tels que ceux observés dans notre étude et on avancera l'hypothèse que l' adaptation entre les familles utilisatrices et les enseignants résulte d'ajustements réciproques et non d'une manipulation des uns par les autres. A l'école de Neuilly, Pinçon et Pinçon-Charlot omettent que les enseignants participent de l'accord, en acceptant d'être disponibles, d'effectuer des cours particuliers, en assurant des activités extra-scolaires. On suppose que ceux qui refusent ces services évitent cette école ou demandent leur mutation. Les demandes de poste et de mutation de la part des enseignants, les choix d'école de la part des parents, les choix d'installation ou de changements des uns et des autres, aboutissent à une certaine harmonisation. Parents et enseignants restent dans une école qui leur convient et quittent celle qui leur déplaît, et ce sentiment résulte largement des caractéristiques des parents pour les enseignants et de celles des enseignants pour les parents. Cette interprétation rend une part active aux enseignants dans l'ajustement de l'école à son public.[174]

---

[173]Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., *Dans les beaux quartiers*, Paris, Ed. Seuil, 1989.

[174]A un autre niveau d'enseignement, l'enquête de Monique de Saint Martin de l'école Notre-Dame des Oiseaux montre également l'homogénéisation sociale des élèves et des enseignantes, et l'action des familles dans la production de ce phénomène : "Une 'bonne' éducation", *Ethnologie française*, n°1, janvier-mars 1990, pp.62-70.

Entre les deux écoles retenues, l'une en quartier périphérique populaire, l'autre dans le secteur le plus privilégié du centre ville, les familles utilisatrices diffèrent. Mais les institutrices qui restent dans chacune de ces écoles, diffèrent également.

En fait, les enseignantes rencontrées reflètent l'hétérogénéité de cette catégorie du point de vue de la formation suivie et de l'appartenance sociale[175]. Pour ce qui est des modes d'entrée dans la profession, (Mmes Lemoux (PS école L) et Foy (PS école L) ont été recrutées au niveau 3 ème; Mmes Dano (MS école Landrel), Guerroua (GS école Landrel), Le Mouët (GS école Landrel) après le baccalauréat ; Mme Olliaro et Le Bars (MS et GS de l'école Duchesse-Anne.) après un diplôme universitaire. Les observateurs ont parlé du lent embourgeoisement de cette catégorie professionnelle ; il s'observe si l'on prend en compte les pères et conjoints des institutrices rencontrées. Cette hétérogénéité de diplôme et de position sociale correspond à la cohabitation de différentes générations d'institutrices : les plus anciennes sont aussi les moins diplômées et d'origine et d'alliance les moins élevées socialement.

Dans l'école du quartier populaire, les enseignantes observées sont âgées entre 40 et 50 ans, ont le niveau du baccalauréat (acquis à l'école normale pour celles qui sont entrées après la 3ème) et sont dans cet établissement depuis 15, 16 voire 17 ans. Par ailleurs, leurs parents et leurs époux sont de situation modeste ou moyenne (employé, ouvrier, technicien, contremaître). Cela peut expliquer leur adaptation au public. En effet, pour Zimmerman, les instituteurs opèrent une catégorisation hiérarchisée des enfants à partir de critères qui sont moins des acquisitions et des productions scolaires que de celui d'une connivence affective[176]. De manière globale, celle-ci favoriserait les enfants élevés socialement[177], mais elle serait aussi liée à l'appartenance sociale des enseignants (mesurée par les catégories socio-professionnelles des parents et des conjoints). Ainsi, les enseignants de parents ouvriers, employés ou personnel de service, trouvent les enfants

[175]Ce qui n'est pas spécifique aux instituteurs d'école maternelle : Monique Hirschhorn souligne le recrutement hétérogène et l' "unité introuvable" des enseignants, Hirschhorn M., *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.

[176]Zimmermann D., *La sélection non verbale à l'école*, Paris, Ed. E.S.F., 1986.

[177]L'incidence de critères sociaux dans les évaluations scolaires a été montré à d'autres niveaux d'enseignement. Bourdieu P., Saint-Martin M., "Les catégories de l'entendement professoral", *A.R.S.S.*, n°3, mai 1975, pp. 4-22.

de même caractéristiques plus sympathiques que leurs collègues enseignants d'autre origine [178].

Les institutrices rencontrées restent à l'école Landrel grâce à une certaine familiarisation, une compréhension d'une population modeste et parce qu'elles apprécient le rapport avec les familles : elles expriment le sentiment d'être valorisées et respectées en tant qu'institutrice dans ce quartier, ce qui ne serait pas le cas, disent-elles, dans les quartiers privilégiés. Dans d'autres recherches, les parents de milieu populaire sont décrits par les enseignants comme mal à l'aise dans les relations d'interaction quand ils ne sont pas absents [179]. Cette attitude est plutôt considérée et appréciée par les institutrices rencontrées comme l'expression d'une distance respectueuse.

Les enseignantes observées dans l'école du centre sont plus jeunes (entre trente et quarante ans), plus diplômées (les deux préparent une maîtrise d'histoire). Elles entretiennent des relations que l'on peut qualifier d'égalitaires avec les parents qui sont pour la plupart ici pourvus d'un fort bagage scolaire et culturel [180]. Elles disent apprécier globalement de travailler avec ces familles ; elles ont le sentiment que leur démarche est comprise et reconnue. En cotoyant certains parents aux fonctions plus prestigieuses que la leur, elles peuvent se sentir valorisées.

Dans chaque école s'installent des institutrices à qui conviennent les familles utilisatrices. Dès 1951, Becker soulignait les déplacements des institutrices de Chicago dans les années 1940 des écoles populaires multi-ethniques des centres villes vers les

---

[178]Zimmermann D., *op. cit.*, p.117.

[179]Pacaud-Breton J., "Les parents et l'école maternelle. Contribution à l'étude de la différenciation scolaire", Paris, Université René Descartes, 1981 (thèse de 3è cycle) ; Anderson-Levitt K., "Degrees of distance between teachers and parents in urban France", *Anthropology and Education Quarterly*, n°20 (2), 1989, pp. 97-117 ; Reed-Danahay D. et Anderson-Levitt K., "Backwards countryside, troubled city : French teachers 'images of rural and working-class families", *American Ethnologist*, n°18 (3), 1991, pp. 546-564.

[180]Les parents des classes supérieures sont souvent perçus par les enseignants comme "trop interventionnistes" ou "trop désinvoltes". Cf. Pacaud-Breton J., *op. cit.*, 1981; Lareau A., "Social-class differences in family -school relationships : The importance of cultural capital", *Sociology of Education*, n°60 (2), 1987, pp. 73-85 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, *op. cit.*, 1989.
Les parents des classes moyennes entretiennent de bonnes relations avec les instituteurs , ils tiennent le rôle du "bon parent" pour échanger les informations et produire une bonne impression sur les enseignants, Sirota R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

écoles de banlieues aisées[181]. Chapoulie en 1973 envisage pour carrière des instituteurs cette “mobilité horizontale” qui consiste à changer d’établissement jusqu’à trouver un lieu idéal d’exercice[182]. Cette quête de l’établissement qui convienne se rapproche des parcours des enseignants décrits par Léger[183] (les enseignants de lycée les plus gradés quittent les lycées populaires pour des lycées bourgeois), par Hamon et Rotman [184] (plus l'enseignant est diplômé, plus il a de l’ancienneté et plus il s’achemine du nord au sud, des bourgs vers les villes, de la province vers la capitale), et par M. Hirschhorn (les enseignants se référant au modèle du magister recherchent un "bon" public).

A travers les choix des enseignantes, nos deux écoles maternelles s’adaptent à la population qu’elles recrutent. Les moins diplomées et les moins élevées socialement se disent valorisées et satisfaites dans une situation de relatif contraste vis-à-vis des familles, elles s'y sentent rassurées. Les plus diplômées et d'origine et/ou d'alliance plus élevées apprécient une situation de rapprochement vis-à-vis des familles. [185]

Notre observation très localisée fournit une hypothèse à valider à travers d’autres études : l’articulation entre socialisation familiale et scolaire est facilitée par les stratégies des institutrices et des parents qui se choisissent en partie, malgré les barrages institutionnels.

Il ne faudrait pas en conclure que les institutrices de chaque établissement, proches entre elles par l'âge, le parcours et la situation sociale, traitent de la même manière leur public. Parallèlement aux phénomènes d’adaptations réciproques entre enseignants et publics, pouvant être perçus comme “effets établissements”, d’autres phénomènes se jouent au

---

[181]Becker H., *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Doctoral dissertation, University of Chicago, 1951 (édité New York, Arno Press, 1980).

[182]Chapoulie J.M., “Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels”, *Revue Française de Sociologie*, n°14 (1), pp. 86-114.

[183]Léger A., “Les déterminants sociaux des carrières enseignantes”, *Revue Française de Sociologie*, n°22 (4), 1981, pp. 549-574.

[184]Hamon H. et Rotman P., *Tant qu’il y aura des profs*, Paris, Seuil, 1984.

[185]Les phénomènes de congruence ont été étudiés finement entre les enseignants et les étudiants. Cf. Bourdieu P., Passeron J.-C. et de Saint Martin M., "Rapport pédagogique et communication", *Cahiers de Sociologie Européenne*, Paris, Mouton/Bordas, 1965 ; Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

niveau des classes[186]. L'analyse au niveau des individus, ici des institutrices, est nécessaire pour comprendre les faits observés.

Des adaptations pédagogiques variées

Dans l'école maternelle Landrel (parents ouvriers à 70 %), les deux moyennes sections observées en 92 présentent un encadrement autoritaire avec une hiérarchie adulte-enfant, et un contenu simple. Mais, dans le même établissement, les deux grandes sections observées en 93 apparaissent encadrées de manière plus négociée, faisant appel à l'initiative et à la prise en charge, et mènent des activités exigeantes.
Dans l'école maternelle Duchesse-Anne, la moyenne section observée en 92 présente un encadrement responsabilisant, au contenu exigeant, et la grande section n'offre en 93 qu'un encadrement faible et intermittent et des activités de faible exigence.

Si l'observation des trois classes de moyennes sections entre janvier et juin 92 distinguait clairement les deux écoles et étayait une hypothèse "effet établissement", tel qu'on a pu en cerner pour les collèges[187] , elle fut réfutée par les données recueillies en grandes sections entre avril et juin 1993, qui présentent des clivages à l'intérieur de chaque école.

Les échanges et l'écoute des enseignantes dans le quotidien révèlent des conceptions relatives aux enfants qui peuvent se schématiser ainsi : plus l'enfant est socialement défavorisé, plus il aura de difficultés scolaires et inversement. Certes, leurs définitions de l'enfant "défavorisé" et de l'enfant "en difficulté" sont floues et extensibles, intégrant des aspects moraux et comportementaux. Si les sept enseignantes rencontrées partagent cette représentation, elles n'en tirent pas les même conséquences pratiques. Les contenus et les

---

[186]Duru-Bellat M. et Mingat A., "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp.649-666.

[187]Que l'effet résulte de l'organisation (cf. Paty D., *Douze collèges en France*, Paris, Ed. La Documentation Française, 1981 ; Dubet F., *Les lycéens*, Paris, Ed. du Seuil, 1991) de la mobilisation (Dubet F. et al., "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue Française de Sociologie*, XXX, 1989, pp.235-256.) de la mise en oeuvre d'un compromis entre des visions différentes de l'école (Derouet J.L., "Contrat et établissement scolaire", in Burguière et al, *Contrats et éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan/INRP, coll. CRESAS n°6, 1987, pp. 95-112) de la composition sociale et ethnique du public (Cherkaooui M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979 ; Grisay A., "Des indicateurs d'efficacité pour les établissements", *Education et Formation*, n°22, 1990, pp. 31-46) ou des pratiques d'évaluation et d'orientation (Duru-Bellat M. et Mingat A., art. cit., 1988 ; Grisay A., *op. cit.*, 1990.

pratiques pédagogiques varient en fonction du niveau supposé des élèves. Les deux institutrices de la moyenne section de l'école Landrel pensent s'adapter à leurs élèves en définissant des objectifs simples. Mais les deux enseignantes de grande section de cet établissement, face aux mêmes élèves l'année suivante, déploient une grande énergie pour hisser les élèves à ce qui leur semble nécessaire pour entrer en CP.

A l'opposé, les institutrices de moyenne et de grande sections de l'école Duchesse-Anne sont persuadées que leurs élèves "ont des facilités". La première en joue pour accélérer les apprentissages de lecture, d'écriture, à tel point que la conseillère pédagogique intervient pour la freiner ; la seconde s'y appuie pour justifier des activités peu exigeantes, peu suivies et s'occuper des tâches de direction. Il est fort probable que les attentes inégalement exigeantes et les pratiques différenciées des institutrices tendent à réaliser un "effet maître"[188] . Mais en l'absence d'évaluations formelles, on ne peut mesurer les effets des pratiques des enseignants[189].

Dans les deux écoles observées, s'installent des institutrices à qui conviennent les familles et en même temps viennent des parents qui s'accordent aux institutrices et aux autres parents. Dans le même temps, cependant, chaque enseignante définit l'encadrement qui convient, à ses yeux, à ses élèves[190].

Que faut-il en conclure? D'abord que l'école maternelle n'est pas une entité homogène et qu'au-delà des missions communes les établissements diffèrent les uns des autres. Mais plus précisément que des phénomènes peu visibles harmonisent parents et enseignants. La carte scolaire qui empêche les déplacements des parents, les affectations des

---

[188]Mingat met en évidence un "effet maître" dans les acquisitions d'élèves de CP, "Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences", *Revue Française de Pédagogie*, n°69, pp. 49-63.

[189]Selon M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, *op. cit*., les différences d'efficacité des maîtres n'ont que peu à voir avec leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge, formation) mais plutôt avec le "management" du groupe (prise en charge de tous les élèves, changement d'activité sans rupture, choix d'activités adaptées au niveau) -*Sociologie de l'école*, Paris, Ed. A. Colin, 1992. Il nous semble toutefois que le "management" des institutrices observées dans notre recherche n'est pas sans lien avec l'âge et la formation (peut-être avec le sexe, mais des femmes seulement ont été observées).

[190]Vis-à-vis de la diversité des comportements professionnels des enseignants, M. Hirschhorn souligne qu'une même situation peut être saisie différemment et susciter des actions antagonistes. Hirschhorn M., *op. cit.*, p.228 et s.

institutrices qui dépendent de l'administration masquent, plus qu'ils n'évitent, les jeux d'ajustement réciproques entre les familles utilisatrices et les enseignants.

L'analyse intermédiaire de la relative adaptation des familles et des enseignants est indispensable pour étudier l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire. Difficilement perceptibles dans une approche microsociologique, ces phénomènes de co-adaptation n'en expliquent pas moins les consonances et les dissonances que rencontre le jeune enfant entre sa vie scolaire et sa vie familiale. Les ignorer dans l'étude fine des configurations famille-école déformerait le phénomène d'articulation.

Il est possible maintenant d'approfondir l'examen de ce phénomène en changeant d'échelle d'observation. En disséquant la sphère de socialisation des jeunes enfants suivis, on voudrait saisir les liens qu'ils peuvent établir entre les deux univers familiaux et scolaires, la nature de ces liens et les conditions de leur établissement.

Chapitre 8

L’action des parents dans l'adaptation à l'école maternelle

Les jeux d'adaptation réciproques étudiés à l'échelle de l'établissement dans le chapitre précédent peuvent être appréhendés de manière plus fine à l'échelle des acteurs. Les premières reconstitutions de configuration de socialisation de quelques enfants, démarche présentée dans la partie cadre théorique et méthodologie, mettent à jour l'articulation des socialisations familiale et scolaire pour chacun d'eux et permettent aussi de saisir l'action des parents dans le choix de l'école maternelle.

Les passerelles multiples et variées qui existent pour Enora, Amélie et Angélique et qui seront exposées ci-dessous résultent pour partie des adaptations réciproques appréhendées dans le chapitre précédent. L'existence de cet ajustement, arrière-plan à l'articulation, est peut-être plus net quand l'écolier diffère du public de l'école, et pour qui l'articulation s'avère difficile, ainsi qu'en témoignent Sarah et Hélène. Ces cas d'enfants improbables dans leur école -improbables compte tenu de la répartition géographique des populations, des actions des directeurs pour "aiguiller" les élèves, des stratégies des parents pour choisir l'établissement - connaissent des désarticulations manifestes avec la vie de la classe, un isolement vis-à-vis des camarades, une distance voire des désaccords entre leurs parents et leurs enseignants.

Rappelons que les chapitre qui suivent combinent deux intentions argumentaires : ici, les reconstitutions des configurations de Enora, Amélie, Angélique, Sarah et Hélène visent à percevoir les liens et les obstacles entre socialisation familiale et socialisation scolaire de chacune et comportent en elles-mêmes une dimension démonstrative ; leur juxtaposition permet en outre de saisir concrètement divers ajustements des parents et du personnel des écoles maternelles.

Enora ou “l’école Duchesse-Anne d’à-côté nous convient”

En prologue à la reconstitution de la configuration famille-école maternelle de Enora, on complète donc l'investigation du chapitre précédent en saisissant les actions des protagonistes dans la relative adaptation entre une école et son public.

La description qui suit présente en effet des aspects similaires dans l'organisation des classes et le fonctionnement de la maison d'Enora. Il serait erroné de n'y voir qu'un heureux hasard, tout autant que le résultat de forces que les acteurs ne contrôlent pas, ni même perçoivent.

Les parents d'Enora disposent des revenus nécessaires pour louer ou acheter un logement dans le centre-ville ; ils y choisissent un quartier ancien, composé de maisons individuelles, réputés calme et "bien fréquenté".

En choisissant l'école maternelle publique du quartier, ancienne école annexe de l'Ecole Normale, les parents d'Enora ne cèdent pas seulement à la facilité de la proximité. En s'installant dans un quartier qui leur convient, dont la population leur est socialement proche, ils y trouvent une école qui leur plaît d'abord pour cette raison qu'elle est fréquentée par des familles du quartier qui leur ressemblent socialement. Ensuite pour des motifs de réputation de l'action, des comportements des institutrices qui répondent aux attentes parentales. La sélection de l'école n'apparait pas comme telle, cette action est peu visible car l'acte volontaire d'inscrire son enfant dans l'école proche n'a rien de spectaculaire, ni de remarquable. Mais il s'agit bien du choix d'une école sur certains critères, parmi d'autres écoles accessibles - écoles maternelles privées, autres écoles publiques proches sans périmètres scolaires, ou accessibles par dérogation. Et par les préférences d'installation géographique et d'inscription scolaire, les parents créent toute une harmonisation préalable aux interactions, ils accroissent les liens potentiels entre l'enfant et son école. Ce dont témoigne, après une brève présentation d'Enora, le rapprochement des fonctionnements familial et scolaire, des organisations spatiales, des organisations sociales intérieures aux groupes, leur ouverture, les principes qui sous-tendent la vie quotidienne, l'éducation, les relations entre adultes et enfants, chaque partie

mettant en scène Enora, ses parents et ses institutrices de petite et moyenne sections. Ces parties s'intitulent respectivement, dans l'ordre d'exposition : "je te le dirai pas parce que j'ai pas envie de te le dire", lecture des lieux de vie, la vie d'Enora au foyer, "Enora est très à l'aise", "A la maison, j'apprends à lire et à écrire encore plus", "on voudrait qu'ils n'agissent pas pour eux seuls", "on est de culture chrétienne", "c'est pas à elle de décider certaines choses", "elle rencontre pas mal de monde".

Je te le dirais pas, parce que j'ai pas envie de te le dire

J'ai vu Enora à l'école maternelle avant de rencontrer sa mère à son domicile. Le premier échange avec la fillette, dans la classe de moyenne section, révèle d'emblée son aplomb, ses stratégies d'évitement et son positionnement égalitaire face à un adulte : *"comment tu t'appelles? -J'ai changé de nom,* me répond la fillette, *maintenant je m'appelle Adèle. -Et avant? -Je te le dirai pas, parce que j'ai pas envie de te le dire"*. Cette assurance s'inscrit dans ses postures, dans sa démarche, dans son port de tête, dans son regard droit et direct. Petite dernière après trois garçons, elle est toujours habillée de manière féminine et coquette, mais sans fantaisie. Les couleurs, les matières et les formes des vêtements d'Enora sont classiques : chaussures vernies noires ou bottines bleues marine, manteau en drap bleu marine, robe bleu ou vert foncé, petit col blanc. Pas de barrettes sur les cheveux coupés à la Jeanne d'Arc, pas de colifichets au cou ou au poignets, la sobriété de tenue d'Enora fait écho à celle de ses parents.

Après plusieurs demi-journées d'observation dans la classe de moyenne section, je sollicite un entretien auprès de la mère d'Enora qui amène sa fille tous les jours. Ses études de psychologie ne sont sans doute pas étrangères à son accord. Je découvre à cette occasion l'univers familial d'Enora : elle vit dans une grosse et ancienne maison en pierre, entourée d'un jardin, à 300 m de l'école, avec ses frères nés en 1982,1984, 1986. Enora est née en 1987. Le père est absent lors de mes deux visites. Ingénieur dans une grosse entreprise automobile, il a de longues journées de travail et délègue tout ce qui concerne les enfants à son épouse. Cette dernière n'a jamais exercé après son DESS de psychologie et s'occupe de ses quatre enfants, de sa maison et de la vie de la paroisse.

Lecture des lieux de vie d'Enora

S'il est vrai que les principes d'organisation sociale s'inscrivent dans l'espace, il semble que l'enfant puisse trouver des concordances entre son foyer et les classes qu'elle fréquente à son école maternelle.

Chaque enfant dispose d'une chambre -que nous ne verrons pas. On peut noter cependant que Enora dispose d'un espace personnel. Ce territoire propre permet de se distancier du groupe famille, au sens propre et figuré : de s'isoler et de se sentir exister pour soi, par soi. Le fait que tous les membres de la famille bénéficient d'une chambre concrétise par ailleurs une certaine égalité.

Dans sa pièce, Enora dispose d'un éventail de jeux achetés *"à Noël, aux anniversaires, au début des vacances"*. Ce peut être aussi une récompense. Pour Mme M, *"les jeux sont importants, mais il ne faut pas exagérer. Quand ils étaient petits, on achetait des jouets éducatifs, Fisher Price." "Ils ont des légos, duplo, mécanos, des jeux de construction, des magnétophones avec des cassettes, des panoplies pour écrire, pour faire du bricolage"*. Les jeux de poupée ne l'intéressent pas, bien qu'elle possède deux poupées Barbie. En 92, les parents d'Enora lui offre pour son anniversaire un livre, des "Playmobil", un vêtement. En 93, c'est la salle de bain Playmobil. Pour Noël, Enora rêve d'une robe de princesse. Au travers des jouets dont elle dispose, Enora est incitée à imiter (poupées, déguisements, playmobil) et à construire (légos, bricolage). Dans les deux cas, il s'agit d'être actif et d'inventer le déroulement du jeu ; l'enfant se trouve acteur au plein sens du terme.

L'aménagement des pièces que nous voyons crée un lieu assez austère, presque froid, propice à une certaine distance entre les personnes, à une certaine retenue dans l'expression des sentiments.

Le premier niveau comporte une entrée, une cuisine, le "salon des enfants", une salle à manger ouverte sur un grand salon dont les portes fenêtres s'ouvrent sur le jardin. Les plafonds sont très élevés, ornés de poutres dans la salle et de moulures dans le salon ; les

pièces sont de grande superficie. Les portes de séparation comportent deux hauts battants en bois, ouverts en leurs parties supérieures par des vitraux.

Les meubles de la cuisine sont en formica, quatres tabourets plastique entourent une table en marbre style "bistrot".

Le “salon des enfants" se compose d'un canapé et de fauteuils en bambou peints en blanc, posés sur un tapis. Des étagères supportent des livres rangés par thème. Une lampe, deux bougeoirs, des photos sous cadres ornent la pièce. Les rideaux en tissus fleuris sont assortis à ceux du salon en contrebas.

Entre les deux, la salle contient une grande table et huit chaises, une commode, anciennes en bois, posées sur un parquet ancien. Une grande cheminée en pierre blanche sert de rangement à une table roulante moderne. La sobriété de la décoration renforce l'austérité de cette pièce : poutres, boiseries foncées aux murs, nappe blanche, carafes et théière sur la commode. Aucun tableau, ni poster n'habillent les murs, si ce n'est un petit sous-verre portant une photocopie en noir et blanc d'un dessin humoristique paru dans un journal[191]. Quelques marches, encadrés de deux avancées en pierre blanche, agrémentées chacune d'un bougeoir en cuivre, permettent de descendre au salon. Deux autres sous-verres au-dessus de chaque avancée représentent un dessin humoristique récemment paru dans une revue sur le thème indiqué en haut "les dîners en ville", l'autre une reproduction de dessins de 1850, ayant pour titre 'les écoliers" et illustrant un règlement utopique "les écoliers peuvent sortir quand ils s'ennuient"...

Sur un beau parquet sans tapis sont agencés un canapé style empire, des sièges en métal avec coussins jaunes autour d'une table basse moderne. Un petit meuble à tiroir de style avoisine une petite table où sont disposés un plateau avec une théière et pots argentés, et de grandes plantes vertes. Une table en fer entourée de chaises en bois se trouve devant une bibliothèque qui supportent de gros ouvrages d'art, de voyage.

[191]Ce dessin de Pancho est agrandi et montre un personnage qui semble faire visiter des maisons délabrées sur un promontoir face à un autre promontoir couvert d'immeubles modernes, "ne vous plaignez pas, dit-il dans une bulle, on a meilleure vue de ce côté-ci que de ce côté-là".

Toutes ces pièces comportent un ordre qui semble immuable, chaque objet a sa place. Rien ne traîne, ni sur les tables, ni sur les sièges, pas plus qu'au sol. La rigueur et la froideur qui s'en dégagent sont amplifiées par l'absence de bibelots, de tapis, la rareté des décorations picturales, l'espace vacant entre les meubles. Seules les plantes vertes et les rideaux donnent un aspect habité à ce qui pourrait être vu comme un décor figé. Aucun jeu ne signale la présence d'enfants dans ces pièces de vie commune et de réception. Le style des pièces et du mobilier veut créer un lieu intemporel et universel, où le passé habite le présent, où le bon goût se réfère à une tradition, mais une tradition pasteurisée, sans odeur ni accent. Aucune marque ne témoigne de l'attachement à telle région, à telle époque, ou la trace d'une personnalité de la famille. Il y a comme une aspiration à l'universel. Ce dont témoigne aussi les nombreux livres, porteurs de savoirs.

En vivant dans ce lieu, Enora est plutôt incitée à une certaine retenue, à respecter une distance avec les autres. Elle est introduite de manière kinesthésique et sensorielle à la mesure, à la maîtrise de soi, à la stabilité, à la règle. Cet espace donne le sentiment d'un détachement historique et géographique et l'impression d'appartenir aux humains civilisés, sans autre spécification d'époque ou de lieu. Ce décor majestueux oriente en même temps vers la conviction intuitive de faire partie des gens "biens", qui ont droit a une place et à un traitement correspondants. On retrouvera cette imbrication d'élitisme et d'égalitarisme dans les propos de la mère.

Enora retrouve dans les classes de moyenne et grande sections qu’elle fréquente plusieurs caractéristiques de cet espace. Il serait difficile de les qualifier d'austères ou de froides, mais par certains aspects, on y rencontre une certaine rigueur, une neutralité historique et géographique, l'aspiration à l'universel, la valorisation des savoirs généraux.

La classe de moyenne section de cette école est peu personnalisée. Dans la classe de moyenne section, le mobilier est récent, industriel, standard : quatre grandes tables basses en bois mélaminé blanc et aux piétements jaunes sont entourées de chaises plastiques jaunes. Devant un tableau blanc magnétique se trouve un carré de moquettes, flanqué de trois bancs anciens. Plusieurs étagères longent les murs et délimitent des coins “lecture”,

“graphisme”. Seul le coin “Duplo” (jeux de construction que les enfants ont souvent dans leur foyer) inscrit le jeu dans cette pièce. La décoration se compose de plusieurs affiches écrites, d’une fresque et de dessins collectifs à l’esthétique contemporaine, mettant en oeuvre des techniques peu ordinaires (support en papier aluminium, usage d’encres, de peinture dorée...). Cette classe est assez standardisée, fonctionnelle, sans présence de bibelots ou d’objets usuels du foyer (dans d'autres classes, on peut voir des calendriers, des vases, des décorations en porcelaine, des poulbots, des moulins à café...).

L'équipement, le matériel et leur disposition portent des conceptions du fonctionnement de la classe et de ses finalités. Le mobilier standard des classes marque l'égalité des élèves et la prise en compte de leur petite taille. Les coins d'apprentissage inscrivent l'efficacité et le savoir comme objectifs du lieu. La décoration comporte des affiches avec des inscriptions, qui veulent familiariser l'enfant avec le message écrit et vise par là une efficacité. Celles-ci sont mêlées à des reproductions d'oeuvres d'art moderne qui signalent une volonté d'ouverture vers une culture abstraite et universelle. Enfin, on observe des travaux d'enfant inspirés d'art moderne. Ceci traduit bien la conception de l'enfant comme créateur pour l'enseignante. On est dans l'idée bien loin de l'espace d'un logement, mais en fait plusieurs aspects correspondent à la maison d'Enora : l'aspiration à l'universel par l'absence de références locale ou même nationale, la neutralité apparente du lieu, l'orientation vers l'acquisition de savoirs, et en particulier de l'écrit, et aussi l'égalitarisme par la similarité des places, de l'équipement, du matériel.

Le large couloir attenant à la classe est bien différent : il sert de vestiaire, chaque enfant dispose d’un haut casier, où il range outre son manteau, de petits jeux ou objets ramenés de la maison, et comporte des espaces “garage”, “poupée” et “cuisine” qui rappelle bien sûr la maison et incitent aux jeux d'imitation. Enora, comme ses camarades, y transpose des activités vues dans sa famille. On est bien loin ici de l'accès à l'universalité du savoir, mais cette reproduction du quotidien concret constitue un lien pour Enora avec son foyer, parce qu'elle y joue de la même manière que chez elle, parce qu'elle peut répéter des

scènes vécues à son domicile, parce que tout simplement cet environnement évoque en réduction celui de sa maison (évier, cuisinière, égouttoir, assiettes, couverts...).

Enora retrouve un "polymorphisme spatial" en grande section, dont les composants et leurs pondérations diffèrent cependant. Une maisonnette, dans laquelle peuvent entrer les enfants, comportant poupées et dînette, permet de jouer, d'imiter les activités familiales. A côté, le coin lecture veut ouvrir les enfants au savoir et à l'écrit. Le mobilier se compose de quatre tables, de chaises et étagères récentes. Les enfants n'ont pas de places désignées et cette standardisation du mobilier les introduit à l'idée d'égalité : chacun a une place identique et toutes les places se valent. Un gradin à roulette récent porte également cette idée, tout comme les deux bancs anciens qui entourent le tapis devant un tableau vert magnétique. Le tapis “route” dessinant des voies pour les petites voitures introduit ici des notions différentes de jeu, de vie quotidienne. Des travaux d’enfants et des affiches sur le thème de l’Afrique, des masques inspirés par le style africain, réalisés par les élèves, décorent cette pièce. L'introduction d'une référence géographique très présente est ambivalente : il s'agit bien de rendre présent une culture particulière, mais ce n'est celle d'aucun des enfants. Si elle peut marquer l'attachement de l'institutrice à celle-ci, elle est présentée aux enfants comme accès à l'universalité, comme ouverture à la diversité culturelle. Loin de constituer un ancrage local comme pourrait l'être ici une décoration par des vêtements et des objets bretons par exemple, il s'agit bien d'une sensibilisation à la diversité humaine, d'un développement des connaissances.

Enora peut percevoir une concordance entre cet appel à l'universel, cette neutralité apparente dans cette classe et dans son foyer, cette valorisation du savoir et de l'écrit, entre l'égalité de principe manifeste dans les deux lieux. Elle ressent aussi certainement l'écho à la vie quotidienne que constituent la maisonnette et le tapis de routes.

Les installations des classes et de la maison d'Enora induiraient plutôt une vie de groupe, où chacun respecte une certaine distance à l'égard des autres, tout en disposant d'une place équivalente aux autres et non nominative. Dans son foyer et dans ses classes, Enora accède en particulier à l'idée de généralité du savoir et à la notion d'universalité. Ces

principes communs constituent des repères pour Enora, qui les retrouve dans les deux lieux qu'elle fréquente quotidiennement.

Mais l'enfant participe de situations non seulement définies par une organisation spatiale mais aussi par l'action des protagonistes. Tant l'aménagement que les relations entre les individus s'appuient sur des conceptions de la vie en commun, soit sur des principes politiques qui sont des principes d'accord supérieur fondés sur la justice, soit sur les liens affectifs, soit sur des rapports de force. On va voir que l'action des protagonistes, telle qu'on a pu la saisir directement ou telle qu'ils nous l'ont relatée s'accorde assez bien avec l'organisation de l'espace, et surtout qu'Enora retrouve quelques principes d'organisation sociale à la fois chez elle et dans ses classes. En observant son entourage agir, que ce soit dans ses classes de moyenne section ou de grande section ou dans son foyer, elle perçoit notamment que chacun a une place et doit participer à la vie commune, que les sentiments ne s'expriment guère, que le savoir est important. Pour commencer, voyons ce que vit l'enfant avec sa famille. Dans quel fonctionnement doit-elle s'insérer? Qui rencontre-t-elle?

La vie d'Enora au foyer

La distribution sexuée des rôles parentaux est très nette : la mère prend en charge le foyer et les enfants, le père procure les revenus du ménage. Il est souvent absent du foyer pour des raisons professionnelles. Quand Enora a quatre ans, elle voit son père les week-ends, mais peu en semaine : ils se croisent le matin, et au moment du coucher.
En 93, son activité professionnelle l'amène à Paris dont il rentre les week-ends. Mme M répète ma question à Enora : *"Est-ce que tu es souvent avec papa le week-end?*
Enora : -*Non, pas beaucoup.*
Mme : -*Un peu, ça dépend. Quand tu vas à la piscine".* Enora a plus affaire à sa mère qu'à son père.

La mère assume en effet la prise en charge quotidienne des enfants. Elle conduit ses trois plus jeunes enfants à l'école de la Duchesse Anne à pied. La vie dans les classes de

moyenne et grande sections que fréquentent Enora sont décrites en annexe. Enora mange à la cantine une fois par semaine, elle ne va quasiment jamais à la garderie de l'école. La mère d'Enora vient la chercher à l'école à 11h30 et 16h30. Les enfants sont parfois gardés par une baby-sitter le soir, généralement une jeune voisine, ou peuvent être laisser seuls pour une heure.

Le mercredi, Enora reste à la maison pendant que la mère fait la catéchèse et y emmène les aînés. L'après-midi, Mme amène les enfants à leurs activités. Elle estime que les enfants doivent avoir "une activité sportive, une artistique, une spirituelle" -elle me répète cette expression à un an d'intervalle dans le même ordre : *"D'abord, j'estime qu'il faut avoir un éveil spirituel, parce que je trouve que c'est important dans la vie. Quelque soit le choix qu'on a fait, je trouve que c'est important. Du sport, c'est bien. Ils en font à l'école, mais c'est pas la même chose. Ils ont envie de faire un sport, c'est très bien. Et s'ils peuvent, si ils ont une capacité, une aptitude pour faire une activité artistique comme la musique, la danse ou le dessin ou n'importe."* L'aîné pratique le tennis, le second le basket et tous deux suivent le catéchisme ; ils sont dans un mouvement scout que la mère loue pour la vie de groupe, les règles, la spiritualité. La mère reconnait la charge horaire de ces activités ("*Mais c'est vrai que ça fait beaucoup. Ca fait beaucoup en dehors de l'école"),* mais semble le voir comme une nécessité.

Les week-ends constituent le moment de retrouvailles de la famille : *"on est ensemble, quoi"*, pour des promenades, pour aller à la piscine, pour faire du vélo. *"Je joue peu avec eux. Ils jouent ensemble. En vacances, on joue à des jeux de société ensemble"*. Les repas sont aussi des temps familiaux importants, pendant lesquels ni la radio, ni la télévision ne fonctionnent pour pouvoir discuter. Mais les enfants ne sont pas le centre d'intérêt de ces repas et les parents disent parfois aux enfants de se taire pour parler. Enora est à quatre ans assez adroite pour manger seule, s'habiller, se laver dans la baignoire. Elle ne range guère ses affaires, même si elle sait le faire.

Enora aide aux tâches ménagères, mais *"Y'a pas des tâches de garçons et des tâches de filles. Alors ça, je me bats contre ça. J'en ai assez souffert parce que j'étais l'aînée des*

filles donc je mettais la table, je faisais certaines choses, des tâches de filles. Alors là non. Tous à la même enseigne, garçons et filles doivent mettre le couvert, débarrasser, ranger, passer l'aspirateur si il faut. Tout le monde fait quelque chose, pas plus Enora que les autres. Y'a pas de règles instaurées, mais quand ça doit se faire, mais c'est celui qui est là où celui qui a fait une bêtise qui la répare. Tous les soirs, ils mettent le couvert et ils débarrassent. C'est une règle. Le midi bon, je les bouscule pas trop là dessus parce que ils ont peu de temps après l'école et je veux qu"ils soient un petit peu tranquille alors on fait ensemble. Mais le soir, j'exige que ce soit eux et pas moi. Si ils ont oublié quelque chose, ils se relèvent, c'est pas moi qui me relève. Mais ils le font volontiers. Parce que par exemple, les garçons, ils aiment bien la table roulante parce que vroum, vroum, on va faire une voiture avec la table roulante. Avec Enora aussi ça marche. Elle s'y met aussi pour ça aussi, d'ailleurs". Comme pour contrecarrer l'effet du partage des tâches très traditionnel avec son mari, la mère tient un discours et met en oeuvre des pratiques très contradictoires. Enora observe en même temps la différenciation homme-femme et entend un discours de polyvalence et d'égalité entre les garçons et les filles. Que saisit Enora en voyant sa mère dans un rôle traditionnel qu'elle contredit dans ses directives aux enfants?

Chez elle, Enora joue seule à la maîtresse, aux playmobil, à se déguiser, enfermée dans sa chambre. Dès quatre ans, elle passe du temps à écrire, recopier, découper, dessiner. A cinq ans, ces activités de type scolaire et "jouer à la maîtresse" sont ses jeux préférés[192]. Dans le jardin, le portique est un support de jeux qu' Enora expérimente sans peur.
Elle joue assez peu avec ses frères[193], hormis *"les jeux de déguisement"*. Enora a une relation privilégiée avec son grand frère :*"Elle s'entend bien avec l'aîné, alors de temps en temps, ils sont de connivence pour faire des choses. Ils s'invitent quelquefois à dormir*

[192]"La semaine dernière, elle voulait pas que je rentre dans sa chambre et j'ai quand même frappé 'est-ce que je pourrais venir dans ta chambre, je dois y mettre des choses', elle m'a laissé entrer et ça m'a amusé parce que par terre, elle avait mis un livre par enfant (nounours et poupées). Y'en avait plein par terre, un maximum, on pouvait plus passer. Et puis, y'avait un petit papier dessus. Sur chaque papier, elle avait écrit un mot. C'était la maîtresse. Elle avait organisé le travail pour chacun. Et c'est souvent ce genre de jeux qu'elle fait".
[193]"Ils ont essayé deux ou trois fois de jouer à l'école ensemble. Alors y'en avait un qu'était le maître, un autre qu'était la maîtresse, mais ça n'a pas marché très souvent".

dans la même chambre pour le week-end ou faire des jeux, des cabanes". Ils jouent ensemble aux légos, aux playmobil.

Enora regarde les dessins animés mais la télé *"ça ne l'intéresse pas trop"*. La télévision n'a pas une grande place dans la famille M. D'ailleurs, je ne l'ai pas vue. Ce n'est pas ici un élément de prestige ni non plus un loisir apprécié[194].

Cette brève présentation laisse entrevoir l'importance accordée au groupe "famille", et l'existence de différents principes de fonctionnement. Le principe d'égalité doit s'accommoder d'une différenciation homme-femme et d'une différenciation adultes-enfants ; en fait les discours et les pratiques oscillent de l'un à l'autre comme on va le voir dans une approche plus fine.

Enora est très à l'aise

Mr et Mme M. ont une conscience aiguë de leur rôle d'éducation : *"Tout commence à la maison. (...)Un enfant inconnu devient ce qu'on en fait.*". Mais reconnaissent les limites d'une action réfléchie et volontaire : "*au quotidien, on est bousculé par le temps, y'a des tics familiaux, les habitudes familiales"*.

Mme M peut avoir recours a des ouvrages de psychologie "en cas de crise" ou elle discute avec une amie psychologue qui a elle même cinq enfants car *"C'est difficile d'élever un enfant, oui. C'est différent avec chaque enfant"*. En tout cas, Enora se sent encadrée à la maison et retrouve cette prise en charge active à l'école.

L'objectif de cette éducation familiale peut paraître double. Les parents veulent faire intégrer les règles de vie collective à leurs enfants, les rendre conformes aux convenances sociales :*"On a un certain projet de vie. Aimer, partager, faire attention aux autres, respecter les autres, éviter de dire des gros mots."*. Et en même temps favoriser leur développement personnel :*"La première chose, je voudrais qu'eux soient épanouis pour être bien dans leur peau, pour être bien avec les autres, pour être bien dans le monde" ;*

[194]Mme M constate qu'"ils ne savent plus s'arrêter" (de la regarder), qu'après "c'est le baston"; ils sont "excités", "fatigués", "abrutis". Mme M dit refuser la "télé bouche-trous", la télé occupationnelle et incite plutôt ses enfants à trouver une activité. Ils la regarde "eventuellement le mercredi, le samedi, mais pas tous les jours. Je souhaite qu'ils jouent".

"On veut l'épanouissement de notre enfant comme tout le monde, mais y'a de mauvais moyens". Comme si les parents voulaient en quelque sorte concilier le souci de canaliser le développement de l'enfant et le souhait d'un retrait des entraves à son libre déroulement. Mais on le comprendra au fil des entretiens, l'épanouissement signifie ici non pas de laisser s'exprimer une originalité propre, mais de constituer une personnalité solide, de développer toutes les capacités de l'individu qui favorisent sa vie en société, autrement dit d'atteindre une aisance sociale se traduisant dans l'assurance et la facilité d'expression, d'action dans une apparente liberté et une impression de naturel.

On a perçu dans l'espace la double inscription dans une humanité intemporelle et universelle, et parmi les gens cultivés, maîtres d'eux-mêmes et de leur existence[195]. Et le comportement de la mère, empreint de confiance tranquille et du sens des civilités, répète cette inscription. Autant de principes et d'attitudes que les parents entendent transmettre à leurs enfants.

L'assurance d'Enora, inhabituelle pour un enfant de 4 ans face à un adulte inconnu, nous a d'ailleurs fort étonnée lors du premier contact en classe. Cela évoque les attitudes de sa mère, mais au-delà du mimétisme, je découvre plus tard une réelle volonté de transmettre ce caractère lorsque je demande à la mère ce qu'elle essaie de décourager chez Enora : *"Mais c'est vrai que c'est un peu sa tendance de pleurer quand elle a pas ce qu'elle voudrait, se décourager comme ça. Alors ça, c'est quelque chose que j'apprécie pas beaucoup et ça, je lui ai dit, je lui ai dit 'tu t'expliques', c'est pas une façon de s'exprimer. Pleurer c'est quand on a de la peine. Mais pas pour dire, j'ai envie de quelque chose, ça, ça va pas.* (...)*Parce que ça lui arrive à table de se mettre à pleurer parce qu'on a pas entendu qu'elle voulait de l'eau, ou parce qu'elle a pas dit, pas osé, je sais pas quoi. Alors elle pleure parce que son verre n'est pas plein. Alors je lui dis 'ben, écoute, tu vas le remplir avec tes larmes, si ça continue, c'est tout. Vaut mieux que tu demandes, que tu redemandes si on t'as pas entendue."* On peut parler de construction d'une assurance par

[195] Il n'est pas nouveau de constater l'aisance et l'assurance des individus des classes supérieures. Cela est relevé par de Saint Martin M. et Bourdieu P., "Anatomie du goût", *A.R.S.S.*, n°5, 1976.

la mère. Ce n'est en effet pas seulement le résultat d'une transmission fortuite, mais un travail d'éducation délibéré.

Il semble que cette opposition de la mère à la fragilité de l'enfant porte ses fruits. Ce que remarque aussi la mère qui lui apprend alors à pondérer cette assurance : *"On parle du directeur de la boite. Les enfants en parlent comme si c'était quelqu'un qu'ils voyaient tous les jours et avec qui on avait des relations...alors c'est très drôle parce que ils sont pas...ils sont pas effrayés. Je dirais même qu'ils sont un peu trop familiers parfois. Je dis 'écoutez, non'. C'est bien de pas être impressionné par les gens. Mais y'a une certaine familiarité... Pas forcément dans le sens négatif, mais ils sont à l'aise quoi"*. La production de l'assurance comporte en même temps l'élaboration d'une capacité de jugement des interlocuteurs, de la situation, pour constituer véritablement une confiance en soi et non une attitude impudente.

Le sens des civilités est développé aussi : *"Y'a des choses qui me paraissent primordiales ; enfin qui me paraissent essentielles pour vivre correctement en société. Ne pas se dire de gros mots dans la mesure du possible. Je sais qu'ils en disent tous, mais j'aime pas ce qui vise à faire du mal à l'autre exprès. Les coups de colère, je comprends mais. Faire exprès, dire quelque chose à l'autre de méchant, se moquer alors là, c'est quelque chose que je supporte pas bien. Ca, je leur fais souvent la remarque"*.

Un autre caractère des enfants façonné sciemment par les parents est la persévérance : *“J'en ai un qui fait du violon, il dit 'c'est toi qui me force' -etc. C'est lui qu'a demandé. Il a des aptitudes. Et c'est vrai que de temps en temps, il faut le forcer parce que si on arrête, il recommencera jamais, et je trouve ça dommage et que c'est ça le propre des enfants et de l'éducation, c'est d'aller au-delà. De lui apprendre que l'effort, c'est important, qu'il y a du plaisir, qu'on peut avoir un certain plaisir à aller au bout de son effort parce qu'il y a du résultat, qu'il se fait plaisir à lui-même, c'est pour lui”*.

L’assurance et la persévérance peuvent asseoir une forte personnalité ; ce sont aussi des caractères utiles à l'école en général, dans les classes de maternelle d'Enora en particulier. L'aplomb dans les relations qu'elle instaure avec les autres, tant enfants qu'adultes, teintée

parfois de fierté, de hauteur se traduit dans les gestes et les postures : menton relevé, vivacité, regard distant. Elle sait cependant mesurer sa fermeté, et ne pas paraître arrogante face aux institutrices.

Les enfants sont dans cette famille très valorisés, rassurés dans leurs capacités, et même en cas de griefs, le discours parental reste positif sur l'enfant. Autant d'éléments qui contribuent à rendre solide, confiant en soi.
Le rapport aux vêtements traduit l'investissement dans l'enfant. Mme M. le minimise : *"j'aime qu'il soient propres.(...)Enora hérite des vêtements de ses frères"*. Mais à l'école et lors de mes visites chez elle, Enora est toujours habillée de vêtements récents, de très bonne qualité, féminin (jupe, robe, cols blancs), "de couleurs classiques", c'est-à-dire vert, bleu marine, blanc, rouge. Il y a les vêtements pour le jardin ; ceux pour aller à l'école ne *"sont pas les plus beaux, mais sont corrects"*. Il faut que *"la tenue soit en harmonie"*, c'est-à-dire les couleurs et les formes assorties. Les baskets sont réservées au sport, et les enfants doivent mettre d'autres chaussures pour l'école. La mère choisit les vêtements "en respectant les enfants". Entre quatre et cinq ans, Mme M note chez sa fille plus de *"coquetterie, elle aime bien être mignonne, bien s'habiller, elle choisit. Maintenant, elle fait attention un peu plus à la mode. Donc, elle veut pas mettre n'importe quoi."*.

Les parents ont une image très positive de leurs enfants. En ce qui concerne Enora, la description de sa mère ne comporte que des traits positifs : elle *"parle bien", "liante", "aime bien rire", "boute en train" ; "Enora est très à l'aise. Elle a pas tellement peur d'aller chez les gens, de rencontrer des gens" ; "Elle sait pas encore lire mais elle a quelques notions. Ca vient, ça devrait aller assez vite" ; "Je crois que de ce point de vue là, elle est quand même pas mal dégourdie. Point de vue du geste et de la motricité, elle se débrouille bien.(...) Elle est plus jeune mais elle est bien dégourdie, elle participe bien (aux jeux de ses frères)" ; "A l'école, les maîtresses m'ont toutes dit que c'est très bien quoi. (...)Pour tout elle se débrouille bien"*. A tout point de vue, qu'il s'agisse de ses

manières d'être, de ses capacités physiques ou de ses performances scolaires, la mère loue la fillette.

Que l'enfant soit présent ou non, que les faits s'y prêtent ou non, la mère garde un discours positif et valorisant sur l'enfant. Ainsi Mme M parle des difficultés scolaires du frère aîné d'Enora en sa présence : *"Tu n'arrives pas bien à te concentrer peut-être et il faut que je l'aide pour ça. Faut bien qu'il s'en sorte. Et je suis sûre qu'il est capable. Donc je ne veux pas laisser passer parce que je trouve que c'est un tel gâchis"*. A un autre moment : *"Tu n'as pas eu de bons résultats dans certaines matières, alors que tu es capable, parce que tu n'apprends pas et tu travailles pas assez"*. En toute circonstance, même lorsqu'ils ont manqué telle ou telle épreuve, les enfants entendent qu'ils sont capables, qu'ils réussiront s'ils le veulent, s'ils travaillent. Cela contribue à édifier une personnalité solide, sûre de soi. Enora, comme ses frères, est valorisée, assurée de ses capacités.

Mais par ailleurs, la mère évite le maternage et n'adresse guère de marques physiques d'affection à ses enfants. Les relations entre Enora et sa mère sont essentiellement verbales. Une certaine distance physique - peut-être plus grande devant un tiers- est instaurée. Pendant ma visite, Enora vient sur les genoux de sa mère. Si la mère l'y accueille, elle ne lui accorde ni baiser, ni caresse, ni sourire. Cette relation assez proche de celle entre adulte exclut tout enfantillage autant de la part de la mère que chez Enora. Même à l'école, Enora parle, rit, se fâche sans caprices, ni minauderies. Cependant l'affection de l'enfant n'est pas absente mais s'exprime verbalement. La mère instaure des relations fondées sur la raison et la compréhension de l'enfant. Dans les échanges quotidiens, elle est plus traitée comme un interlocuteur de capacités égales que comme un petit à protéger.

Enora est entourée de parents s'attribuant une responsabilité éducative importante, et investissant, valorisant particulièrement leurs enfants. Autant d'attitudes qui renforcent la confiance de l'enfant.

A la maison, j'apprends à lire et à écrire encore plus

(Enora à 5 ans)

Cette construction d'une aisance sociale se conjugue avec un souci de réussite scolaire. Cette volonté de réussite à l'école déborde largement l'aspiration à l'acquisition de connaissances et incarne aux yeux des M. un passage incontournable pour atteindre une position sociale confortable, et également la concrétisation de leurs qualités intrinsèques.

Les parents s'envisagent comme nécessaires dans la réussite scolaire de leurs enfants. Mme cite en exemple "*l'apprentissage de la lecture ne se fait bien que s'ils lisent à la maison. Ils ont un abonnement chacun aux revues de Bayard Presse"*. Les enfants font leurs devoirs chacun dans leurs chambres et la mère circule entre eux pour aider et contrôler. Lorsque Enora a quatre ans (moyenne section), elle travaille la lecture et l'écriture avec elle tous les lundis. *"Elle a toujours demandé à écrire, donc je lui ai montré comment on faisait. Je me disais si elle me demande autant que je lui montre correctement à former ses lettres, à faire les rondes dans le bon sens"*.

L'année suivante, Mme M m'explique *"je lui ai proposé de la faire travailler un peu le week-end parce que je trouve deux jours sans rien faire, c'est un peu dommage. Donc le samedi matin, je les prends les uns après les autres. Donc Enora vient avec ses cahiers. Alors, on réécrit les phrases sur un papier. On les découpe. On mélange les mots et on essaie de refaire la phrase"*.

Enora présente de la même manière ce travail scolaire au foyer :

I: et à la maison, qu'est ce que tu apprends?

E: ben, j'apprend à lire et à écrire encore plus. Je prends un livre, je prend un cahier. Par exemple, j'écris des mots qui commence par a.

I: et c'est avec maman que tu fais ça?

E: oui. Mais pas tout le temps.

I: avec papa aussi?

E: non.

I: et tu arrives pas beaucoup?

E: oui.

I: parce que c'est difficile.

E: des fois, je trouve pas, alors ma mère me dit de recommencer.

I: et c'est plus difficile qu'à l'école?

E: non, pas trop.

I: c'est un cahier avec des images?

E: non, y'a une petite fille avec un tee-shirt et elle s'appelle Amélie.

I: ah, oui.

E: et y'a écrit en dessous des mots.

I: c'est pour apprendre des mots ou pour apprendre des lettres?

E: pour apprendre les mots. Maman écrit des mots, après je dois deviner et après je le réécris en dessous.

I: et autrement tu apprends aussi à compter à la maison?

E: oui.

I: alors comment ça se passe?

E: bien.

I: c'est maman qui t'apprend à compter?

E: oui.

I: Alors comment elle fait? Elle te donne des allumettes à compter?

E: Hm, non. Elle prend des crayons et elle me demande combien y'en a.

I: et t'y arrives?

E: oui.

I: tu arrives à compter jusque combien?

E: je sais pas.

I: 10?

E: plus que ça."

Cette forme d'apprentissage se révèle proche de celle que connaît Enora dans les classes et qu'elle relate ainsi :

I: qu'est ce que tu apprends à l'école?

Enora : je sais pas.

I: tu sais pas? Réfléchis.

Enora : à lire, à écrire.

I: comment tu as appris à lire et à écrire à l'école?

E : ben , c'est la maîtresse.

I: c'est la maîtresse qui vous a montré?

E: oui.

I: elle vous a dit c'est comme ça qu'il faut faire, et toi tu as fait pareil?

E: oui.

Mme M. veut voir cette activité scolaire à la maison comme une demande de sa fille :*"Pour la faire travailler, c'est vrai que je réponds pas à sa demande autant qu'elle voudrait parce que moi comme je suis seule à la maison pour m'occuper de tout le monde, c'est vrai que j'ai beaucoup de tâches matérielles et d'organisation et j'ai pas toujours le temps de faire tout ce qu'elle souhaiterait "*. Et comme un moment agréable : *"quand elle me demande, je lui fais une phrase et elle le recopie dans tous les sens. c'est le samedi matin qu'on fait ça, elle est toute contente, on écrit des phrases, des mots, on cherche"*.

Mais Enora ressent ces exercices plutôt comme un travail que comme un jeu :

I : Quand tu en as marre ou que tu n'arrives pas, tu dis à Maman que tu veux arrêter?

E : Oui, je vais jouer avec mes poupées.

I: Tu préfères jouer avec tes poupées?

E: oui.

Où sa mère prend un rôle directif :

I : Et quand tu n'arrives pas, Maman elle te dit quoi?

E : Elle me dit de recommencer et de savoir, de chercher avant. Il faut être rapide.

L'appréhension de cette activité comme un travail par Enora est confirmée indirectement par la mère quand elle décrit son attitude :

"Mais c'est un petit peu curieux, parce que en même temps elle a envie et puis quand je lui dis "Bon, Enora, tu cherches, par exemple je suis une petite fille, elle a appris ça à l'école, bon elle trouve pas le J. Je lui dis j c'est comme, je lui dis des noms comme Jérome, ou des prénoms qu'elle a écrit et elle a tendance à se décourager assez vite. Alors, je me dis est ce que c'est parce que je vais trop vite. Elle a très envie et puis quand on s'y met toutes les deux, si elle ne trouve pas, j'ai l'impression qu'elle se fatigue un petit peu et puis qu'elle se décourage. Alors, je sais pas si c'est moi qui vais trop vite et qui la bouscule un peu ou elle se rend compte qu'elle ne sait pas et que c'est difficile d'apprendre finalement. C'est ça que je trouve un petit peu étonnant entre son désir que je sens depuis longtemps et le moment où on peut, où on est disponible, où on le fait. (...)C'est ...ça me surprend un petit peu quand elle se décourage comme ça, où qu'elle s'affole quand y'a une petite difficulté." Il faut dire aussi que Enora a cinq ans et que le véritable apprentissage de la lecture et de l'écriture commence à 6 ans à l'école. Mais il est certain que dans ce travail hebdomadaire, Enora développe une habileté graphique, une connaissance des lettres, des mots, une habitude de l'effort et de la recherche, qui lui sont utiles en moyenne et en grande section.

-En moyenne section, Enora est très habile et obtient souvent “très bien” quand la maîtresse regarde les travaux. A l’aise en graphisme, en peinture, en reconnaissance de mots, Enora a des capacités en motricité (elle montre aux autres ce jour ce qu’ils avaient fait la séance précédente avec un ballon, elle se propose pour être le chat qui attrape les foulards des “souris”).

-A l’atelier avec la conseillère pédagogique, il faut compter avec l’aide d’une bande où les chiffres sont inscrits. Enora parvient à 15 (comme 4 autres, Hélène parvenant à 2 et Guilain à 41).

-Elle recopie très correctement “bonne fête papa” sur la carte, retrouve le chemin du bateau qui rentre au port -principe du labyrinthe.

-En grande section, elle s’applique tout autant et parvient à des résultats très satisfaisants (elle découpe et colle dans l’ordre les vignettes de l’histoire, effectue le graphisme en gommettes).

Ce travail scolaire avec la mère transforme la répartition et la pondération des rôles de l'école maternelle et de la famille. Ce que Enora exprime ainsi :

I: Et à la maison qu'est ce que tu apprends?

E: Ben, j'apprends à lire et à écrire encore plus (qu'à l'école).

Le décalage entre les objectifs de l'école maternelle, qui ne sont pas strictement scolaires, et les préoccupations parentales de performances précoces brouille les rôles, instituant un véritable apprentissage scolaire à la maison et réduisant l'école à une fonction d'auxiliaire. Enora retrouve des activités identiques, avec des méthodes proches, à l'école et à la maison, ce qui rapproche ces deux instances de vie aux yeux de l'enfant.

A 5 ans, Enora a bien intégré l'utilité scolaire des connaissances :

I: A quoi ça sert d'apprendre?

E : Pour aller en CP, pour bien apprendre à lire, pour aller dans la prochaine classe.

On peut remarquer qu'elle associe d'ailleurs apprendre et apprendre à lire. Mais elle ne perçoit pas d'autres intérêts telle que l'utilité sociale, le plaisir :

I: Et si tu ne sais pas très bien lire, c'est embêtant?

E: Non.

Ici, le souci de réussite se traduit par une activité scolaire précoce à la maison. Tout comme dans le cas de Sébastien que l'on découvrira plus loin, cette préoccupation vient notamment d'une frustration de la mère - qui a cependant un niveau bac +5 avec son D.E.S.S. de psychologie : *"Et ça, je l'ai répété plusieurs fois, moi, on m'a jamais fait travailler quand j'étais jeune. Je me suis débrouillée toute seule. Y'a eu du gâchis. Et j'ai pas du tout envie qu'ils vivent ça. Alors, je suis stricte la dessus".* Toutefois, à la différence de Sébastien, Enora retrouve chez elle les méthodes de l'école.

Les parents sont actifs vis-à-vis de la scolarité, chez eux, mais aussi dans leur attitude d'usager, ainsi qu'en témoigne la mère : pour maintenir l' année d'avance de l'aîné, qu'elle trouve justifiée de par sa naissance en Février, elle a cherché -et trouvé- une autre école publique qui l'accepte en CM2.

Bien sûr tous ses efforts visent la réussite , leurs aspirations sont élevées : *"Après le bac. Des études supérieures qui lui plaisent. Je tiens pas à ce qu'elles fassent des études universitaires"*.

Enora est soutenue à la maison, “poussée” même peut-on dire par un véritable entraînement et par une grande ambition. Autant d'éléments qui la mettent dans de bonnes dispositions vis-à-vis de l'école. Son entraînement au foyer n'est sans doute pas complètement étranger à sa facilité en classe : elle a la satisfaction de pouvoir comprendre et mener correctement, sans difficultés, les exercices de l'école jusqu'à leur terme. Elle accorde une importance à la scolarité et aux acquisitions, ce qui la porte à faire des efforts d'attention et de réalisation même pour les tâches les plus ardues. Ce sont autant de liens pour l'enfant entre son foyer et ses classes. Par ailleurs, cette orientation est renforcée par les gratifications affectives parentales liées aux bonnes performances d'une part, et par la confiance en ses capacités d'autre part. Elle sera de plus aidée par les stratégies scolaires de ses parents.

Mais s'il a beaucoup préoccupé les sociologues de l'éducation, cet aspect n'est pas le seul lien à envisager entre l'école et la famille. On a vu comment l'espace pouvait introduire l'enfant à des conceptions de la vie en commun et ici, Enora peut voir des liens entre celles de sa maison et celles de ses classes. On a présenté la construction familiale de certains caractères tels l'assurance, la persévérance, le respect du matériel, l'identification à une certaine population, caractères utiles dans son école. On peut préciser plus encore les priorités des parents d'Enora et sa manière à elle d'y réagir, de s'y appuyer pour se comporter à l'école maternelle.

On voudrait qu'ils n'agissent pas pour eux seuls

Les parents mettent souvent en avant le groupe, que ce soit la famille, l'entreprise ou la société, et veulent transmettre à leurs enfants la notion de responsabilité de chacun vis-à-vis du bon fonctionnement de l'ensemble : *"(on voudrait) qu'ils n'agissent pas pour eux seuls”*.

La mère me rapporte en illustration les propos qu'ils tiennent à leur fils :*“s'il joue, faire de la musique, c'est aussi pour les autres. Donc il donnera du plaisir aussi aux autres. C'est pas pour lui tout seul, c'est pour les autres."*

Enora reçoit aussi cette vision des relations, notamment par les explications du père qui prend l'exemple de son entreprise *: "Pareil quand on a un métier ou autre ; c'est ce que mon mari leur dit sans cesse. Dans son travail...Il leur dit 'moi, je travaille pas pour moi tout seul. Je pourrais faire n'importe quoi, suivre ma carrière. Mais je pense que je dois faire telle et telle chose parce qu'il y a tant de personnes qui ont des emplois qui en dépendent et y'a des choix à faire, et on les fait pas pour soi seul. On les fait pour la société dans laquelle on travaille, et pour la société globalement, quoi'. C'est dans cet esprit là. Mais c'est vrai que c'est pas facile et que des fois, on est quand même confronté à des situations difficiles et parfois douloureuses et qu'on a envie de se replier dans son cocon et de se dire 'les autres, après tout, hein'. Je pense qu'on dépend les uns des autres. Donc, on peut pas vivre tout seul. On peut pas être seul. Il faut essayer de se respecter et puis mettre ses valeurs-là en avant. Ce qui n'est pas toujours facile."*

Cette conception de la vie en commun fonde la manière d'agir des parents et justifie un traitement égalitaire et collectif des enfants : *"Parce que quand je dis à mon aîné "non, tu peux pas avoir ça', je lui explique 'de toute façon, vous êtes quatre', ça lui arrive aussi de me dire 'T'avais qu'à pas en avoir d'autres, je voulais être tout seul'. Je lui dis ‘La vie est comme ça. Si t'avais pas de frères et soeurs, de toute façon, y'aurait d'autres gens autour."*

La dimension sociale de l'existence est nettement soulignée aux enfants et présentée comme un élément fondateur de la ligne de conduite :*"Faut pas s'arrêter à son petit champ à soi, familial. Qu'on soit un, deux ou dix, c'est pareil. C'est pas une question de nombre. C'est une question de valeurs"*.

Enora est sensibilisée à un discours très civique : la mère et le père insistent sur la responsabilisation de chacun vis-à-vis du groupe, sur le respect des autres, sur la

dimension collective de l'existence. Enora retrouve cette conception de la vie en société dans les classes qu'elle fréquente.

On est de culture chrétienne

A côté de cette conception de la vie de groupe, coexiste dans le fonctionnement du foyer d'Enora une référence à la tradition incarnée par le souci des "règles", des "valeurs", par la référence à la religion et à l'éducation des parents par les grand-parents.

I: -*Est-ce que vous élevez vos enfants comme vous avez été élevée?*

Mme : -*Sur certaines choses, oui. Sur le plan des valeurs, de respect des autres, on est de culture chrétienne et puis, bon, y'a des points communs, du côté de mon mari, comme de mon côté à moi. Là, on se retrouve tout à fait. J'ai souhaité élever mes enfants comme ça".*

La continuité éducative peut cependant intégrer le changement : *"Mais je prends peut-être pas les mêmes moyens. C'est différent. Y'a des valeurs qui sont peut-être les mêmes mais qu'on interprète peut-être pas de la même façon, dans la façon de les vivre, ou d' interpréter. (...)Et c'est vrai que de ce point de vue là, j'élève pas mes enfants comme a fait maman et quelquefois, elle comprend pas comment je fais avec eux parce qu'elle trouve que je suis trop laxiste, pas assez autoritaire, etc. Alors que moi, je trouve que je le suis encore trop".*

Le respect des biens mentionné par la mère semble aussi important : *"Alors elle fait du patin à roulettes un petit peu dans l'entrée, bon ben quand ça se cantonne à l'entrée, je veux bien, mais ils finissent par donner des coups dans les portes, dans les meubles et tout. Alors, euh, je trouve qu'il faut respecter un minimum la maison dans laquelle on habite, le travail qu'on y a fait. Parce que je lui dis vous savez bien qu'on a passé un week-end à faire les peintures, alors donner des coups dedans, c'est pas sympa. Vous êtes content aussi d'avoir une maison agréable, donc on l'abîme pas. On respecte ce travail là et puis cette maison".*

Ces parents élèvent leurs enfants dans la religion catholique qui tient chez eux une place importante et formulent des principes : respect d'autrui, rigueur morale, respect des biens - *"nous sommes chrétiens convaincus"*. L'instruction religieuse est partie prenante de l'éducation pour les M., au catéchisme, mais aussi dans la famille par des discussions, des lectures. L'aîné lit la bible en bande dessinée avec son père; Enora a une bible pour les enfants. Ils sont abonnés à la revue *Grain de soleil, pour les enfants curieux de Dieu* .
Mais c'est également par des actions concrètes que les parents veulent éveiller leurs enfants à la foi : *"On prépare des célébrations, par exemple la fresque pour la messe de noël" ; "des manifestations de partage aux moments des fêtes"* ; *"des dons pour le tiers monde"*.
Des "moments de prière individuels ou collective" se font au foyer et la famille va à la messe tous les dimanches. La mère fait la catéchèse le mercredi. Si Enora n'y va pas encore, c'est parce que *"je la trouve trop jeune, je ne veux pas la lasser"*, mais elle a une instruction religieuse à son foyer et par les offices. D'ailleurs, elle demande parfois à sa mère *"maman, on fait une prière? "*. La religion est une référence centrale dans la vie des M. et dans l'éducation de leurs enfants :*"C'est important d'avoir une spiritualité. Il y a une culture religieuse à acquérir"*. La religion telle qu'elle est présentée à Enora l'introduit aux principes déjà évoqués de respect d'autrui, de responsabilisation à l'égard des autres qu'elle doit mettre en oeuvre dans son école maternelle.

Le choix de l'école publique, où les quatre enfants sont actuellement, s'est fait *"pour des questions pratiques"* et aussi parce que *"l'école privée n'offre pas le plus spirituel ou éducatif qu'on attendrait. C'est trop encadré. L'école publique a une certaine ouverture"*.
On perçoit ici chez les parents une tension entre une déférence vis-à-vis de la tradition et une aspiration aux changements. Il nous semble que le catholicisme leur permet de concilier ces deux attitudes. La référence à la religion, à ses valeurs d'amour, de partage, permet en effet aux parents de rapprocher une forme de conservatisme et des vélléités plus progressistes. Et par l'instruction religieuse, c'est bien à cette position politique complexe qu'ils introduisent Enora.

C'est pas à elle de décider certaines choses

La nature des règles, et plus encore leur rigidité déterminent une forme de relation parents-enfants. La mère, chargée des enfants au quotidien, insiste sur l'ordre, ordre de la maison et ordre parmi les personnes : *"Ne pas jouer à la balle dans la maison. Le patin à roulettes, j'aime mieux pas non plus que ce soit dans la maison.(...) Ranger ses affaires, faire sa toilette, se laver les dents avant de se coucher, dire bonjour quand on passe à table aux gens qui arrivent, dire bonjour le matin, bonjour le soir. (...)Ne pas dire de gros mots dans la mesure du possible. Je sais qu'ils en disent tous, mais j'aime pas ce qui vise à faire du mal à l'autre exprès. Les coups de colère, je comprends mais, faire exprès, dire quelque chose à l'autre de méchant, se moquer alors là, c'est quelque chose que je supporte pas bien"*.

Mais ces règles sont souvent appliquées avec souplesse : la mère verbalise, explique et tente d'obtenir ainsi l'adhésion. Enora peut influencer le fonctionnement vers une suspension, une modification de la règle. Il y a aussi tout ce qui n'est pas préalablement défini, et pour lequel les enfants participent à l'établissement de l'usage (qu'il s'agisse de limiter la durée de jeu avec la nouvelle console, de choisir un programme de télévision...), et cela en faisant valoir des arguments, en essayant de contrer ceux des parents...En voyant ses parents et en entrant elle-même dans les débats, Enora apprend à expliquer, à argumenter, à négocier. Ces compétences de partenaire sont requises dans la moyenne et la grande sections qu'elle fréquente. Ces deux institutrices tentent souvent d'amener les enfants à agir par l'explication, plutôt que par une directive sèche. Enora n'est pas déroutée par cette démarche et la suit éventuellement en y contribuant, en renforçant l'explication (*"ça, c'est sur, si on met pas la colle sur le bon côté, ça va pas coller"*), en demandant des précisions (*"mais pourquoi il faut en mettre partout?"*). Elle suit cette démarche comme il faut, c'est-à-dire qu'elle en connait aussi toutes les limites implicites. Lors de la même activité de collage, un autre enfant croit pouvoir redéfinir l'activité proposée : "moi, je vais pas coller ça, je vais coller mes images", ce que

l'institutrice refuse. Mais Enora suit généralement "comme il faut" le déroulement de l'activité car elle sait jauger des marges de manoeuvre accordées par l'institutrice.

A ces moments, une apparente égalité règne dans l'échange, mais la part de décision accordée à l'enfant est définie par l'adulte. Et cela Enora l'a appris chez elle en l'expérimentant. Elle l'a compris notamment peut-être en choisissant ses vêtements le matin ; sa mère la laisse libre mais avec deux restrictions. La tenue doit aussi convenir à Mme M. et Enora doit la garder toute la journée : "*Elle choisit. Bon, je la laisse choisir quand c'est pas excessif quoi. Sauf quand ça devient du caprice et change trois fois dans la journée, alors là non. Alors là je suis pas d'accord. Je dis ça suffit, une fois c'est bien".*

Le père ou la mère réintroduisent la hiérarchisation adulte-enfant ou, si besoin, un véritable rapport de force si l'attitude de l'enfant ne leur convient plus. Mme M. donne en exemple une réaction au refus de mettre la table de sa fille : "*je t'ai demandé quelque chose, je vois pas pourquoi tu me dis non. T'as pas envie peut-être mais y'a pas de raisons parce que t'as pas envie".*

La situation égalitaire se transforme brutalement quand l'enfant ne se comporte plus selon l'attente de l'adulte. Et cela est assez fréquent pour Mme M. : *"Ca, c'est plutôt une question de tempérament. Je sais peut-être pas expliquer bien et calmement.(...)mais souvent je suis obligée de dire deux ou trois fois ou même de me fâcher parce que j'ai pas obtenu ce que j'ai demandé" ; "J'élève souvent la voix".*

Mme M. explique le bien-fondé de la contrainte à l'égard des enfants (il s'agit ici d'un de ses fils) par leur incapacité à juger de ce qui est bien pour eux-mêmes : *"Et je pense que c'est pas une bonne chose de le laisser faire n'importe quoi. Et qu'il est jeune, il peut pas s'en rendre compte. Quand on a été petit, c'est pareil, je me souviens, quand les parents disaient 'tu dois faire ci, tu dois faire ça', oh, ça c'est les histoires de parents. Bon, on s'en rend compte quand on devient adulte. Et c'est vrai que c'est pas facile de leur faire comprendre. Mais, je pense que c'est vrai, c'est pas à lui de décider certaines choses".*

La mère a parfois recours à la fessée : *“ça m'arrive peu de lui donner une fessée, très peu."*. Mme M. justifie l'usage de la force vis-à-vis de l'enfant du fait de son inachèvement, de ses limites de compréhension, de son manque d'autocontrôle : *"On ne peut pas exclure la contrainte physique de temps en temps, même si la parole, c'est très important. Parce que un enfant n'a pas ses propres limites et ça peut le rassurer qu'on le contraigne"*. Claques et fessées, réelles et en tant que menaces, sont des modes de contrôle dans la famille M., après la parole[196]. Les échanges entre la mère et les enfants peuvent être vifs; la mère n'acceptant pas l'opposition et se posant en détenteur de la loi. Ainsi, alors que l'aîné intervient pour dire la rigueur de sa mère, celle-ci lui dit de partir, que ce n'est pas lui qu'on est venu interroger. Si la mère explique les motifs de ses demandes, elle exige l'obéissance.

---

[196]Mme M me raconte sa réaction vis-à-vis des colères du cadet "on a tout essayé. Rien à faire. Pour finir on l'a mis deux fois à la cave. Ca a été terminé". Autre punition utilisée à l'égard de l'aîné : "Il voudrait faire du tennis à un endroit. J'étais presque d'accord et maintenant j'ai dit non comme punition et il le sait, il est pas content. Je l'empêche pas de faire du sport parce que j'estime que c'est important. Ca fait partie de son équilibre. Mais il fera pas là où il voulait parce que ce luxe, je vais pas le lui offrir dans la mesure où lui ne répond pas à l'attente qu'on a de lui, dans la mesure où c'est parce que je sais qu'il en est capable. C'est pas donnant-donnant, mais y'a des minimums à attendre quoi. Tant sur le plan du travail que sur le plan du comportement, hein. Quand le comportement est désagréable, y'en a un qu'avait de l'argent de poche qu'en a pas vu la couleur et qui reverra ça dans quelques mois. Parce que ça sert à rien de donner de l'argent de poche à un enfant parce qu'il vous a fait un sourire un jour et deux minutes après, il vous fait un truc dans le dos, où il est désagréable avec les autres. Bon, ben terminé, on en parle plus. c'est un cadeau, on est pas obligé de faire des cadeaux. Je dis un cadeau, on ne le demande pas, on ne l'attend pas, on le reçoit avec plaisir. c'est gratuit, on n'est pas obligé de le donner. Quand on le reçoit on est heureux. Bon, si on sait pas manifester un certain plaisir et avoir une certaine réciprocité dans cette relation là et ben le cadeau, il finit par disparaître, hein, c'est tout. C'est tout. C'est un peu comme ça que je vois les choses".
Autre situation : “Que ce soit pour aller dans le bain. J'en ai un qu'aime pas du tout se laver, il se laverait jamais si je lui disais pas, si je le mettais pas dans l'eau de force; il changerait pas de linge, il se laverait pas. Bon, y'a un minimum, quand même de temps en temps. Je lui dis 'écoute, ton jean, je pense que cette fois-ci, tu peux m'autoriser à le laver. Mais quelque fois je suis obligée de me fâcher, de lui dire 'tu y vas’ et de le menacer d'une fessée ou même de lui donner, tout simplement. Ca suffit, ça fait une demi-heure que je te l'ai dit; 'Maman, l'eau est froide, je peux mettre de l'eau chaude, etc. Je suis désolée, c'était prêt. Ben, tant pis, tu prends un bain froid'. Alors j'ai le droit à toutes ses couleurs des humeurs désagréables”.
Scène entre le fils aîné et la mère :
Mme : -”Elle (ma mère) trouve que je suis trop laxiste, pas assez autoritaire, etc. Alors que moi je trouve que je le suis encore trop.
Fils : T'as raison, hein.
Mme : C'est vrai que je suis ferme, j'exige qu'on travaille, j'exige quand on a des capacités, qu'on travaille et qu'on arrive à un résultat.
Fils : tu me dis de faire deux heures de trucs quand j'ai fait une demi-heure.
Mme : Guillaume est très lent à travailler, alors il est pas content du tout parce que je l'ai laissé un peu libre dans son travail. Le résultat est pas très bon. Là, je resserre la vis et je suis un peu sur son dos. Il voudrait être libre.
Fils: Tu dis n'importe quoi.
Mme: Oui, je sais que t'es pas content. Alors si t'es pas content, tu vas ailleurs parce que c'est pas toi qu'on interroge, c'est moi Guillaume. Tu me laisses parler, je reprends ce que t’as dit pour que je dises mon avis à moi”.

Mais l'apprentissage est complexe pour l'enfant car les attentes peuvent varier. Les parents M. acceptent ou non la position de l'enfant, selon les enjeux bien sûr (les demandes "je veux un bonbon" et "je veux un vélo" ne sont pas traitées de la même manière). Mais ce qui est plus difficile à percevoir est la variabilité des situations. Selon le moment, la même action de l'enfant peut être admise ou combattue. "*Je lui ai dit Enora, tu veux bien mettre la table(...). Quand elle refuse, bon ben, ça arrive à tout le monde de pas avoir envie, elle sait le dire ou le manifester. Soit je laisse courir, soit je lui dis, je t'ai demandé quelque chose, je vois pas pourquoi tu me dis non."*.

Dans des situations identiques, l'attitude des parents fluctue, sans autre motif que ce n'est pas le même moment. Mais de la même manière, l'attitude d'Enora varie : *"Elle obéit pas. Si ça lui plaît, elle obéit. Ca dépend si ça lui plaît ou pas. Ca dépend de son humeur.(...)Je lui ai dit Enora, tu veux bien mettre la table, pas de problème. Y'a des jours, elle me dit 'non, j'ai pas envie' où elle fait celle qu'a pas entendu et elle le fait pas quoi. Et puis d'autre fois, je lui demanderais même pas, et puis elle le fera spontanément quoi. Elle dira 'maman je veux t'aider', prête à tout faire".* D'après sa mère, Enora est "têtue" et ses réactions diffèrent : *"ça dépend si je la prends dans le sens du poil". "Mais je trouve que maintenant elle commence à être un peu plus désobéissante comme eux (ses frères). Et quelque fois, ça m'est arrivé de lui dire, 'Enora, tu vas pas faire comme eux, ça va pas du tout. C'est pas la peine de les imiter sur ce plan là. Je te demande de faire ça, tu fais quoi, c'est tout. Du style ramasser son pyjama qui traîne par terre, ça fait trois fois qu'on a dit. Où ramasser tous les découpages qui traînent et qu'on peut pas rentrer dans la chambre parce que, c'est souvent ça, elle en met partout dans sa chambre. Ce genre de choses, je lui dis 'non, ça suffit'. Où le cartable qui n'est pas...Elle a tout étalé pour montrer et puis après on ramasse pas, alors".*

Chacun est partie prenante de la situation et contribue à la définir, l'enfant tout autant que ses interlocuteurs.

Il est difficile de classer une famille dans telle ou telle forme de relations parents-enfants. Ici, c'est une relation égalitaire qui prévaut à certains moments. Cependant cet équilibre bascule fréquemment lorsque le point de vue de l'adulte diffère et qu'il veut l'imposer.

Ces types de rapports sont complexes, changent rapidement et peuvent se combiner. Ainsi, la hiérarchisation peut venir servir le principe d'égalité lorsque la mère use d'autorité pour faire participer les enfants aux tâches ménagères par exemple : "*je t'ai demandé quelque chose, je vois pas pourquoi tu me dis non. T'as pas envie peut-être mais y'a pas de raisons parce que t'as pas envie. Ben si non, dans ce cas-là, moi je dis je fais pas le repas, j'ai pas envie. Point c'est tout.' C'est souvent ce que je leur dis. Vous avez pas envie? Où alors, elle me dit 'c'est pas moi qui ait sali, c'est pas moi qui est renversé'. Alors je lui dis 'c'est pas moi qui est sali votre linge, c'est pas moi qui est renversé le chocolat. Ben alors, je fais rien et puis on laisse courir'. Alors, ça, ça leur plaît pas"*.

Mme M constate un écart entre ses idées préalables sur l'éducation et sa pratique, en particulier dans le domaine du contrôle, *"dans les façons d'y arriver. Dans les grandes lignes, ça n'a pas changé. Mais dans la mise en pratique. (...)Je m'étais dit que je n'aurais pas donné de fessées."*

La mère estime procéder de la même manière avec tous les enfants, si ce n'est qu'elle passait plus de temps avec l'aîné : *"je faisais plus de choses avec lui.(...)J'ai moins de temps à leur consacrer"*.

On note une distinction dans l'éducation entre Enora et ses frères :*"C'est vrai que pour faire du vélo, des choses comme ça, elle se débrouille bien, mais elle est un petit peu moins résistante que ses frères. Et en général y'a les garçons qui partent d'un côté, et puis moi je la garde avec moi. Les garçons partent avec leur père, et puis moi je reste avec ma fille. Quelquefois, je dis "Oh, ça va nous faire du bien, on va être entre filles. On a vu assez les garçons aujourd'hui. Parce que c'est vrai, comme on a trois garçons devant, ils invitent des copains, y'a beaucoup de cousins et on se retrouve avec énormément de garçons à la maison et quelquefois on a envie de souffler parce que les garçons sont vraiment remuants et bruyants. "*.

Mme M. présente à Enora une différence de nature avec les garçons : *"C'est pas la même chose. Et Enora est quand même plus calme. C'est vrai que les filles ont tendance à pleurer"*. Pour la mère, leurs particularités les rapprochent :*"Y'a peut-être plus de*

connivence entre filles, entre femmes, je dirais. De plus en plus peut-être. Justement parce que les garçons sont plus remuants, etc et que...elle a pas forcément envie de faire les mêmes choses qu'eux. Ou parce que elle sent qu'ils vont pas vouloir d'elle, alors je lui dis 'ben, on y va toutes les deux, nous on a nos activités à nous, différentes', ça arrive, ça arrive. Ben non, tu vas pas avec eux, c'est pas la peine de pleurer. Chacun sa vie. Eux, ils font ça,nous, on fait autre chose, toutes les deux, on est entre filles, ce que je vous disais tout à l'heure. Ou bien, on y va ensemble, on est des filles, mais on est capable de suivre. Où de faire la même chose, ça nous intéresse aussi, etc...Moi, je sentirais un peu plus de connivence comme ça (par rapport à l'an passé)".

La mère est le pivot du fonctionnement familial, l'encadrement est assez rigide, par la parole, parfois explicative mais souvent aussi autoritaire. L'énervement peut susciter un ton sec, menaçant et les sanctions physiques sont usitées, quoique rarement pour Enora (ses statuts de petite et de fille, la seule, l'en protège). Contraintes physiques, directives verbales et explications se succèdent, introduisant Enora à différentes formes de rapports avec l'adulte. Par l'explication, elle accède à un mode de relation plus égalitaire, requérant sa raison, sa compréhension. Elle peut objecter, faire valoir d'autres arguments pour peser dans les décisions. Les directives verbales la replacent comme petite fille à diriger pour son bien, et elle est fortement incitée à se subordonner. La contrainte physique considère l'enfant un peu comme un petit animal, auprès de qui les paroles ne suffisent pas pour être compris et qui ne sait pas maîtriser seul ses instincts. Elle y apprend à se soumettre à l'adulte. Enora sait transposer ces diverses compétences à l'école.

Elle rencontre pas mal de monde

Ses parents et ses frères ne sont pas les seuls protagonistes à intervenir dans la vie d'Enora. Par sa famille, Enora effectue de nombreuses rencontres, qu'ils s'agissent d'enfants ou d'adultes, de parents, d'amis ou de collègues de travail. Comme le souhaitent ses parents, et comme l'y amène ce réseau relationnel, Enora développe des savoir faire que l'on voit à l'oeuvre vis-à-vis de ces interlocuteurs : elle sait entrer en relation et faire

durer l'échange - on l'observera en classe en particulier. L'insertion sociale d'Enora prend la forme d'une inscription dans une lignée familiale et dans un réseau amical. Enora passe ses vacances d'été dans la maison secondaire de ses grands-parents paternels - qu'elle nomme Bon papa et Bonne maman- avec ses parents, ses frères, ses oncles, tantes, cousins et cousines. L'une d'elle âgée de 8 ans est une référence pour Enora. Mais elle ne les voit que très ponctuellement le reste de l'année. Si Enora avait de bons rapports avec ses grands-parents maternels jusqu'à ses trois ans, les relations se sont distendues entre ceux-ci et sa mère. Des divergences d'opinion, que la mère attribue à leur état de santé ("malades", "fatigués") les ont éloignés. Enora rencontre aussi un certain nombre de personnes, relations amicales ou professionnelles de ses parents, et parfois leurs enfants. "*Les gens qu'on connait, ils les connaissent quoi"*. Parce que la famille entretient une vie sociale autour d'invitations réciproques avec des relations de travail ou des amis (*"On a invité des gens de son travail (de Mr M.), on a été invité à dîner ou on a été reçu"*).

Enora garde également des liens avec une ancienne baby-sitter qui résidait dans une maison voisine[197]. De même, sa marraine et son parrain, si elle ne les voit pas beaucoup sont aussi des repères.

Un autre adulte familier de son entourage est une dame de 80 ans qui garde Enora le mercredi matin. *"Avant elle gardait presque tout le monde (ses enfants), maintenant y'a plus qu'Enora parce que je fais de la catéchèse et j'emmène pas Enora parce que je trouve que c'est trop tôt encore. Je préfère la laisser. Du coup, c'est Armelle qui vient et Armelle fait du découpage, du coloriage. Qu'est-ce que tu as fait ce matin?* demande Mme M à sa fille qui arrive.

Enora : -*Eh, ben, elle a cousu, c'est tout.*

Mme M : -*Ah, oui, tu lui as demandé de réparer ton pantalon. Armelle a dit oui. (à Enora :)Sympa, hein?*

---

[197]"Et puis on se voyait dans la rue, on se rencontrait. Y'avait un certain suivi si on veut; même si elle venait pas très souvent les garder, on se voyait quand même assez souvent". Elle a été invitée à son mariage "comme demoiselle d'honneur avec une robe longue, mon dieu. Brigitte, c'était une princesse, elle était si belle. Ah, mais y'a pleins de photos où elle la lâche pas, elle lui donne la main et Brigitte était tout à fait d'accord et Enora l'a suivie partout, en lui donnant la main". Elles s'écrivent. "Cette jeune fille-là vient de lui envoyer un petit cadeau pour son anniversaire, alors justement elle a fait une lettre "chère Brigitte". Elle nous parle de Brigitte, c'est quelqu'un d'important".

Enora : -*Et elle a réparé le jogging vert de Guillaume"*[198]. Enora lui rend parfois visite.

Les enfants qu'elle rencontre le plus fréquemment en dehors de l'école sont des camarades de classe. Louis C. et Louis B. parce que les mamans sympathisent et se rendent des services. Mais Enora préfère la compagnie des filles et rencontre depuis la maternelle les mêmes petites amies Charlotte, Laetitia et Louise. Elle participe avec cette dernière à une activité de danse le mercredi. *"J'amène Louise et c'est son papa qui les ramène toutes les deux"*. Pour les autres copines, *"c'est un petit peu au coup par coup. Un samedi après-midi, on s'invite". "Y'a des hauts et des bas avec les unes et les autres mais y'a un petit noyau comme ça"*. Et aussi une fillette du voisinage[199] : *"C'est la quatrième d'une famille aussi. Mais les trois autres sont beaucoup plus grands. donc, elle se retrouve un petit peu toute seule. Et elles s'entendent toutes les deux. Donc, elles sont un peu seules chacune. Enora seule parce qu'elle est avec des frères. Et l'autre seule parce qu'elle est avec trois grandes soeurs qui sont beaucoup plus grandes. Elles ont six mois d'écart et elles s'entendent très bien. Elles s'aiment bien. Ca se passe très très bien. Enora va plus souvent chez elle que la petite ici, parce qu'Enora est très à l'aise.(...) Il suffit qu'on sorte de l'école et puis qu'on se rencontre sur le trottoir. Que la maman soit là, elle dit 'Enora, est-ce que t'as envie de rester?'. Bon, c'est tout"*. En ce qui concerne les copains, *"y'a Arnaud qu'elle aime. C'est le seul nom qu'elle a cité en me faisant la liste des enfants qu'elle aimerait avoir pour son anniversaire"*. Pendant les vacances, Enora rencontre ses cousins. *"Y'a beaucoup de cousins, y'a ses cousines qu'elle aime bien"* qui sont plus âgés qu'elle mais *"elle s'entend très bien avec eux"*.

Finalement, Enora rencontre par sa famille un bon nombre de personnes, d'âges et de sexes différents. Mais la diversité sociale est plus réduite, exception faite vraisemblablement d'Armelle, la mamie de la paroisse qui libère la mère pour la

[198]On peut supposer du fait de la dénomination par le prénom et des tâches assumées que cette personne est d'un milieu social inférieur au leur.

[199]Cette expression ne doit pas laisser croire à une ouverture non sélective du foyer à tout le voisinage. Il se trouve qu'une certaine homogénéité sociale caractérise cette rue.

catéchèse. Cette relative diversité d'interlocuteurs permet à l'enfant d'acquérir et d'entraîner des capacités d'expression et de sélection que l'on voit à l'oeuvre à l'école.

En effet, dans les deux classes observées, Enora sait entrer en relation de manière adéquate, tant avec les institutrices qu'avec les enfants qu'elle choisit. Ses relations avec les agents de service sont très limitées.

Voici quelques échanges entre Enora et ses camarades de classe qui montrent ses capacités de coopération, de collaboration :

-Enora tape sur le dos de Louis ; il s'installe sur son dos et elle avance à quatre pattes.

-Enora joue dans le coin cuisine avec Louise, Kelly et Sarah. Elles font mine de manger dans les assiettes, de verser des casseroles...

-En récréation, Enora joue au facteur avec Mathilde, Kellig, Antoine et Guilain. Les mêmes enfants courent ensuite dans la longueur de la cour.

-Enora conduit un tricycle, poussé par Philippe, et bouscule ainsi des petits.

Elle fait preuve parfois de capacités de leader :

Au dessin, Enora fait des points sur sa feuille.

Charlotte : *"-qu'est ce que c'est?*

Enora : *-c'est des crottes*. Les fillettes s'esclaffent et continuent en riant :

-c'est des crottes, c'est des gouttes de pipi, c'est des gouttes de crottes.

Antoine intervient : *-plutôt des gouttes d'orange.*

Enora le toise : *-c'est pas drôle, ça!"*

Une autre séquence de vie ordinaire en moyenne section indique la diplomatie d'Enora, qui préfère se soumettre à la directive d'un camarade, perçu à juste titre par tous comme "un bon", et instaurer ainsi avec lui une relation privilégiée plutôt que de créer un conflit difficile.

A l'accueil, Enora s'installe à la table de dessin où se trouvent déjà Pauline, Charlotte, Agnès, Laetitia, Guilain. Ce dernier s'adresse à Enora : *"tu prends pas nos feutres. Prends en au graphisme"*. Enora obtempère. Guilain s'installe face à elle *"c'est nos*

feutres, hein, ouais?". Enora opine affirmativement. Une compétition s'ensuit entre les deux groupes pour se prendre des feutres.

Enora ne témoigne pas de la même collaboration et des mêmes prévenances pour tous. La voici face à trois autres fillettes, vis-à-vis desquelles elle doit percevoir toute une distance - au moins pour deux d'entre elles dont le portrait est tracé plus loin - , et qu'elle ne tient pas à se concilier mais plutôt à éloigner. Peut-être s'agit-il en même temps de "récupérer" sa copine Louise.
En activité libre après les activités dirigées, on voit Enora et Charlotte déranger, en bousculant les objets, Sarah, Hélène et Louise qui "donnent à manger" aux poupées, "boivent le café".

On remarque qu'Enora, plus que d'autres, choisit ses compagnons de jeux avec une grande justesse sociale, pourrait-on dire. Relatons cette scène où Willy veut se rapprocher d'Enora. Il est habillé de manière fonctionnelle, sans recherche esthétique, ni application des codes du "bon goût" (classicisme dans les couleurs, les matières, les formes). Ses cheveux sont un peu longs. Enora ne sait pas que Willy vit seul avec sa mère, étudiante, car son père est en prison, mais mesure un éloignement irréductible.
Lorsque Willy demande à Enora : *"-tu joues?*
Enora répond, sans appel ni recherche d'alibi : *-non, je joue pas avec toi"*.

Il est bien difficile de savoir ce qui lui permet de mesurer son éloignement de Willy, de Sarah ou de Hélène - et a contrario, sa proximité avec Guilain, Charlotte, Laetitia, Louise. Est-ce leur différence d'allure, de vêtements, de postures, le fait que les mamans ne se parlent pas à l'entrée et à la sortie de classes, le choix des petits invités aux anniversaires, des directives parentales claires ou des allusions voilées à l'égard de tel ou tel? Sans doute, tous ces éléments à la fois et d'autres que nous n'avons pas repérés car plus infimes.

En tout cas, les proximités sont relativement stables et chacun les connaît :
-L'institutrice : *-il faut deux enfants pour ranger la classe.*

Enora : *-moi.*

L'institutrice : - *Enora et ?*

Enora : *-et Louise?*

Une camarade de classe, Pauline intervient : *-pas Louise, sinon vous allez vous amuser.*

La responsabilisation qu'elle connait au foyer lui est utile en moyenne section et plus encore en grande section. L'institutrice des moyens donne en effet des consignes aux enfants pour les activités puis s'appuie beaucoup sur leur initiative, leur action propre pendant le déroulement. Enora se coule dans ce fonctionnement sans difficultés, sachant à la fois respecter les directives et se débrouiller pour parvenir à la fin du travail.

En grande section, l'enseignante privilégie les tâches de direction, pour lesquelles elle n'a pas de décharge. Elle s'absente souvent de la classe dans le bureau et les enfants disposent de longues plages de temps libres, sans consignes précises. Beaucoup déambulent, attendent, observent, désoeuvrés. Enora, elle, sait s'occuper.

Ce jour, par exemple, avec Pauline et Charlotte, elles attachent des rubans autour d'elles. Elle imite la maîtresse avec Pauline et Kellig, assises sous le tableau : elles montrent des livres et miment devant quelques spectateurs.

Enora est très jeune introduite dans un réseau familial et amical. Elle y développe des compétences relationnelles et des capacités de sélection que l'on peut voir en oeuvre à l'école : Enora partage des activités avec des enfants de même milieu que le sien et reste distante des autres enfants, elle sait entrer en relation de manière adaptée tant avec l'institutrice de moyenne section qu'avec celle de grande section, mais ignore les agents de service.

Conclusion

L'observation d'Enora dans ses classes de moyenne et grande section et à son domicile, les entretiens avec sa mère et les discussions avec les institutrices, permettent de saisir les liens qui existent pour elle entre sa vie familiale et sa vie scolaire.

Certains principes se recoupent dans l'organisation de l'espace de ces deux lieux. Dans son foyer, Enora est introduite à la rigueur, à la sobriété, elle est incitée à la retenue, à la maîtrise de soi, à la distance vis-à-vis des autres. Autant de compétences qu'appellent l'espace de la classe. Elle retrouve aussi inscrits dans ces deux lieux une égalité de principe, une aspiration à l'universel et une valorisation des savoirs.

L'étude des principes d'agencement des lieux de vie s'est complétée de celle des relations qui s'y tiennent. Les parents d'Enora veulent privilégier la formation d'une aisance sociale et un souci des autres. Ces caractères que l'enfant acquiert lui servent en classe.

Tout est fait pour assurer la réussite sociale de l'enfant, et cela passe aussi par la réussite scolaire. Par l'entraînement scolaire, par la gratification liée aux performances, par l'ambition des parents, Enora développe de bonnes dispositions à l'égard de l'école, en terme de savoir faire techniques, en terme de volonté, d'attention, d'effort. La place de l'école à la maison, dans les discours et les pratiques, permet à Enora d'établir des liaisons entre le foyer et la classe.

Enora apprend chez elle l'adhésion raisonnée, le partenariat, mais aussi la subordination à l'adulte et le rapport de force, selon les situations. Autant d'expériences qui lui permettent, avec ses autres caractéristiques que l'on a repéré, de s'adapter aux deux institutrices chez qui on l'a observée, l'une (moyenne section) met essentiellement en oeuvre un encadrement explicatif, appelant la souscription de l'enfant (avec un recours possible à la hiérarchie adulte-enfant), ce qui est tout à fait familier à Enora : celle-ci prend la parole, agit conformément aux demandes de l'institutrice.

L'enseignante de grande section laisse une autonomie aux enfants, les quittant régulièrement, parfois sans consignes précises. Enora, contrairement à d'autres, se comporte alors de manière raisonnable : sans déplacements, ni bruits excessifs, choisissant et vaquant à une activité. L'intériorisation des règles permet à Enora une autodiscipline.

Enora exerce ses capacités relationnelles avec distinction, elle partage ses activités avec des enfants socialement proches d'elle -qui sont les enfants des personnes que la mère côtoie, au moins à l'arrivée et au départ de l'école. Sans doute apprend-t-elle les codes d'identification que constituent le maintien, le comportement, les chaussures et les vêtements. Elle se comporte avec assurance, tant à l'égard des enfants qu'à l'égard des adultes et sait garder une distance et une froideur vis-à-vis de ceux qu'elle ne souhaite pas connaître. La configuration famille-école présente ici une cohérence certaine. Toutefois notre micro-analyse ne l'épuise pas. C'est aussi l'harmonisation créée par les parents en choisissant cette école qui permet l'établissement de cette bonne articulation entre la famille d'Enora et ses classes. Ce chapitre se poursuit par la présentation détaillée du cas d'Amélie.

Amélie ou “on n’a pas pu éviter l’école Landrel”

Le cas d'Amélie présente aussi cliniquement la "rencontre" d'une famille et d'une école. Ici les contraintes de résidence, les actions des directeurs et des parents "canalisent" Amélie, fille de routier, dans l'école à la population la plus modeste du quartier.

Les parents d'Amélie habitent ce quartier périphérique parce qu'ils y ont obtenu un appartement HLM. Ils disent souhaiter vivre ailleurs mais pensent que leurs revenus modestes ne le leur permettent pas. Mr : *"Dans le quartier, on est là parce qu'on a pas les moyens de loger ailleurs pour le moment"*. De toute manière, ils ne cherchent pas un logement dans un autre quartier et reportent cette idée pour le moment où ils pourront envisager d'acheter leur logement : *"Le jour où on va déménager, c'est pour aller chez soi”*.

Sur les conseils d'une puéricultrice, ils ont voulu inscrire Amélie dans l'école G., l'école maternelle publique la plus proche de leur domicile, qui leur plaisait aussi du fait de sa population moyenne, comportant peu d'étrangers. Or, pour limiter les déséquilibres d'effectifs, les directeurs des écoles maternelles du quartier ont établi ensembles des périmètres - notons que au moment de l'observation, ces périmètres ne sont pas reconnus officiellement par la municipalité. La tour HLM où réside Amélie dépend de l'école Landrel pour les directeurs. Celui de l'école G. le fait valoir pour refuser d'accueillir cette enfant, mais leur indique la possibilité de solliciter une dérogation auprès de la municipalité. Les parents d'Amélie arrêtent là leur démarche et inscrivent leur fille à l'école Landrel. D'autres parents, bien que ne résidant pas sur son secteur, réussissent à inscrire leur enfant à l'école G., soit par accord du directeur, soit par accord municipal ; certains optent pour l'école privée. Amélie finalement se trouve à l'école Landrel, du fait de son lieu de résidence, des actions des directeurs et de ses parents (arrêter les démarches, ne pas demander de dérogation, sont aussi des actions).

Si l'on prend en compte les caractéristiques socio-professionnelles de ses parents - père, CAP chauffeur routier, en arrêt après un accident ; mère, CAP chauffeur routier,

employée dans une entreprise de transport -, Amélie intègre l'école qui reçoit massivement une population comparable - 69% des pères y sont ouvriers ; 67% des mères sont employées- parmi les trois écoles publiques les plus proches de son domicile. Les enseignantes qu'elles y rencontrent sont en poste depuis 15 à 20 ans ; la population leur convient, disent-elles. Elles ont elles-mêmes des parents ou des époux de professions peu qualifiées. Des actions des acteurs, les choix d'installation des institutrices, les démarches d'inscription des parents, les attitudes des directeurs, résultent une harmonisation sociale entre parents et enseignants, favorable à la rencontre de formes de relation, d'organisation des classes et des foyers. Le terme d'action n'implique pas que les acteurs contrôlent complètement la situation : ils ne maîtrisent pas certaines conditions telles que leur lieu de résidence pour les parents d'Amélie, le lieu d'affectation pour les instituteurs, ni la totalité des conséquences de leurs actes. Néanmoins, la scolarisation d'Amélie dans l'école Landrel ne résulte pas de déterminations structurelles ou fonctionnelles transcendantes, mais bien des actions motivées des acteurs (ces parents, par exemple, pensent, à tort ou à raison, ne pas pouvoir se loger ailleurs de par leurs revenus, ne pas obtenir de dérogation auprès de l'autorité municipale...), les forces sociales jouant à travers les raisons des acteurs.

Le portrait d'Amélie veut reconstituer la configuration famille-école sans s'arrêter aux aspects ci-dessus évoqués. Il expose l'organisation spatiale et le fonctionnement social du foyer et des classes d'Amélie, l'attitude des parents à l'égard de la scolarisation, les principes qui sous-tendent les deux groupes, les relations adultes-enfants, l'ouverture du foyer. Parties respectivement intitulées : lecture des lieux de vie, une journée d'Amélie, "elle se débrouille très bien" mais "ça sert à rien de payer des études à des gamins qu'en veulent pas", des préoccupations qui diffusent dans l'éducation, "elle estime avoir des droits", 25 cousins - cousines.

L'histoire de Mr B., l'accident de moto en 1990, les problèmes de dos consécutifs qui le privent de son métier de routier, ne peut être considérée comme contingence totale. Les effets d'un tel événement sont ici amplifiés par les conditions économiques et sociales. Il

fait mesurer la fragilité de l'existence familiale antérieure, reposant sur les deux emplois et ramène la famille à une vie plus modeste et plus précaire, liée au salaire unique de la mère. Celle-ci est titulaire elle aussi d'un CAP chauffeur routier , elle a rencontré son mari lors de la formation. Après une année dans l'entreprise, sa "tournée" a été arrêtée et Mme B. a changé d'emploi : elle effectue désormais des tâches administratives. En 1992, le père suit un stage de reclassement professionnel, après lequel il ne parvient pas à retrouver un travail. En 1993, il est ouvrier d'entretien à mi-temps dans une école, en contrat emploi solidarité. Avec le constat de non retour à l'emploi, l'éloignement de l'achat d'une maison, c'est pour eux tout un projet de vie qui s'opacifie et une existence qui se rétracte dans le présent.

Monsieur B. a des idées bien arrêtées sur le monde en général et l'éducation en particulier. Il répond avec vivacité aux questions, avec souvent le renfort de sa femme qui abonde en son sens. Ils forment un véritable duo, répondent les mêmes choses aux mêmes moments, se donnent la réplique pour se conforter mutuellement dans leur réponse. Entre eux, ils préfèrent visiblement le consensus au débat. Si l'un nuance les propos de l'autre, celui-ci renchérit dans cette direction plutôt que de marquer une distinction. Dans son discours et dans son attitude, monsieur B. refuse tout misérabilisme et toute subordination, il ne faut pas lui "marcher sur les pieds". Peut-être grâce à leurs familles, leurs amis avec qui ils passent les week-ends et les vacances, les parents d'Amélie restent joviaux, malgré les difficultés. Ils aiment rencontrer du monde, plaisanter, discuter. Ils aiment la vie de famille.

Dans cette famille modeste, Amélie bénéficie d'un petit univers préservé des soucis et des privations, avec de larges marges manoeuvres. Elle vit dans un climat plutôt détendu, où elle est largement prise en compte et choyée. Elle voit ses parents entrer aisément en relations avec divers interlocuteurs.

Amélie s’adapte bien à l’école, tant vis-à-vis des attentes scolaires qu’à l’égard du groupe d’enfants. Si les critères statistiques usuels sur ces questions d’articulation entre famille et école (niveau d’instruction des parents, condition économique) situeraient son foyer comme éloigné de l’école, plusieurs aspects de la socialisation au foyer créent des

conditions d'harmonisation pour l'enfant avec son école maternelle ; Amélie acquiert en particulier une capacité d'initiative, de décision, de négociation en même temps que la notion de hiérarchie entre enfants et adultes, des compétences de relation et d'expression, un sentiment de confiance et d'assurance, autant de savoir faire, de compétences requis par les institutrices de l'école Landrel que rencontre Amélie.

Lecture des lieux de vie

Comme Amélie dans son expérience quotidienne, confrontons ces deux organisations spatiales. Quelles concordances peut y trouver l'enfant?

L'espace du logement se veut le nid douillet de la famille, la proximité, la familiarité, l'intimité sont recherchées : l'espace est rempli par des meubles et des objets, dont certains n'ont qu'une fonction d'occupation, d'habillage, de caractérisation du lieu. Monsieur et madame B. veulent rendre leur appartement vivant, donner une sensation d'animation et également personnaliser, marquer l'espace de la singularité familiale.

La cuisine est si petite qu'ils n'y prennent que le petit déjeuner. Les autres repas sont pris dans la salle. C'est une pièce de vie autant que de réception. Bien que ordonnée, on voit que la famille B. y passe du temps : il y a toujours quelques objets d'une activité en cours : une revue, un vêtement sur la boite de couture, un tournevis près de la radio ou un puzzle en cours. La table recouverte d'une toile cirée est entourée de six chaises en bois. Un canapé est installé en face d'un living où trône une télé couleur Grundig à télécommande et une chaîne stéréo. Une petite bibliothèque porte quelques livres. Sur les papiers peints, les peluches miniatures qui décoraient la cabine du camion du père sont exposées, ainsi que leurs photos de mariage, des photos d'Amélie et une gravure portant un poème sur un fond de coucher de soleil. En 92, cette pièce n'a guère changé, hormis l'ajout de photos d'Amandine, une des grand-parents paternels, deux de cousin(e)s. En 93, les meubles ont été un peu déplacés et s'ajoute une grande photo des noces d'or des grands-parents maternels où ils sont entourés de leurs quinze enfants. C'est une pièce où la famille s'installe et passe de longs moments. A chacune de mes visites, nous y avons

discuté entre 2 et 3 heures, ponctuées par un café, le passage d'une voisine ou de cousins, de coups de téléphone. Amélie va et vient, allume la télévision, vient s'asseoir avec nous autour de la table, intervient dans les échanges.

Un couloir, décoré d'un grand puzzle d'une carte du monde réalisé par le père, amène aux sanitaires et aux trois chambres. La chambre d'Amélie est meublée d'un lit d'une personne et d'une penderie-étagère bricolée par le père. Un rideau cache les vêtements et les jeux : lotos, téléphone, dominos des couleurs, livres de contes. Une quinzaine de petites voitures et une poupée dans une poussette reposent sur la moquette. En 92, Amélie a un nouveau lit en mezzanine, un bureau et un secrétaire en bois usagés. Les jeux sont plus nombreux : un magnétophone pour enfants qu'elle a reçu à Noël, des jeux de société (puzzles, cartes, tampons peinture, Ordimini...), des livres et des petites voitures. En 93, la chambre est identique et s'ajoute le cadeau de Noël "le petit cuistot". Le mobilier fabriqué par le père ou donné par une tante inscrit Amélie dans un groupe familial. Plusieurs jeux incitent à l'imitation de la vie quotidienne mais plusieurs autres visent à apprendre à l'enfant des règles et les notions de base de couleur, de forme, les lettres, les chiffres...

Dans l'ensemble, l'espace donne une impression de sécurité et d'ancrage familial. Les parents veulent constituer comme une bulle rassurante et y inscrire leur existence par des traces matérielles. Amélie est incitée à une certaine convivialité : elle observe les activités du père et de la mère dans la salle, elle assiste aux visites. La taille et l'aménagement du logement l'obligent à prendre en compte les autres, à s'habituer à leur proximité, à partager tous ces moments avec son père, sa mère et sa soeur. Cette intimité, renforcée par les marques de leur histoire commune (la photo du mariage, les peluches du camion...), peut développer un sentiment d'appartenance familial. Elle s'habitue, y compris physiquement, à la vie collective, au partage des émotions, des sentiments.

L'organisation spatiale de la classe de petite section dans laquelle on a découvert Amélie et, de manière plus réduite, celle de sa moyenne section fait écho à son logement.

La petite section de mme Lemoux propose plusieurs coins d'activités s'inspirant de la vie domestique : cuisine, poupées et déployant un réalisme et un souci du détail.

Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une gazinière, un four, un réfrigérateur miniatures invitent les enfants à imiter les activités culinaires.

Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants, un véritable téléphone, non branché, des vêtements et sacs à main usagés pour se déguiser.

On observe encore les coins peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau). Des petites tables accolées, identiques marquent plutôt l'égalité des élèves. Des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. Les étagères sont artisanales. D'ailleurs, un employé municipal les repeint pendant notre observation. La décoration de la pièce évoque aussi la maison : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.

La décoration et la disposition de la classe portent des conceptions du fonctionnement de la classe. Les premiers apprentissages passent ici surtout par des activités quotidiennes ou d'imitation : cuisine, maternage. Il y a peu de matériel strictement d'apprentissage : des jeux de construction, d'encastrements, des livres. Par contre, l'enfant est visiblement considéré comme créateur : les coins peinture, et le matériel de travaux manuels prennent une grande place. Les coins d'activité et leur équipement, le mobilier en bois usagé, les rideaux à fleur, les divers éléments esthétiques (calendrier, posters d'animaux, bouquet en plastique) évoquent fortement l'univers familial.

Amélie rencontre ici une organisation spatiale familière : les étagères dont le contenu est caché par un rideau comme celle de sa chambre, les meubles usagés, des éléments

récupérés, une décoration vivante, en prise avec le réel -aucune reproduction d'oeuvre d'art ne prend place ici. On est loin d'un espace neutre et standard, l'institutrice l'a personnalisé à son goût et le mobilier garde les marques de sa longue existence. Cet ancrage peut évoquer à Amélie celui de son foyer.

Amélie retrouve aussi la dimension collective dans le quotidien de la classe : le regroupement des tables par six et les petits espaces assez fermés suscitent la formation de petits groupes autour d'une activité, le coin regroupement permet de reformer le groupe classe tout au long de la journée entre chaque activité -il n'y a ici aucun coin d'activité individuelle (comme on a pu en voir dans la moyenne section d'Enora, dans l'autre école, par exemple).

En moyenne section, Amélie fréquente la classe de Mme Dano. Celle-ci est assez classique. Là encore, la vie est organisée pour le groupe ou pour des sous-groupes. Quatre ensembles de tables en bois anciennes accolées sont entourées d'étagères artisanales.

Dans le coin de regroupement, deux bancs et une petite bibliothèque entourent un carré de moquette. L'accès au savoir, l'apprentissage de l'écrit paraissent dans l'espace. Une étagère de rangement de feuilles et une table roulante pour ranger les crayons, trois chevalets de peinture sont prêts pour les activités.

Mais plusieurs équipements invitent au jeu et à l'imitation d'activités familiales : des téléphones, deux garages avec voitures, des jeux sont accessibles dans des rangements bas. Un coin cuisine comporte une gazinière et un évier miniatures, vaisselles, casseroles, biberons et bouteilles en plastique, et également cinq poupons dans leurs couffins. La décoration est assez réaliste : posters de chien, chat, tigre, bouquet de fleurs, gravures de fillette, de village, de ferme, photo d'une plante, affiche du musée de Bretagne représentant une tête ancienne en bronze, affiches de coq, d'un clown du cirque Pinder, une affiche publicitaire "croque la pomme" (une jeune femme avec un panier de pommes en croque une), des travaux d'enfants. Cinq plantes vertes et quelques jeux décoratifs - un château, une maison en plastique, deux voitures - installés sur l'étagère haute peuvent rappeler à Amélie son foyer.

La moyenne section de mme Dano mêle des coins scolaires (lecture, écriture, peinture) et jeux d'imitation (garages, téléphones, coin cuisine, poupées), dans un décor d'affiches. Amélie retrouve un espace personnalisé par l'institutrice, un lieu de vie en groupe, et nombre d'éléments de la vie familiale.

Amélie entre l'année suivante dans la classe de grande section de mme Guerroua. Celle-ci mêle des espaces strictement d'apprentissage tels les coins lecture, minitel et des lieux plus ludiques : des coins puzzles, jeux de société, petits chevaux, jeu de l'oie, jeux de construction, poupées. L'enfant est encore considéré comme créateur car on trouve deux ateliers peinture et dessin. L'espace est scolaire mais la notion de jeu, de plaisir n'en est pas absent : des dessins humoristiques sont affichés et des jeux sont disponibles. Aux murs, beaucoup d'éléments écrits rappellent l'orientation vers l'acquisition de l'écriture. Cette classe est sans doute la plus éloignée du foyer d'Amélie. Cependant, l'enfant peut encore trouver plusieurs concordances entre ses deux lieux de vie : l'équipement -des jeux de société, du matériel de bricolage, des poupées-, un espace rempli et vivant. Elle est introduite à des aspects moins familiers : la valorisation du savoir, de l'écrit et la possibilité de mener une activité individuelle.

Au fil de sa préscolarité, Amélie rencontre des espaces de plus en plus "dépaysant" pour elle. Elle trouve cependant nombre de consonances entre l'organisation spatiale de son foyer et celles des classes qu'elle fréquente, en particulier une conception de la vie en commun fondée sur le partage, une esthétique très ancrée dans le réel, personnalisée.

Mais l'analyse des liens entre l'univers familial et le monde scolaire ne peut s'arrêter aux organisations spatiales et doit se poursuivre par celles des relations sociales dans lesquelles s'inscrit l'enfant. Qu'apprend Amélie avec les personnes qu'elle rencontre dans son foyer, par l'observation, par la mise en oeuvre de comportements vis-à-vis de ceux de ses interlocuteurs? Ces acquisitions lui sont-elles utiles, transposables dans son école maternelle?

Une journée d'Amélie

Amélie se réveille seule vers 7 heures et prend son petit déjeuner en famille. Amélie s'habille et sa mère la coiffe[200] avant de partir travailler. Son père l'amène à l'école.

Elle est en moyenne section avec mme Dano[201].

8h30-9h, c'est le temps d'accueil où les enfants jouent librement avec les jeux qui sont mis à leur disposition.

de 9h à 10h ils font la "motricité" dans la salle polyvalente (jeux collectifs sur supports chantés; rondes; "parcours du combattant"; jeux de ballon...).

A 10 h, après un passage aux toilettes, ils goûtent en discutant un peu entre eux. "chut" dit Mme Dano, quand ils parlent.

Puis, ils s'assoient sur la moquette et sur les bancs disposés autour. Mme Dano leur fait répéter une poésie, puis leur raconte l'histoire de "Roule galette"[202], non pas en lisant le texte, mais en improvisant elle même en simplifiant et en raccourcissant. Les enfants sont attentifs, répondent aux questions et récitent la poésie. Fanny et Amélie participent.

Mme Dano décrit ensuite les trois activités du matin (galette en pâte à sel, galette à décorer en graphisme, ou en peinture) et y répartit les enfants. Après avoir installé un groupe à la peinture aux chevalets, un autre pour le "graphisme", Mme Dano explique et montre comment faire la galette en pâte à sel. Les enfants s'y mettent. Mme Dano commente : "elle est pas bien ronde la tienne" à Jihad ; "elle va casser, tu appuies comme un petit cheval" dit-elle en reconstituant une boule "tu recommences"; "on appuie" à Sofiane; "c'est bien" à Fanny et à Amélie. Ensuite ils décorent leurs galettes avec de petits outils.

---

[200]On voit ici que si le partage sexué des tâches est plus discret que dans d'autres foyers, il n'en est pas pour autant absent. "Ah, ben, elle veut garder les cheveux longs. C'était toujours tu tires, tu tires, tu me fais mal. Alors moi, ça va bien une fois, deux fois, mais...Papa il veut pas coiffer tous les matins. Alors, c'est "ou tu te coiffes, ou on coupe". Alors elle se coiffe. Maman passe derrière, ça va". De même, la mère garde en charge la préparation des repas, le repassage, la couture. Le père est préposé au bricolage.

[201]L'année précédente, elle est en petite section chez mme Lemoux, avec Sébastien, Fanny...Une description en est présentée dans la partie concernant Fanny, mais concerne tout autant Amélie.

[202]Chaque matin observé, une histoire est racontée aux enfants. Cela n'a peut-être pas lieu tous les jours, si j'en crois Mme Dano qui dit à Jémila avant un regroupement : "Jémila va chercher le livre chez Mme Foy. Tu lui dis qu'Isabelle est là, il faut que je raconte l'histoire". (Mmes Dano et Foy font les mêmes activités).

Quand les enfants ont fini, ils attendent sans se déplacer, ni ranger. Mme Dano passe entre eux et après une demi-heure, les invite à ranger et à se laver les mains. Elle marque elle-même leur nom et la date sur leurs réalisations.

"Vous avez vu comment vous avez rangé les livres?"

Flora à Cindy : "viens, on va ranger".

Jihad les suit en répétant "on va ranger", mais garde les mains dans les poches.Les enfants vont ensuite aux toilettes, puis en récréation.

Le père vient chercher Amélie à l'école à 16h30, la prend parfois pour manger le midi et passe le mercredi avec elle (marché le matin, piscine, bibliothèque ou courses l'après-midi). Pendant ses stages, Amélie rentre avec une voisine à 16 h 30 et va au centre aéré le mercredi. En 91, il dit devoir jouer avec elle au retour de l'école, après le goûter devant les dessins animés. Mais l'attrait pour la télévision diminue les années suivantes, et par ailleurs Amélie apprend à jouer seule (coloriage, découpage, puzzle, poupées, tableau). La mère rentre de son travail à 18h30, ramenant la petite soeur de l'assistante maternelle, et prépare le repas. La famille dîne à 19 heures et Amélie se couche à 20h30 les veilles d'école -elle peut rester devant la télé les autres jours. Ses parents lui lisent une histoire le soir à partir de son entrée à l'école.

Amélie est prise en charge autant par son père que par sa mère. La division traditionnelle des tâches n'est pas trop rigide, et se brouille un peu quand mr Barbier est au foyer pendant que sa femme est au travail : Mme : -*Si je fais la vaisselle, c'est lui qui fait (raconter une histoire le soir)*.

Mr : -*Où c'est le contraire. Y'a pas quelqu'un de précis pour raconter l'histoire. Par contre si c'est toi qui va raconter l'histoire, moi faut que j'aille pour la séance de câlins.*

Le père est très présent et très affectueux (câlins, attention, rires...).*"Disons que moi j'en avais pas profité. Avant mon accident, je la voyais très peu, ce qui fait que j'ai certainement comblé le retard depuis neuf mois. Elle a souffert parce qu'avant j'avais quand même l'habitude, j'étais souvent le soir, enfin pas de bonne heure, mais elle me voyait soit le matin soit le soir. Après je suis reparti à faire de la grande route, et là ça*

l'a perturbée. Faut quand même dire qu'elle a une préférence pour son papa quand même". "Si je suis sur le canapé et qu'Amandine me fait des câlins, elle va se pointer de l'autre côté.

Mme: *-Alors là, c'est la guerre. Elles veulent pas se le partager. Moi, de ce côté-là, je suis tranquille. Elles vont me faire des câlins, mais que une fois de temps en temps. Que toi, t'es assis sur le canapé, mon dieu. Y'en a une, l'autre arrive. C'est la guerre à chaque fois. (...) Moi, je me suis occupée d'Amélie quand j'étais en arrêt pour Amandine (congé maternité). Là, elle était proche de moi, mais là elle est éloignée. Elle est plus pot de colle avec toi".*

Depuis la perte de son emploi, Mr Barbier se reconstruit un rôle social en tant que père. Il se préserve cependant une spécificité masculine par le choix des tâches. Par exemple, il laisse sa femme préparer le repas à son retour du travail, et refuse de coiffer Amélie le matin. Amélie est ainsi largement prise en charge par son père, mais plutôt qu'à une inversion des rôles traditionnels, elle assiste à une redéfinition, à une répartition nouvelle des tâches qui préserve en l'actualisant la distinction entre homme et femme.

Amélie est très proche de sa soeur. Les parents estiment qu'elle en est jalouse. En tout cas, ils observent des attitudes différentes de leur part vis-à-vis de l'aînée et la cadette :

Mr (en 93): *-"Amélie était la première alors on y a fait beaucoup plus attention*

Mme : *-Alors qu'Amandine en fin de compte, je dirais même qu'elle s'élève toute seule. Façon de dire, quoi.*

Mr : *-Toute seule et puis avec sa soeur.*

Mme: *-oui, je crois que c'est sa soeur qui lui apprend beaucoup plus de choses.*

Mr : *-On s'est certainement moins occupé d'Amandine que d'Amélie. Amélie, on a été longtemps fallait toujours jouer avec elle. Que elle...Mme : -oui, elle, elle s'occupe toute seule. Elle (Amandine), elle est débrouillarde, que elle, on l'a pas connu débrouillarde. Elle savait faire, mais fallait toujours qu'on s'en occupe. Alors que elle on s'en occupe pas"*(93). Le rang dans la fratrie induit une configuration relationnelle différente, et les effets n'en sont pas négligeables. Amélie est très entourée, très protégée par ses parents et elle est moins autonome, plus sérieuse que sa soeur, qui semble elle bénéficier de sa

grande soeur pour apprendre des manières de faire, de se comporter (comme Fanny avec ses frère et soeurs aînés).

Mr et Mme Barbier investissent beaucoup dans leur fille, lui octroyant du temps, des activités spécifiques. Mr et Mme sont très présents : *"On pensait que c'était pas évident (d'élever un enfant). On s'attendait certainement pas à une astreinte aussi forte"* et attentionnés (*"on fait pas toujours des petits plats, me dit la mère, c'est quand il (le père) était à l'hôpital pour pas qu'elle se sente délaissée")*.
Ce souci de leur fille n'est pas pour autant un sacerdoce : *"Et puis le dimanche, c'est la journée cool. Même quand on a quelque chose, quand on est chez des gens, on lui fait comprendre que c'est une journée de repos. On est pas spécialement là pour s'occuper d'elle"*. En 91, Amélie va certains soirs chez la nourrice après l'école quand le père est à la maison *"pour qu'elle reste habituée"* si le père retrouve un emploi. Elle a été dès 2 mois 1/2, à la fin du congé maternité, chez une assistante maternelle. Elle l'a quittée pour rentrer à l'école maternelle à 2 ans et 10 mois. Autre situation montrant que les parents savent se ménager des temps de répit, lors de ma visite en 92, toute la famille est à la maison exceptée Amandine qui est chez sa nourrice. Elle y va deux jours cette semaine là où la mère est en vacances *"pour qu'elle s'habitue à la nouvelle nourrice car l'autre a déménagé"*.
Ces aménagements procurent aux parents un temps personnel qui sans doute les aide à se rendre disponibles, patients, calmes en présence de leurs enfants.

Lors de mes visites, les interactions entre parents et enfants sont nombreuses et l'ambiance est sereine. Mr et Mme Barbier rient souvent ; ils sont calmes, souriants et prennent leur temps. Les demandes à leurs filles sont formulées calmement et réitérées sans que le ton monte. La complicité et la coordination dans le couple créent un climat serein, ludique. L'autorité est partagée mais le pôle affectif démonstratif (câlins...) est le père. L'affection est exprimée par des gestes, les paroles expriment la fierté, la valorisation. En assurant auprès de l'enfant une présence attentive, un intérêt valorisant, une affection démonstrative, les parents lui donnent un sentiment de sécurité, une

confiance et une assurance qui lui permettent de prendre sa place dans la classe, dans le groupe d'enfants.

Elle se débrouille très bien* mais *ça sert à rien de payer des études à des gamins qu'en veulent pas

Les parents ont une vision et un discours très valorisant de leur fille aînée *"je trouve, elle se débrouille très bien" ; "Son jeu téléphone qu'était du 3 ans, elle l'a eu à un an. A 18 mois, elle s'en servait, elle savait tout". "Elle sait faire du vélo sans qu'on lui ait montré, elle arrive. On peut dire qu'avec les stabilisateurs, elle a appris à en faire toute seule".(92)*

Mme : "Elle a une bonne mémoire. Mr :- ah, ben, elle peut nous ressortir des films qui sont vieux de 6 mois, hein. Et avec tous les détails en plus. Mme : -Elle a une très bonne mémoire.

Mme(93):- Elle fait les puzzles impeccables, hein; Elle a plus besoin des modèles. Moi, il me faut encore le modèle pour les faire (rires) et plus de temps".

Monsieur et madame Barbier trouvent des qualités précoces et variées à leur fille , tant sur les plans moteurs que cérébraux, et lui vouent une admiration certaine.

Ils décrivent aussi Amélie comme très à l'aise vis-à-vis des exigences scolaires :"*Pour le moment, d'après ce qu'on nous a dit, elle serait absolument pas en retard".* A tel point qu'ils la voient presque comme surdouée : *"L'année dernière, ils apprenaient à faire des pointus, des ponts. Alors, elle, elle disait 'Oh, on a encore fait des pointus. Les autres, ils comprennent rien du tout'. Puis ben elle, une fois qu'elle a compris, elle a compris. C'est pas la peine de revenir. Ce qui fait que l'année dernière, elle s'était ennuyée".(Mr 93)."*

Lors de l'entretien, Amélie pourtant ne se présente pas de cette manière :

I: -Amélie, qu'est ce que tu as appris à faire à l'école?

A: -on a appris à faire des exercices, à faire des décorations, on a appris à faire du travail dur, très très dur.

I: -qu'est ce qu'il y a comme travail dur par exemple?

A: -alors, retrouvez l'ordre dans les a .

I : -l'ordre dans les a? Ca c'était difficile?

A: -Oui.

I: -t'avais réussi à le faire?

A: -non.

Amélie présente le travail scolaire comme difficile et ne tente pas de cacher ses efforts pour apprendre.

Les parents se définissent en complémentarité avec l'école, l'éducation aux parents, l'instruction à l'école : *"Le domaine des parents en éducation, ben je dirais, l'éducation principale, apprendre la politesse et tout ça. (...)En maternelle, c'est l'éveil."* Ils accordent une compétence forte et spécifique aux enseignants : *"Elle fait des choses à l'école que nous on ne peut pas y faire, parce qu'on n'est pas assez calé pour faire ça".*

Mais Amélie n'a semble-t-il pas vraiment saisi ce qui relève spécifiquement de l'école :

I: -qu'est ce que t'as appris à l'école?

A: -alors j'ai fait des dessins avec des petites fleurs avec une maison.

I: -est ce que par exemple tu as appris à écrire des lettres?

A: -oui.

I: -et même peut-être à écrire certains mots?

A: -non. On a pas appris beaucoup de choses.

I: -est ce que par exemple tu as appris à écrire Amélie?

a: -oui.

I: -et maman? -oui et papa? -oui. Et qu'est ce que tu as appris encore?

A: -Amandine.

I: -c'est beaucoup de mots ça.

A : -on a appris à faire des étoiles. J'ai appris à faire une belle fille, après j'ai essayé de faire les sept nains. (A me montre deux dessins). Elle est belle hein? Pas du tout raté?

A l'école, Amélie perçoit surtout les apprentissages comme acquisitions par imitation :

I: -Est ce que tu peux m'expliquer comment tu as appris tout ça?

A: -Parce que Christine, elle nous a fait le modèle.

I: -Pour écrire, elle vous fait un modèle et puis vous faites pareil, c'est ça?

I: -oui.

A: -d'abord, on a commencé par la tête. Après ... après on a fait les cheveux. Après (inaudible. A fait les gestes en même temps). Après elle a fait la robe, et puis les pieds, on les voit pas.

I: -en général, tu essaies de faire pareil après la maîtresse?

A: -oui.

I: -c'est comme ça qu'on apprend les choses?

A: -des fois.

I: -y 'a des choses qu'on apprend autrement?

A: -oui.

I: -alors dis-moi.

A: -déjà j'ai appris une histoire très très facile, une histoire de l'école, des machins comme ça là. Moi j'ai appris à faire beaucoup de choses, mais ma petite soeur, pas moyen de choses.

Le père et la mère d'Amélie prennent la scolarité très au sérieux. En 91, Amélie est en petite section et le père souhaite déjà des réunions régulières avec l'institutrice *"pour voir comment l'enfant a évolué, s'il a évolué normalement, s'il a un peu d'avance ou un peu de retard, pour savoir si nous à la maison, on doit faire un complément derrière"*. Ils vont à toutes les réunions de l'école, et le père parle régulièrement aux institutrices. Ils incitent aussi Amélie à "lire" des albums, à écrire ou recopier des mots, ce que cette dernière relate ainsi :

I: -A la maison, qu'est ce que tu apprends à faire à la maison?

A: -j'apprends à faire des livres dans le lit.

I: -des quoi?

A: -des livres. Je fais mes devoirs dans le lit. Elle a dit mon papa et ma mère, tu peux faire n'importe quoi pour apprendre des mots.

I: -alors qu'est ce tu fais dans ton lit avec tes livres?

A : - "sorcière prends garde à ton derrière" (titre d'un livre).

I: -alors tu as réécris la même chose?

A : -non ma mère, elle m'a pas fait de modèles.

I: -tu le lis?

A: -non parce qu'il est chez moi.J'apprends le e, a. Je l'écris et après je lis.

I: -tu fais ça tous les jours?

A: -oui.

I: -avec papa et maman ou toute seule?

A: -toute seule. Ma petite soeur elle m'apprend des mots aussi. Elle dit cacadodole, comme ça.

I: -alors toi, tu les écris?

A: -oui, c'est pour mon père y lit et ma mère. Après c'est moi qui lit. (en riant)

Le souci scolaire se lit aussi dans les vélléités de choix de l'école G., même si l'opposition du directeur et sa demande d'une dérogation municipale les ont fait renoncés. Mr et Mme Barbier voulaient inscrire Amélie à l'école G., une école dont la population est plus élevée socialement, que leur a conseillée une puéricultrice.

Malgré ce souci scolaire, malgré leur image très performante d'Amélie, les parents sont assez attentistes concernant son avenir : *"Si elle a les moyens, (elle ira à l'école) tant qu'elle voudra."* Mais monsieur et madame Barbier ne nourrissent aucune ambition scolaire ou professionnelle pour leur fille *: "Si elle veut faire un métier manuel, je ne la priverai pas non plus. C'est elle qui décidera de ce qu'elle veut faire."*

Sous le discours du libre choix, le père exprime comme une démission *: "Si elle veut faire quelque chose, on lui paiera des études tant qu'on pourra les payer mais si elle veut faire un métier manuel ou qui nécessite pas beaucoup d'études, je ne la forcerais pas non plus. Si elle veut faire coiffeuse, elle sera coiffeuse, si elle veut faire infirmière, elle fera infirmière. Je ne l'interdirais dans aucune branche. C'est pas moi qui lui dirais "je veux que tu fasses ça"".* Amélie entend un discours qui la responsabilise face à son avenir scolaire et professionnel, sans toutefois lui expliciter les enjeux. Car en fait, ils ne

semblent pas croire à la possibilité d'études longues, et ne les mentionnent même pas ; pas plus qu'ils ne croient à l'utilité d'un diplôme pour trouver un emploi : *"Les mecs qui ont leurs diplômes, ils sont au chômage autant que les autres, hein."*. Ils paraissent même convaincus qu'Amélie ne voudra pas poursuivre ses études, et qu'il serait donc inutile de l'y inciter : *"A la limite, ça sert à rien de payer des études à des gamins qu'en veulent pas. Si c'est pas ça qu'ils veulent faire"*. Monsieur et madame Barbier n'expriment ni regrets ni frustrations vis-à-vis de leur parcours qu'ils présentent comme un choix réfléchi. Ils semblent imaginer leur fille comme ils se présentent, sans ambitions inutiles, sachant valoriser ses choix personnels, même s'ils sont peu reconnus socialement. C'est comme s'ils attendaient une reconnaissance de ce qu'ils sont -ou de ce qu'ils veulent être- par un parcours similaire de leur fille, une confirmation de leurs choix -ou de ce qu'ils veulent voir comme tels- par une identification de leur progéniture. Amélie, pour le moment très à l'aise dans le milieu scolaire, n'y sera semble-t-il pas "poussée", voire même discrètement retenue.

Des préoccupations qui diffusent dans l'éducation

Dans le foyer d'Amélie, la situation économique est juste, sans que cela constitue un souci : les besoins sont définis selon les moyens[203]. Amélie perçoit cette limitation financière sans que celle-ci paraisse étouffante. La mère explique *"on lui fait comprendre la valeur de l'argent, c'est le samedi matin quand on va au marché. Elle veut une galette, elle emmène toujours ses sous. Ses sous, c'est plein de pièces jaunes qu'elle emmène dans un porte-monnaie. Et une fois, elle en avait pas assez. Elle prend conscience qu'il faut donner quelque chose pour avoir"*. Mr : *"on lui fait comprendre quand on lui achète des vêtements, bon ben c'est...(cher)"*. Amélie entend aussi une revendication à plus de

[203]Mr: -Bon, il a un canapé de cuir qui vaut 20000 balles. Mme: -Nous, on peut pas se permettre. Mr: -Et puis on voit pas l'intérêt. Mme: -Voila. Mr: -C'est surtout ça. Un canapé comme on a acheté, celui-là, on l'a acheté 3000 balles y'a 5 ans, bon, à la limite, si je le changeais maintenant mes 3000 balles, ils sont rentabilisés. Mme: Et puis nous on est continuellement dessus quoi. Mr:-Tout ce qu'on a acheté, c'est du fonctionnel. C'est sûr que des fois on aimerait bien se payer des trucs. Mme: -Ce qu'on achète; c'est de l'utilité, quoi; c'est pas...Mr:-Si des fois, on se fait plaisir. Mme: C'est rare. Mr: -Ca arrive tout de même, mais c'est rare. Mme : -On avait envie d'un micro-onde, bon c'était juste mais on s'en ait quand même acheté un. Mr: -C'était une envie et un besoin. C'était le bordel le matin avec les biberons à chauffer. Mme : -Oui, voila.(92)

justice sociale : *Mme : -J'aimerais bien lui faire faire de la danse. Mr : - Ah, ben, c'est 595 balles le trimestre au Triangle. C'est très cher. Ca a été fait pour les gens aisés du quartier, quoi. Ca a été fait parce qu'il y a beaucoup de conseillers de la Mairie qui habitaient le quartier.*
Amélie approche la notion de l'argent, des limitations de sa famille et des revendications égalitaristes.

Par ailleurs, elle perçoit un autre souci de ses parents que constitue pour eux la présence d'étrangers dans leur quartier, dans leur immeuble, dans leur école, bref dans une situation comparable à la leur. Elle reçoit très clairement leur élan raciste qu'ils projettent d'ailleurs sur elle.
C'est à propos de l'école que surgit d'abord cette question lors de notre première rencontre *: "Déjà dans le pourcentage de l'école, y'a déjà 33% d'étrangers, ça fait déjà un peu beaucoup".*
Les étrangers de monsieur et madame Barbier sont en fait essentiellement "les arabes", que leur choix résidentiel visait pourtant à les éviter : *"C'est pas un choix qu'on est venu là. Ils (OPHLM) nous ont proposé ici, Cleunay, Maurepas. A Cleunay, à ce moment là, c'était rempli d'Arabes, avant qu'ils refassent les rénovations qu'ils ont fait. Et tous ceux qui sont partis de Cleunay sont arrivés ici".*

L'égalité de traitement leur parait injuste, à tel point qu'ils la ressentent comme des privilèges dont ils sont écartés *: "Sans être racistes, y'en a beaucoup plus pour les étrangers que pour les Français. (...)Et puis à la limite, ils ont plus de facilités que nous. Pour beaucoup de choses. Eux, ils ont le droit que nous on a pas le droit. C'est général hein."* Et quand ils dénoncent le nombre d'étrangers, il faut entendre qu'il faudrait à leurs yeux moins d'étrangers dans leur école, dans leur immeuble, dans leur quartier, moins d'étrangers qui accèdent à leur condition de vie : *"On revient toujours à ce problème là. C'est pas qu'on est raciste, mais qu'y'ait une population beaucoup moins grande d'étrangers".*

Le sentiment de descente sociale s'exprime dans l'impression d'invasion *: "on revient au même problème, c'est que quand un français s'en va, c'est un étranger qu'arrive.(dans le quartier"*. Et pour monsieur et madame Barbier, leur origine française leur vaut des prérogatives, notamment celle de ne pas partager leur territoire ou pour le moins de s'y sentir maîtres : *"Et ils sont chez eux"*.

Toutes les marques d'une présence non désirée sont ressenties comme une agression, qu'il s'agisse de bruits ou d'odeurs :

Mère: "C'est là-haut les plus désagréables. Père : Au dessus de chez nous. Comme là, ça va être le ramadan, ça va être le bordel de huit heures le soir jusqu'à quatre heures le lendemain matin, assuré. Et ça sent le sang de cochon grillé dans...

Mère : de mouton.

Père : de mouton grillé dans la salle de bain. Ils égorgent les moutons dans les baignoires. Ils en ont rien à foutre des autres, quoi. Autant nous on essaye de les respecter, que eux...(...)Nous, on en a un (étranger) à l'étage. Disons qu'on lui a fait comprendre qu'y'avait des choses qu'étaient pas à faire. Griller de la sardine. Je sais pas si ça vous tente, mais ça sent une semaine sur le pallier. La sardine, on la grille dehors, on la grille pas à l'intérieur".

Toutes les difficultés de ce secteur sont imputées par eux aux étrangers. Mr Barbier qui ignorait que l'école était en Zone d'Education Prioritaire estime que *"ça vient peut-être du taux d'étrangers qu'y a aussi, pour qu'ils s'adaptent mieux. Je vois les gamins qui vont à l'école, à l'école, ils baragouinent le français. Mais dès qu'ils rentrent chez eux, ils parlent plus français."*

Cette gêne qu'ils ressentent devient pour eux un phénomène néfaste aussi pour leur fille : *"Amélie nous revient des fois un petit peu perturbée, je dirais. On l'a jamais éduquée dans ce sens là, mais une personne qui a le teint mat veut lui dire bonjour, elle se cache, elle ne veut pas. On a un beau-frère qu'est noir, vers lui elle court, y'a pas de problème. Mais dès qu'elle voit des Maghrébins, c'est le moment de le dire, envers les Chinois, elle dit rien, les Vietnamiens et tout ça, mais dès qu'elle voit des Maghrébins, c'est négatif",*

dit le père. La mère poursuit : *"Et j'ai remarqué dans l'ascenseur, y'en a qui me disent bonjour, bon, ben moi je dis bonjour normalement, et ben elle va se cacher"*. Le père : *"On avait pas ce problème là avant l'école. Elle dit bien "Youssef, c'est pas mon copain", Rachid, c'est pas son copain. Elle fait une fixation sur la population maghrébine. Alors que nous on y a jamais fait de...on lui a jamais dit ceux-là, c'est des méchants, ceux-là, c'est des gentils. On y a jamais fait, appris comme ça"*.

Monsieur et madame Barbier sont pour le moins distants à l'égard de leurs voisins arabes, et perçoivent leurs filles comme eux.

Pourtant, en petite section, Amélie sympathise visiblement avec Rachid dont témoignent quelques scènes d'école :

-Ce jour, elle est à côté de lui pendant le regroupement, puis pendant le goûter. Je lui demande *"qui sont tes copains?"*, elle répond *"Rachid et Héléna"*.

-A une séance de motricité, les enfants marchent en portant leurs chaises devant eux, au rythme du tambourin. Quand le son s'arrête, ils doivent s'asseoir. Au 1er et au 3ème arrêts, Amélie s'arrange pour s'asseoir près de Rachid, au 2ème près de Gwénaëlle.

Elle joue souvent avec lui pendant la récréation.

A l'école maternelle, elle ne parait pas hostile aux autres enfants étrangers, ni même d'ailleurs les distinguer.

Les parents s'interdisent des propos racistes explicites pour l'enfant mais on peut parler de projection du sentiment raciste. Si l'hostilité n'est pas exprimée de manière explicite, un travail de construction des schèmes de perception est à l'oeuvre. Il est évidemment bien difficile à saisir, mais la scène qui suit nous en donne un petit aperçu :

Mr : -*T'auras pas de café si tu veux pas nous dire comment il s'appelle ton copain.*

Amélie : -*Jonathan.*

Mr : -*et puis il est de quelle couleur?*

Amélie : - *noir.*

Mr : -*Pourquoi il est noir?*

Amélie : -*Parce qu'il voulait pas se laver.*

Mr : - *Ah bon?*

Mme : - *Elle nous a fait rire la première fois qu'elle nous a dit ça.*

Mr : -*La première fois, c'était chez la belle-soeur : un noir dans l'ascenseur. C'est vrai qu'Amélie elle en avait pas vu beaucoup. On rentre dans l'ascenseur...*

Mme : -à part sa petite nièce. (cousine en fait).

Mr : -*Et encore, c'était juste au début que Max...Elle l'avait vu peut-être une ou deux fois, mais elle était petite. On rentre dans l'ascenseur et le noir rentre. "Il s'est pas lavé le monsieur". Le noir a éclaté de rire. Faut que ce soit un gamin qui le dise, qui le dit de toute façon. C'est la première fois que j'entends un truc sur les noirs qui puisse permettre de... C'est vrai des fois par les enfants, on entend les réactions des parents"*. Le dernier propos dépassait sans doute l'intention, mais il rend tout commentaire superflu.

Outre les étrangers, ce sont aussi les enfants à ne pas fréquenter qu'Amélie doit apprendre à reconnaître et à garder à distance. Là encore, le propos n'est pas explicite, les parents invoquent leur manque d'éducation mais désignent des enfants de famille plus modeste :

Mr : -*Y'a une fois Gwénaelle (camarade de classe) qu'est venue là.*

Mme : -*Mais c'est pareil, moi, c'est pas le genre d'enfants que j'aime pas beaucoup trop fréquenter parce que c'est des...*

Mr : -*Ben, ils sont pas polis, ils font pas attention, ils sont brutals, alors bon ben.*(92).

Le propos est plus flou, mais Amélie apprend à percevoir une autre catégorie d'enfants, français mais peu fréquentables, et à s'en différencier.

Amélie est confrontée à différentes logiques dans son foyer : les hiérarchies sont contestées quand elles ne sont pas favorables, et convoquées dans le cas contraire. Amélie peut percevoir un refus d'être classés inférieurs et en même temps une volonté d'être reconnus supérieurs à d'autres tels les étrangers, les familles plus modestes. Que comprend-t-elle, que s'approprie-t-elle des revendications égalitaires, pour eux-mêmes vis-à-vis des mieux lotis, mais aussi de l'affirmation de leur prééminence ethnique et socio-économique vis-à-vis des plus mal classés?

A l'école maternelle, dans le choix de ses camarades de jeux, elle ne semble pas mettre en oeuvre de sélection ethnique ou socio-économique : elle joue volontiers avec Rachid et avec Gwénaëlle. La seule différenciation qui se met en place et s'accentue au fil des années se fonde sur le critère du sexe. Comme les autres enfants, elle se tourne de plus en plus vers les filles pour partager un jeu ou une activité et les relations avec les garçons deviennent plus courtes et plus typées : les échanges se réfèrent de façon plus ou moins explicite au couple, qu'il s'agisse de jouer au papa et à la maman, ou d'escalader (le garçon aide et protège la fillette qui se laisse aider). Même Amélie qui voit ses parents dans des rôles pas totalement traditionnels s'inscrit dans ces types de rapports distincts avec les filles et les garçons, à partir de la moyenne section et plus encore en grande section.

Amélie retrouve une complexité dans les logiques à l'oeuvre dans ses classes. L'égalité de principe s'accommode de différenciations et de hiérarchisations dans les propos et les pratiques des institutrices. Rapportons pour exemplifier, cet aparté de l'institutrice de moyenne section à mon intention mais tout à fait audible pour les élèves :
"Souvent les petits Asiatiques, ils disent rien, mais ils sont très intelligents".
Ou encore cette ronde répétée toutes les semaines en petite section dont voici un épisode ordinaire :
“On vient faire la ronde. Pierre, va au milieu. C'est un roi ou une reine? " Les enfants écoutent l'institutrice. *"Un roi, c'est un garçon"*. Puis l'institutrice chante en entraînant la ronde *"qui fera la bonne galette, qui fera, la reine ou le roi?”*. Elle s'arrête sur place, entraînant l'arrêt des enfants et regarde Pierre au milieu. Comme il ne fait rien, Mme Lemoux lui dit : *“Choisis une fille”*. Pierre va devant Amélie et lui tend les mains, ils se font une bise et tournent ensemble au milieu, pendant que l'institutrice chante *"et voila le roi et la reine, et voila, la reine et le roi ...Qui a fait la bonne galette..."*. Lorsque la ronde s'arrête, Amélie regarde l'institutrice, attendant une instruction. *"Amélie, choisis un garçon"*. Celle-ci regarde les enfants puis l'institutrice puis se dirige vers Sylvain qui est en face d'elle. *"fais une bise"* dit Mme Lemoux. Ils s'embrassent et dansent ensemble au milieu. C'est au tour de Sylvain *"choisis une fille"*. Il regarde les enfants sans bouger.

Mme Lemoux intervient *"Angélique, c'est une petite fille, et elle aussi, elle aussi."* Sylvain va chercher Angélique. *"Embrasse-là.* (elle les pousse l'un vers l'autre) *Et voila le roi et la reine, et voila la reine et le roi."* Angélique va chercher Jonathan. Il jette des regards tout autour, joue avec ses doigts, pousse ses joues avec sa langue, visiblement embarrassé, embrasse Angélique sur la bouche puis s'essuie la sienne d'un revers de manche.

Cette ronde leur présente le sexe comme critère de différenciation sociale, et l'appariement d'un garçon et d'une fille comme la règle. C'est la norme des choix amoureux -d'autant que le comportement imposé est celui d'un couple : s'embrasser et danser- qui est présentée et mis en oeuvre par les enfants. Dans cette ronde, l'enfant apprend d'une part, son identité sexuelle et celles des autres, d'autre part l'identité sexuelle du partenaire socialement assignée.

Amélie retrouve donc dans son foyer et à l'école le principe de l'égalité de tous, et simultanément des propos et des actes qui différencient et qui hiérarchisent selon le sexe, la nationalité et la position sociale. Sous des expressions diverses, ce sont les mêmes critères de différenciation, la même hiérarchisation. Même si l'on peut percevoir au sein de chaque instance des contradictions, Amélie les rencontre dans ses deux lieux de vie quotidiens. On peut donc parler d'une relative cohérence entre son foyer et ses classes qui constitue des liens pour l'enfant.

Un autre critère de différenciation et de hiérarchisation qu'Amélie apprend chez elle et à l'école est l'âge. Nous allons maintenant nous y intéresser.

Elle estime avoir des droits

A première vue, l'âge d'Amélie n'est pas toujours mis en avant par les parents pour s'octroyer l'autorité. Plusieurs situations observées ou relatées montrent qu'Amélie prend part aux décisions la concernant :

Mr :- "*Y'a des matins, on lui dit tu t'habilles comme ça, "non, je mettrais pas". Alors qu'est-ce que tu veux mettre? "Ben ça". Alors on lui met. Ca pose pas de problèmes".*

Mr : -*"on lui a fait essayé (un pantalon), il lui plaisait pas; " de toute façon, j'en veux pas". Alors on a pas insisté, de toute façon, elle portera pas.*

Mme : -*C'est pareil l'hiver, les sous-pulls, elle en veut pas"*.(92)

Mme :-*"Là, ce matin, elle l'a allumée (la télé).Je l'ai éteint parce qu'elle était dans sa chambre en train de jouer. Je lui dis "j'ai éteint la télé, si tu veux je la rallumerais". Alors elle l'allume si elle veut. Quand elle est dans sa chambre, je l'éteins. Ca sert à rien"*.

Mr :- "*Mais elle peut rester le soir. Si elle est pas fatiguée, elle peut rester avec nous. On la met pas systématiquement au lit. Elle est assez grande maintenant pour savoir si elle est fatiguée ou pas. Elle demande de toute façon quand elle est fatiguée"*.

Monsieur et madame Barbier rapportent une grande liberté d'Amélie ; elle décide des vêtements qu'elle met, de l'usage de la télévision, de son heure de coucher.

Les situations observées lors de mes visites montrent aussi des parents conciliants qui laissent faire l'enfant selon sa volonté et répondent favorablement à ses demandes.

-Amélie (3 ans) : *"un biberon!*

Mère : -*un biberon de quoi tu veux?*

Père : -*Du jus de fruit? Tiens tu finis celui-là. J'irai en chercher du jus de fruit après.*

-Lors d'une autre visite :

Amélie : -*Papa, je veux un coca.*

Mr : -*Ben tu vas chercher.*

Les parents anticipent même parfois les demandes :

Amélie tourne autour de la table et du buffet.

Mr :-*tu veux un bonbon?*

Mère :-*Qu'est ce qu'on dit?*

Amélie : -*S'il te plaît.*

Mr lui donne un bonbon.

Ses parents n'entravent guère ses actions. En ma présence, par exemple, elle allume la télévision, se sert dans le frigidaire. Ainsi, elle revient de la cuisine avec de la crème chantilly en bombe et en boit. Le père réagit simplement "pas comme ça, dans une tasse". Ils la laissent leur couper la parole.

Elle perçoit les propos de ses parents comme des avis plus que comme des injonctions, et ne se fait pas obligation de les suivre. Ici monsieur et madame Barbier tentent de dissuader Amélie de jouer avec sa soeur qui dort, et cela en expliquant, mais sans lever la voix ni la retenir

Mr : -*eh, laisses ta soeur, c'est pas l'heure du biberon. Amélie!* (le bébé pleure).

Mme : -*tu vois tu l'as réveillée*.

Bien qu'ils s'opposaient à cette action, ils n'ont usé ni d'autorité ni de force pour l'empêcher. Amélie qui ne s'est pas pliée à la directive du père ne sera pas grondée. Hormis le constat de son action, aucun commentaire réprobateur n'est ajouté par les parents.

Monsieur et madame Barbier la traitent souvent comme une égale : ils acceptent ses actes, tentent d'infléchir ceux qui ne leurs plaisent pas sans usage d'autorité ou de force. Mais ils lui réservent tant de précaution et de ménagement que l'on perçoit rapidement qu'il s'agit d'une fausse égalité. Ainsi ils évitent de la contrarier, de créer un conflit.

Mme : -*Raconte si t'as déjà été au piquet.*

Amélie :-*non*.

Mr : -*Mais on sait que c'est vrai de toute manière. Tu sais bien qu'on l'a dit à maman toute façon.*

Amélie crie sur un ton rageur : -*non c'est pas vrai*.

Mme :-*Bon ben c'est fini.*

Mr et Mme : -*on n' en parle plus"*.

-Autre scène.

La copine Anaïs montrant sa poupée : *"C'est une Barbie.*

Mr à Amélie : -*et toi, t'as quoi?*

Amélie : -*une Barbie.*

Mr : -*non, c'est une Perle*.

Amélie (rageuse) : -*Non.*

Mr et Mme : -*C'est une Barbie, c'est une Barbie*.

Les demandes sont formulées de manière ouverte, laissant à l'enfant une certaine latitude de comportement..

Mr :-*Amélie, tu veux venir?*

Amélie : -*non.*

Mr : -*S'il te plaît, on veut te demander quelque chose.*

De la même manière que Monsieur et madame Barbier recherchent l'accord entre eux, ils évitent l'opposition avec leur fille. On peut d'ailleurs se demander si les marges d'action et de décision dont bénéficie Amélie constituent un réel choix d'éducation visant à la traiter en partenaire, à la responsabiliser, ou une solution de confort évacuant les désaccords et leurs désagréments. Quoiqu'il en soit Amélie apprend à décider, à prendre des initiatives, à considérer une explication et à y répondre.

Cette fausse égalité est sans doute perçue par l'enfant car elle attend des privilèges, un traitement de faveur. Elle utilise le rejet du conflit par les parents pour agir selon sa fantaisie. Mme : *"-Y'a des fois, c'est un âne. Têtue comme un âne. Ca dépend des jours : y'a des jours, elle va être toute la journée impeccable et le lendemain, infecte. On peut rien en faire. Par exemple, on lui dit "ranges-tes lettres" quand elle les mets par terre, elle va les éparpiller deux fois plus. Quand c'est comme ça, on est obligé de ranger, y'a pas moyen"*.

Il n'y a pas égalité entre les protagonistes, mais un rapport qui favorise l'enfant, ses choix et ses souhaits. Alors Amélie parle souvent à ses parents sur un ton d'exigence. Sa mère la reprend parfois avec calme : *"parles pas comme ça, Amélie"*. En 93, ses parents la qualifient de *"capricieuse et jalouse de sa soeur.(...)Et pourtant, je crois qu'on la gâte plus qu'Amandine"*.

Cette relation amène l'enfant à ne pas saisir les limites que comporte un vrai rapport d'égalité (on peut faire comme les autres, obtenir autant que les autres mais pas plus qu'eux) et au lieu de la satisfaire, cette relation crée une sorte d'insatisfaction inextinguible : *"On lui donne quelque chose, elle en a encore pas assez. Elle veut encore, elle veut plus à chaque fois"*. ; *"j'ai l'impression qu'elle manque toujours de quelque chose"*.

L'enfant semble vouloir vérifier en permanence ses privilèges. Les parents disent que ces demandes portent sur *"des trucs ridicules, par exemple c'est un caprice parce que je lui donne pas le bonbon qu'elle veut. C'est peut-être qu'elle cherche à s'affirmer par rapport à nous"*.

Elle ne supporte pas de ne pas toujours être la reine du foyer :

Mr: -*Elle c'est la grande. Elle estime avoir des droits. Si je suis sur le canapé et qu'Amandine me fait des câlins, elle va se pointer de l'autre côté. Elle fait une colère"*.

Si apparemment Amélie jouit d'une relation égalitaire avec ses parents, on a vu que ce rapport est plus complexe. Amélie apprend à décider, à faire des choix, à contre-argumenter, à se sentir des droits, voire des privilèges.

Toutefois, cette situation d'enfant-roi disparait parfois au profit d'une autorité adulte-enfant ou d'un rapport de force.

-Les deux fillettes se chamaillent, crient.

Mr : -*Bon, tu laisses ta soeur tranquille où je t'enferme dans ta chambre.*

Amélie : -*Oui, et je vais sortir*.

Mr : -*Et si tu sors, c'est la branche à cinq doigts.*

Amélie (criant) : -*non*.

Mr : -*voilà* (à mon intention). *Alors tu te calmes*.

Moi (à Amélie) : -*C'est quoi la branche à cinq doigts?*

Amélie : -*Une fessée*.

Et l'on remarque que le père a des difficultés à introduire le principe d'autorité dans la situation : Amélie plaisante, refuse ce changement de rapport et la subordination

afférente. Le père recourt à la menace de la force pour faire comprendre à Amélie qu'il n'y a plus privilège, ni même égalité.

Le principe d'autorité de l'adulte sur l'enfant vient se substituer au principe égalitaire lorsque les limites définies par les parents sont franchies. Dans le foyer des Barbier, les limites sont plus éloignées que dans la plupart des autres familles visitées. On a ainsi rarement vu dans d'autres foyers des situations similaires à celles-ci :

Amandine renverse un pot de compote.

Mr : -*C'est sale, t'es une cochonne.*

Amandine : -*C'est pas p'op.*

Mr : -*C'est pas propre. qu'est ce qu'on fait quand c'est pas propre?*

Amandine : - *Pas p'op, pas p'op.*

Mr : -*Mets le à l'endroit. Tu veux manger?*

Amandine met les mains dans le pot de compote. Mr (d'un ton amusé) : -*Didi, c'est quoi ce travail?*

Mme : -*Ah, ça y est, t'en as déjà renversé et là, tu es sale. Et dis, c'est cochon, ça*.

-Amélie arrive en brandissant son magnétophone d'où sort une bande magnétique : *"-De la part de Amandine Barbier.*

Mr : -*Allez, encore une cassette de foutue*.

Mme, soufflant de réprobation : -*Oh.*

Amélie : -*C'est la cassette de Cendrillon*.

Mme : -*C'est pas vrai.* (elle regarde et s'adresse à son mari). *Bon, ben Minou, c'est de ton ressort, ça.*

Mr : -*Bon, ben, on verra ça après.*

Amélie crie : -*Papa, c'est la cassette de Cendrillon.*

Mme : -*Ben, oui, mais que veux-tu?*

Ou à un autre moment, Mme rie en voyant Amandine arrivée avec la brosse de l'aspirateur :

-*Oh, l'autre!*

Les parents ont une grande tolérance au bruit, au mouvement, au désordre. Amélie et sa soeur peuvent agir à leur guise assez largement avant de rencontrer une désapprobation ou une remontrance. Finalement, même si Amélie connait la hiérarchie adulte-enfant et les rapports de force, elle agit beaucoup plus fréquemment selon sa volonté.

Mais les difficultés apparaissent quand les limites sont franchies. Les parents réintroduisent le principe hiérarchique, quand ils n'obtiennent pas ce qu'ils souhaitent dans une relation égalitaire. Si Amélie ne reconnait pas l'autorité parentale, ce qui parait fréquent (*"Elle sait pas obéir; il faut beaucoup lui répéter avant qu'elle obéisse"*), le rapport de force s'installe : *"Ce qu'on fait maintenant...Avant c'était le piquet, on la mettait au coin. Le piquet, ça marche plus. Maintenant, on compte jusqu'à trois. Si à trois, elle a pas fait, c'est la claque. Mais à 2, elle commence déjà. Ca marche un peu, mais pas à tous les coups".*(91)

Mr : - *"On peut pas dire qu'on lui met souvent des claques, de temps en temps.*

Mme : -*Ca dépend comment nous on est de bonne humeur ou quoi aussi.*

Mr : -*Mais on peut pas dire qu'elle a souvent même une fessée*[204].

Mme : -*C'est rare qu'elle a une fessée.*

Mr: -*très rare*. (...)*Les fessées, c'est pour les colères injustifiées. C'est beaucoup plus pour la rappeler à l'ordre. Pour lui dire que ce qu'elle fait en ce moment, c'est complètement idiot."*

Mr et Mme Barbier se réfère cependant à un modèle explicatif, un encadrement de l'enfant par l'adhésion :

---

[204]Le père décrit les conflits qui aboutissent souvent aux claques : *"ça arrive quand on est au magasin. Parce que les comédies pour avoir ça ou ça. si on cède sur un truc, faut acheter tous les rayons, alors... Mme : -C'est non et puis c'est tout quoi. Mr : - C'est non, alors y'a une colère. Des fois, elle va plus loin, alors une claque. Elle pleure 2 minutes. Ca rameute tout le monde là-dedans et puis après c'est fini. Elle demande plus.*
La mère en présente une autre : "Elle veut pas de pyjama, elle veut des robes de nuit, comme elle dit. Ca finit par une claque, une claque sur la main, alors elle pleure(92). "La dernière grosse fessée qu'elle a eue, c'est quand elle s'est coupé les cheveux. Elle avait fait une fois, mais c'est vraiment ridicule, on lui avait dit qu'il fallait pas faire. Si elle voulait avoir des ciseaux, fallait pas se couper les cheveux. Et puis, y'a combien de temps? C'est la dernière grosse bêtise. De colère, on a cassé les ciseaux. (A Amélie) Qui est-ce qui a cassé les ciseaux? C'est papa qui de colère a cassé les ciseaux. Mr: -Là c'était la fessée la culotte enlevée.

Mr : -*Mais quand elle fait une bêtise, elle a pas systématiquement la fessée. On lui fait comprendre qu'elle a fait une bêtise. Mais elle a pas systématiquement la fessée. Mais c'est pas automatique la fessée; ça dépend de la bêtise qu'elle a fait. On lui explique.*
Mme : -On lui explique pourquoi elle a eu la fessée. Pourquoi elle a pas eu le droit de faire ça".

Si au premier regard une relation égalitaire semble instaurée entre Amélie et ses parents, elle résulte d'une tension entre la domination des parents et la position privilégiée de Amélie. Différentes logiques coexistent : une hiérarchie adulte/enfant réversible en quelque sorte, l'autorité des parents prévalant à certains moments, le privilège d'Amélie à d'autres, avec des états d'équilibre identiques à un partenariat. Dans cette situation complexe, Amélie sait se comporter dans les différents régimes. Mais elle doit savoir identifier les basculements du père ou de la mère, quand ils veulent reprendre autorité sur elle par exemple, ou au contraire quand ils la laissent à nouveau décider. Elle peut tenter de susciter ou d' empêcher ces changements, comme lorsqu'elle plaisante après l'ordre de son père pour rester dans une relation d'égalité. Ces moments de changement de la forme des relations sont à la fois brefs et incertains dans leur déroulement. C'est sans doute ces transitions qu' Amélie sait le moins bien mener.

Cependant à l'école maternelle, elle retrouve des formes de relation qu'elle connait dans son foyer. Elle sait se comporter dans la hiérarchie adulte-enfant, dans le rapport de force et dans un partenariat.
Elle ne rencontre par contre aucune situation où elle serait privilégiée, ce qui rend les changements de situation moins radicaux et plus aisés. D'ailleurs Amélie n'est que très rarement rappelée à l'ordre par les institutrices : elle intègre et respecte les règles qu'elles ont fixées.

En petite section, Mme Lemoux lance des regards brefs et fréquents aux enfants pendant les activités. Ceux-ci la regardent aussi fréquemment, de manière brève, reprenant leur activité dès qu'elle les regarde aussi, comme s'ils vérifiaient la présence de ce regard, plus

longuement lorsqu'ils transgressent une règle ou lorsqu'ils sont en difficulté. Tant la communication verbale que non verbale participent de l'encadrement.

Mais la présence de Mme Lemoux et la ritualisation ne suffisent pas à assurer l'ordre. Mme Lemoux explique le déroulement des activités, répète les consignes, intervient auprès des enfants pour diriger leur action. Aux moments plus informels, où lorsque les enfants sortent de ce qui est attendu d'eux, les interventions de Mme Lemoux abandonnent le registre explicatif, égalitaire, pour entrer dans une relation hiérarchique, usant de l'injonction verbale, voire dans un rapport de force par la réprimande, la sanction, la menace.

En petite section, elle s'adapte à la succession des différentes formes de relation (explication, injonction, appel au sentiment, rapport de force), ce qu'elle connait aussi chez elle

Les interventions sont rares, mais en voici deux :

-Amélie se penche en arrière pendant le regroupement, mme Lemoux l'interpelle *"dis-donc melle Amélie"* et cela suffit à la remettre à sa place, visiblement vexée d'être reprise.

-Amélie goûte les chips en polystyrène et les colle lentement. Mme Lemoux : "Amélie, t'en as collé que trois. Mais il va falloir la semaine pour finir". L'enfant ne pipe mot et accélère sa réalisation.

L'exercice de l'autorité dans la moyenne section de mme Dano prend la forme d'une hiérarchisation adulte-enfant : une supériorité bienveillante et protectrice, l'attente d'un respect, d'une subordination de l'enfant. Les activités et leur déroulement sont décidés par l'institutrice. Lorsque l'enfant a terminé, il doit attendre assis à sa place que Mme Dano vienne prendre sa réalisation, sur laquelle elle inscrit le prénom et tamponne la date. Elle n'émet aucun commentaire en ramassant les travaux des enfants. Les consignes sont expliquées au moment de présentation des activités. Mais en dehors de cette situation, les interventions relèvent de l'injonction, de la réprimande, de la menace, parfois dans un registre affectif, jouant parfois de la honte. Les relations sont distanciées entre l'institutrice et les enfants, parfois hiérarchisées et parfois aussi particularisées.

Amélie sait s'adapter aussi à l'encadrement de moyenne section où mme Dano n'accepte ni bruits, ni mouvements et n'appelle guère l'initiative. Elle se plie à l'organisation définie par l'institutrice et n'est pas rappelée à l'ordre.

Au moment de l'observation dans la grande section(2ème et 3ème trimestres), les enfants ont acquis une certaine autonomie, ainsi que la ritualisation de Mme Le Mouët. Une fois les activités distribuées et expliquées, chacun vaque à sa tâche, se déplaçant pour quérir le matériel nécessaire, s'informant auprès de ses voisins... Cette autonomie, dans le cadre ritualisé, est telle que Mme Le Mouët peut s'absenter de la classe sans que les enfants s'en aperçoivent. L'explication, l'appel à l'adhésion raisonnée, prévalent et s'appuient sur l'initiative, la participation et l'autodiscipline des enfants. Cependant la subordination de l'enfant à l'adulte apparaît dès que les enfants dérogent à l'ordre défini par l'institutrice. Une certaine tolérance aux bruits et aux déplacements existent, les marges de manoeuvre de l'enfant sont non négligeables mais restent définies par l'institutrice. L'organisation apparemment égalitaire, où les uns font de leur plein gré ce que demande l'autre, proche d'une relation égalitaire, bascule parfois dans un rapport hiérarchique entre enfants et institutrice, perceptibles à travers les réprimandes, les menaces, les sanctions (positives ou négatives). Il y a peu d'interactions entre l'institutrice et les enfants. Celle-ci n'exprime pas d'affection, les valorise peu, ni les dévalorise en leur présence. L'organisation peut être lue comme un compromis : l'enfant est responsabilisé mais subordonné à l'institutrice.

Dans la grande section de mme Guerroua qui tolère une bonne marge de mouvement et de bruit et attend action et initiative, Amélie est très à son aise.

Lors de l'entretien effectué avec elle à l'école en 1993 (elle a alors 5 ans), Amélie est peu coopérante. Elle s'est portée volontaire pour "venir parler avec moi" mais souhaite ensuite décider de ce que l'on va faire, en l'occurrence elle voudrait me raconter l'histoire de Blanche Neige. Elle se plie à l'exercice des questions-réponses à sa manière : elle tente de ramener le conte à tout propos, elle répond pour répondre, sans souci de véracité, ni

même de vraisemblance, ou elle parle de ce qui l'intéresse sans tenir compte de la question.

Premier cas de figure : *"qu'est ce que tu apprends encore à la maison?*

Amélie : *-moi, je connais Grincheux dans les sept nains. Je le connais par coeur. Il est pas très haut, c'est le plus petit.*

Deuxième cas : *"tu sais t'habiller toute seule?*

A : -Pas tout à fait encore mais je sais m'habiller toute seule.

Outre Blanche-Neige, elle voudrait parler de son chat. Elle crée l'occasion pour cela : *"qui c'est qui t'aide à t'habiller?*

A : -Maman ou papa. Et puis on a un chat chez nous.

I: Comment il s'appelle?

A : -Hibou. Il fait pas de bêtises. Il dort avec moi.

I: -ans ton lit?

A: -Oui, il va pas dormir dans le lit des parents, ni de ma petite soeur, parce que dans mon lit il fait pas de poils. on lui met une serviette, c'est nous qui lui met une serviette. Mais on va pas lui mettre comme ça, hein, il va étouffer. Déjà, un autre zoiseau chez moi, et ben il est mort. Il s'appelait Concombre."

Elle voudrait raconter ce qu'elle sait faire en gymnastique, et là encore crée l'occasion : *"est ce que tu sais te laver?*

Amélie : -Ah, non, mais je sais faire l'équilibre, je sais faire les roues, je sais les roues et marcher".

Amélie aime discuter de ce qui l'intéresse, et se plier aux questions préconçues ne l'amuse guère. Si bien que pour que cesse cette situation dont elle n'arrive pas à prendre le contrôle, elle va répondre n'importe quoi.

I: "comment tu fais (pour te laver)?

Amélie : -comme ça, après les mains, je lave l'autre, après mon dos, après ça, après ça, après je lave ça, après je lave les pieds. Après je fais la vaisselle et après je cours, je cours. (...)

I: t-u aides maman?

A: -oui, et après il y va à la gymnastique et après il va au boulot, la nuit. Et puis après quand il sera le matin, il dort pas tous les matins, et puis il fait une petite sieste quand il a le temps lui. Il a le temps tous les jours. Et maman quand elle a besoin là. Moi je lis des livres très très faciles. Et j'ai plus rien à te dire".

La fin de l'entretien comporte plusieurs *"je voudrais te dire une histoire".*

Amélie n'apprécie guère la situation d'entretien dont elle ne maîtrise pas le déroulement, les questions et les thèmes. De différentes manières, elle tente d'imposer Blanche-Neige comme thème, et à la succession questions-réponses elle préfèrerait que je l'écoute parler de ces propres intérêts.

Amélie ne semble guère impressionnée par un adulte et ne se subordonne pas strictement à sa demande. Ces attitudes sont à mettre en lien avec ces relations quotidiennes où elle peut décider, ou en tout cas y contribuer. Si en classe elle doit s'inscrire dans l'activité imposée, elle dispose cependant d'une certaine marge de manoeuvre pour parler aux voisins de table, pour définir le déroulement de son activité, pour faire de petites actions annexes pendant que l'institutrice ne la regarde pas. Mais la situation d'entretien ne sied guère à cette fillette qui aime être active, prendre des initiatives, parler de ce qui lui plaît. Et comme ces petites stratégies pour prendre le contrôle de la situation échouent, elle finit par s'opposer clairement à l'interviewer : "j'ai plus rien à te dire" , montre sa lassitude et crie dans le micro. Ce n'est pas une enfant qui a appris à se subordonner à l'adulte en toute situation, mais tente au contraire de traiter d'égal à égal.

25 cousins, cousines

Amélie est insérée dans un réseau social large, plutôt familial. Mais au fil de ces trois années, les relations sociales se déplacent avec une ouverture aux voisins et à des amis extérieurs à la famille, relations qui peuvent débuter autour des enfants (invitations réciproques, échanges de service) et une relative limitation familiale[205].

[205]*Mr : -On se réserve maintenant des week-ends à nous. Mme : -On se réserve un week-end où on ne fait rien. Mr: -Un week-end par mois. Mme: -un week-end on ne voit personne. Mr: -Un week-end soit on reste à la maison, on va se balader mais on reste avec les filles pendant le week-end. Mme:-Parce qu'autrement, on est toujours à droite, à gauche. "Jusqu'au mois de juin, on était pris tous les week-ends pratiquement. Mais on a mis le ola, parce que cet été, s'il fait beau, on va pas pouvoir en profiter. On va pas pouvoir*

Mr et Mme B. fréquente très assidûment leurs nombreux frères et soeurs et leurs familles (*“c’est comme des copains”*). Amélie voit régulièrement ses grands-parents. Elle séjourne à toutes les vacances scolaires chez les grands-parents paternels, mais voit de manière plus espacée ses aïeux maternels. La visite hebdomadaire en 91, se réduit en 92 à "toutes les trois semaines"[206]

En 91, ils vont en moyenne une fois par mois chez des amis qui habitent la campagne, qui ont des enfants plus âgés qu'Amélie. Et dans l'immeuble, *"on connait du monde, mais c'est bonjour, bonsoir. Ca s'arrête là. Et puis sur le palier chacun est vraiment chez lui. Y'a jamais eu une recherche de relations non plus"*(91). Pourtant en 92, les relations avec le voisinage se sont développées : *"les voisins d'en face, maintenant ce sont des amis ; hier soir, sur canal +, y'avait Astérix, on a été chez lui"* ; de la même manière, quand Mr est en stage, c'est une autre voisine qui ramène Amélie de l'école, sa fille étant dans la même classe. Mr et Mme Barbier ne font partie d'aucunes associations de quartier[207] , mais le père emmène régulièrement Amélie à la piscine et à la bibliothèque municipales.

Dans ces multiples occasions de contact et de relation, Amélie a appris à répondre, à parler, à réagir.
A l'école maternelle, Amélie est active et établit aisément des contacts avec les enfants et les adultes.

En petite section, pendant les activités , elle est attentive, répond, et se porte volontaire pour réciter et chanter. Amélie développe une relation privilégiée avec Rachid, faite d'attention, de tendresse et de soutien réciproques.
-Ce jour, Amélie est près de Rhani au goûter, elle sort de sa poche un collier de bonbons.

---

sortir. C'est vrai les emmener à la mer. C'est vrai, un truc comme ça. Là, on va être calme cet été parce que j'ai gardé des week-ends pour pouvoir s'aérer, comme on dit".

[206]*Mme : -On espace parce que ma mère est très lunatique. Autant elle peut être agréable que très désagréable. C'est-à-dire que la façon d'être très désagréable, c'est qu'elle nous adresse pas la parole.(...) Alors ma mère, elle fait très sèche. Elle a eu beaucoup d'enfants, alors je suppose que ça doit venir, son caractère, de là, quoi. Elle , ma mère, elle a tellement eu de gamins à élever, elle supporte pas. Elle supporte pas les petits enfants. Mr : -J'ai élevé les miens, démerdez-vous avec les votres. C'est clair et net.*

[207]*"Pas le temps de m'ennuyer avec ça. D'abord, si je faisais partie d'associations, je sais pas quand j'y aurais été en rentrant le samedi midi et en repartant le dimanche soir (rires). Ca c'est réglé".* Mais cela n’a pas changé après la perte de son emploi.

Rhani : -*Manges ton bonbon.*

Il appuie de son doigt la joue d'Amélie. L'institutrice voit le collier et le range. Plus tard, Amélie caresse les cheveux de Rhani penché vers elle.

-Un autre jour, lorsque Amélie se penche en arrière, suscitant un *"Dis-donc melle Amélie"* de l'institutrice, elle se rassoit correctement en regardant Rachid. Il lui adresse un grand sourire de réconfort.

Amélie propose des actions communes qu'elle abandonne quand ils ne rencontrent pas la majorité. Elle se joint volontiers à d'autres projets. Membre actif d'un groupe, elle participe à son fonctionnement en proposant des initiatives, mais en sachant se rallier à la volonté collective.

-En récréation, elle joue avec Rachid au toboggan, avec Héléna, Audrey, Jonathan au sable. Elle transporte des seaux de sable d'un bac à l'autre.

Dans la petite maison, elle intime à Sinan et Rachid *"on fait le ménage"*. Sans succès : Rachid pousse la poussette *"à demain, on va jouer tout à l'heure aux voitures"*. Amélie suit : *"on va jouer aux voitures"*.

-En moyenne section, Amélie aime toujours les échanges avec les autres et sait les susciter et les entretenir. Vis-à-vis de l'institutrice, Amélie est attentive et participe à la vie de la classe. Désormais, elle joue plutôt avec des filles. Ses relations privilégiées sont Gwénaëlle et Anaïs, avec qui elle joue pendant les récréations, près de qui elle s'assoit en classe, avec qui elle échange des sourires de connivence. Mais elle a de bonnes relations avec de nombreux enfants. A cette récréation prise en exemple, elle retrouve d'abord sur les plots de bois Anaïs, Gwénaëlle, Thomas, Sinan. Puis, elle fait la ronde avec Anaïs, Flora, Jémila et un petit. Elle joue ensuite au sable avec Fanny et Anaïs. Puis à la balançoire avec Anaïs. Elle chante avec Gwénaëlle, Chaïmae, Amandine et Anaïs sur la table en bois.

A une autre récréation, elle creuse avec Adrien sous la palissade. Amélie se cogne à une fillette plus petite, s'assoit sur un plot, la tête dans les épaules et la moue boudeuse. Adrien vient la voir, menace la petite qui s'enfuit. Amélie et Adrien jouent sur les plots.

Les relations entre enfants dépassent le partage des jeux : Amélie a su instaurer des solidarités, des sentiments, des soutiens qui s'y manifestent.

-En grande section, Amélie est attentive et participante. Elle utilise pleinement les marges qu'autorise l'institutrice. Ainsi elle pouffe avec ses voisines pendant une activité collage où Coralie invente “ on met les doigt dans la laine”...Elle dispose toujours d'un large réseau de camarades avec qui elle partage ses actions dans la classe et plus librement pendant les récréations.

Dans son foyer, Amélie acquiert une aisance relationnelle certaine à l’exemple de ses parents, des aptitudes à générer un échange, à l'entretenir, à le transformer, à y mettre fin pour en susciter un autre. A l’école, elle rentre en contact facilement avec adultes et enfants, garçons et filles. Le fonctionnement de l’école maternelle suppose des enfants ces capacités relationnelles pour prendre des initiatives, s’exprimer, répondre aux questions, faire des propositions et cela Amélie l’apprend dans son foyer et aussi grâce à la variété et au nombre d’interlocuteurs qui constituent le réseau social de sa famille.

Dans cette analyse de l’organisation spatiale et sociale du foyer et de son réseau, on voit qu’Amélie élabore des manières de penser et d’agir qu’elle transporte de la famille à la classe (manières de se comporter avec d’autres enfants, avec les adultes, conception de la vie en groupe, assurance en elle-même). Des concordances apparaissent entre l'organisation spatiale du foyer et celle des petite et moyenne sections : les concepteurs ont voulu rendre ces lieux rassurants et conviviaux, par l'accumulation d'objets utiles, domestiques, de décors réalistes, l'orientation vers la vie en commun. Amélie apprend les différentes logiques d’organisation sociale rencontrées. Une organisation égalitaire : l’enfant peut prendre certaines décisions (choix des vêtements, de son activité, de l’heure du coucher, de manger et boire en dehors des repas...), ce qui suppose de sa part des initiatives, un effort d’expression, de négociation, une certaine assurance. Une hiérarchie

adulte-enfant qui réapparait lorsque le choix de l'enfant ne satisfait pas les parents, ce qui développe chez Amélie une capacité à se subordonner vis-à-vis de l'adulte.

Amélie établit avec ses parents une relation où la hiérarchisation, voire un rapport de force et un partenariat coexistent. Les situations peuvent basculer d'une logique à une autre (quand les parents veulent reprendre leur autorité, quand l'enfant ne se soumet pas de lui-même aux choix de ses parents, il y est contraint par la force). Amélie sait mettre en oeuvre des relations égalitaires et des rapports de subordination, ce qui lui a permis de s'adapter aux trois institutrices de l'école maternelle. Elle ose prendre des initiatives, prendre la parole en classe, mais sait aussi se plier aux exigences de l'institutrice, respecter les limites qu'elle a posées. Amélie, par son aisance relationnelle, sa capacité d'initiative, constitue un camarade de jeux appréciée. Elle est recherchée, tout comme elle cherche à partager ses activités avec d'autres, ce qui fait qu'elle est rarement seule. Outre ces capacités d'initiative, de décision, de négociation, la notion de hiérarchie adulte-enfant, Amélie acquiert des habiletés de relation, d'expression, l'assurance, la confiance qui lui sont utiles en classe.

Si les critères statistiques (niveau d'instruction des parents, situation économique) pouvaient laisser présager une articulation difficile, une observation détaillée révèle des continuités entre ce foyer et l'école maternelle fréquentée. Des aptitudes développées au foyer sont utiles en classe (capacité d'initiative, de décision, confiance). Malgré les limitations financières, l'environnement matériel est loin d'être dépourvu. Par ailleurs, le large réseau social de la famille participe à l'acquisition de capacités relationnelles.

Des éléments de différentes logiques d'organisation sociale coexistent dans la famille qu'Amélie est capable de mettre en oeuvre, notamment à l'école.

Pour Amélie, comme pour Enora, la socialisation familiale s'articule avec la socialisation scolaire ; l'enfant passe de son foyer à sa classe, de sa classe au foyer, avec les savoirs et savoir-faire requis. Le cas d'Angélique sera la dernière configuration harmonieuse présentée dans ce chapitre, et ce de manière synthétique.

Angélique ou “l’école Landrel est bien”

En préalable à l'exposition synthétique du cas d'Angélique, on examinera ici aussi la construction de la congruence famille-école, dans le prolongement du chapitre précédent.

Les parents d'Angélique ont accepté l'appartement HLM proposé dans ce quartier, même s'ils disent préférer la campagne à la ville. Ils n'essaient pas d'éviter l'école Landrel qui est à la fois la plus proche et celle dont ils dépendent selon la sectorisation des directeurs des écoles maternelles. La soeur aînée d'Angélique l'a fréquentée, et les parents en sont globalement satisfaits.

A travers les cas d'Enora, d'Amélie et d'Angélique, les mécanismes d'ajustement entre famille et école apparaissent concrètement. Ils sont variés dans leur incarnation, mais résultent dans les trois cas d'actions des acteurs : décision du lieu de résidence, sélection de l'école. Ces choix sont bien sûr orientés par les revenus et les connaissances dont disposent les parents mais ils ne peuvent être réduits à des déterminismes incontournables. Ainsi, les parents d'Angélique, qui clament leur goût de la campagne, pourraient s'y installer, les loyers y étant plus modestes. Mais ils optent pour ce quartier périphérique, et de la même manière, inscrivent Angélique dans l'école Landrel.

L’entretien a lieu en février 91 avec la mère d’Angélique et en présence de celle-ci. Cette enfant n’a été observée qu’en 1991 dans la même petite section que Amélie précédemment présentée. Angélique, née en 1988, reste en petite section l’année suivante et ne suit pas ses camarades de classe en moyenne section. L'organisation familiale diffère de celle d'Amélie mais comporte des principes de fonctionnement communs avec la petite section fréquentée, et offre des possibilités de liens à l'enfant.

La mère, qui ne travaille pas, accepte de me recevoir un matin des vacances d'hiver. Je suis reçue dans le salon-salle à manger de l'appartement HLM, dans un immeuble de 15 étages identique à celui d'Amélie. La maman est alors enceinte de sept mois. Angélique a déjà une soeur née en 1986, qui est absente ce jour. Le père est à son travail ; il est

mécanicien dans un magasin de motoculture. Angélique, elle, est présente ; elle est née en février 1988, soit un an avant la plupart de ses camarades de classe.

Lecture des lieux de vie

Lors de ma visite, je ne verrais que l'entrée et la salle. Dans cette pièce très propre et très rangée, monsieur et madame ont voulu créer un espace intime, chaleureux et traditionnel, par le remplissage du lieu, par des meubles de style rustique, en bois, par des objets de l'histoire familiale : canapé et fauteuils en bois avec coussins autour d'une table basse en bois, table et chaises de style traditionnel, des photos des fillettes et un caïman naturalisé rapporté d'un service militaire lointain. La modernité n'est pas bannie puisque s'y mêlent un meuble living en bois, une chaîne hi-fi, une télévision et un magnétoscope.
Angélique partage sa chambre avec sa soeur. Elles partagent aussi leurs jouets. Il s'agit surtout de jeux d'imitation : une Barbie, une caisse enregistreuse, un petit caddie. Angélique est aussi incitée à construire avec un jeu de blocs de bois. Elle reçoit ces jouets à Noël - ce sont des vêtements qui lui sont offerts à son anniversaire.
Ce lieu donne un sentiment de sécurité et de stabilité, comme un refuge vis-à-vis de l'extérieur. Angélique apprend à vivre en collectivité, elle ne dispose pas de territoire personnel. Elle partage tous les moments de la journée avec les membres de la famille présents, observe les activités du père, de la mère, de sa soeur. Elle apprend à côtoyer d'autres personnes en permanence et à les prendre en compte pour définir sa propre activité. Le sentiment de groupe est soutenu par le lieu de vie.

Angélique rentre à l'école à 2 ans 1/2, avec satisfaction -elle y accompagnait sa soeur depuis un an. Elle fait partie des quatre enfants nés en 1988 dans la classe de petite section de Mme Lemoux (les autres sont nés en 1987).
Angélique retrouve plusieurs caractéristiques de son foyer dans la petite section de Mme Lemoux. La promiscuité entre les enfants, l'absence de lieu pour s'isoler ne semble pas la gêner. Les jeux d'imitation sont les plus présents dans l'espace de la classe comme chez elle. On l'a déjà vu, l'agencement et l'esthétique de la classe rapprochent cet espace d'un foyer : plusieurs coins d'activité transposent des activités familiales (poupées, cuisine,

déguisements), les étagères artisanales, les rideaux à motifs, le calendrier de la poste, les posters d'animaux et les reproductions de poulbots créent un lieu convivial et personnalisé, en prise avec le réel. Angélique retrouve cette conception de la vie de groupe comme celle d'un ensemble soudé, coupé des autres groupes, bien ancré dans ce lieu qui doit susciter une certaine animation, rapprocher les personnes, inciter chacun à partager avec les autres.

Angélique retrouve dans cette classe de petite section plusieurs aspects de l'organisation spatiale familiale : le groupe est valorisé, les relations sont souhaitées proches et nombreuses. La référence au passé, par les meubles rustiques du foyer ou le mobilier ancien de la classe, inscrit l'enfant dans un temps long, valorisant la tradition, les certitudes, ce qui se fait, plutôt que le futur, le questionnement et l'innovation.

Les parents travaillent et laissent les jeunes. C'est ça le problème

Les parents d'Angélique voient l'éducation comme une prise en charge très ferme et de tout instant. La mère d'Angélique a travaillé avant la naissance de ses enfants : *"j'ai commencé dans les bureaux. Après j'ai fait des petits travails, comme magasinière ou femme de ménage"* et n'exclue pas de recommencer après leur croissance : *"Après je recommence peut-être à travailler"*.

Mais pour le moment, la mère souhaite rester au foyer pour élever ses enfants et vilipende les parents qui n'encadrent pas suffisamment les leurs : *"Je crois qu'il y a beaucoup de laissez-aller. Les parents font pas attention"*. Elle voit comme une incompatibilité entre le travail salarié et l'éducation des enfants. Pour elle, nombre de difficultés des jeunes résultent de l'indisponibilité de leurs parents : *"Les parents travaillent et laissent les jeunes. C'est ça le problème"*.

Et madame exprime clairement sa volonté de prendre en charge ses enfants, d'éviter tout laisser-aller. Angélique retrouve cette prise en charge et cet encadrement en petite section.

La mère se montre active aussi dans l'école et accompagne les sorties de la classe à la bibliothèque. Elle apprécie l'institutrice et ces sorties sont un moyen d'avoir plus de contact avec elle. Elle envisage le rôle des parents dans l'éducation comme complémentaire avec celui de l'école : *"Disons qu'on est en complément"*, la famille s'occupant *"des relations dans la vie, la politesse, les apprendre à travailler"*. L'école *"c'est peut-être plus écriture, plus apprendre question intellectuelle"* . Et en petite section, cela correspond très bien à l'opinion de l'institutrice qui ne souhaite pas que les parents s'immiscent dans le fonctionnement de l'école. Les deux instances s'accordent tacitement sur le partage des territoires de compétences. Ce qui pour Angélique crée une complémentarité et évite des conflits, ouverts ou latents.

Les parents d'Angélique ont des scolarités courtes mais ils souhaitent qu'elle aille à l'école *"le plus possible. (...) Ca dépendra de la profession qu'elle choisira. Maintenant je crois qu'il faut au moins aller jusqu'au bac et même plus".* La volonté de réussite est forte et cependant attentiste, imprécise : tout dépend des possibilités de l'enfant aux yeux des parents, ils ne se sentent pas de prise sur cette carrière scolaire.

Cette ambition à la fois vague et ferme se conjugue à une très bonne image de l'enfant :*"Si elle veut, je crois qu'elle sera douée plus que sa soeur, si elle veut s'en donner la peine.*

I: *-qu'est ce qui vous fait dire ça?*

Mère: *-parce qu'elle dessine beaucoup mieux, elle a beaucoup plus...Je vois pour les puzzles, elle les finit plus vite que sa soeur, elle comprend tout de suite où les mettre et tout"*.

La mère rend l'enfant responsable de ses résultats et ne s'y voit aucun rôle. Malgré leur attitude assez fataliste, les parents créent un pont vers le monde scolaire avec leur préoccupation de réussite et la valorisation intellectuelle de l'enfant.

La famille à la campagne

Les personnes qu'Angélique rencontrent en dehors de l'école sont surtout de sa famille. Angélique joue beaucoup avec sa soeur, aux puzzles, aux jeux de construction, à la poupée et à la dînette. Elles dessinent ensemble. La télévision est allumée au retour de l'école, pendant le goûter. Peut-être aussi quand la mère veut se rendre disponible (le jour de ma venue, elle lui met un film vidéo. Angélique tente d'attirer mon attention. La mère lui dit : *"Allez, va regarder ta cassette"*). Elle participe à la cuisine avec sa mère : *"Elles m'aident. Ca les occupe, ça leur fait du bien. C'est même elle qui me demande"*. Elle ne reçoit pas de petits copains chez elle ; les parents reçoivent peu également. En fait, elle rencontre des personnes extérieures à son foyer les week-ends, des membres de la famille élargie. En effet, les parents d'Angélique et leurs deux filles passent tous les week-ends à la campagne chez les grands-parents maternels et paternels en alternance. Angélique y fait du jardinage, s'occupe des moutons chez les grands-parents paternels. Elle y rencontre ses oncles, tantes, cousins, cousines.

En dehors de la parenté, *"mes amis n'ont pas d'enfants. Y'a un couple qu'a pas d'enfants, mais ils ont beaucoup de chiens, et l'autre couple attend un enfant (...). Et le collègue de boulot à mon mari, là, qu'on voit souvent, c'est un ancien de quarante et quelques années, ses enfants sont grands"*. Outre les camarades de classe, Angélique ne rencontre comme enfants que ses cousins et cousines le week-end.

Monsieur et madame ne fréquentent pas le voisinage et ne laissent pas leurs filles jouer au pied de l'immeuble, pas même en leur présence car *"y'a des enfants qu'ont une mentalité assez spéciale. Je suis pas pour les laisser aller (dehors). (...)Y'en a qui sont agressifs. Y'en a qui sont toujours dehors, livrés à eux-même, les pauvres gosses. (...) Je crois que ça finit par faire des enfants assez voyous"*. Elle ne s'étend guère sur le thème du quartier, mais on saisit un mépris voilé pour la population environnante dont ils veulent se distinguer. Cela explique leur départ systématique en week-end, leur coupure du voisinage et leur retrait des lieux publics. A la ville telle qu'ils la pratiquent, ils opposent la campagne, la tradition. Angélique n'est guère insérée dans ce quartier et

connait mieux la vie en milieu rural. Grâce à la taille de sa famille, elle rencontre cependant des interlocuteurs nombreux et variés, parmi lesquels plusieurs enfants.

Angélique acquiert à ces occasions l'habitude et les manières d'échanger avec autrui, enfant ou adulte, ce que l'on peut constater à l'école. Au regroupement, Angélique participe en faisant des gestes et en répétant par intermittence. Elle écoute mais répond peu. Elle ne se propose pas pour réciter. Angélique s'applique aux activités et obtient des résultats corrects. Pendant les jeux libres, elle choisit souvent les puzzles. Angélique sait instaurer une relation avec un autre enfant et partager une activité :
-Pendant un goûter, Angélique fait une grimace à Gwénaëlle qui rit, elle recommence.
-Ce jour, Jémila et Youssef font un puzzle géant. Youssef part pour dessiner. Jémila regarde les dessinateurs en suçant son pouce. Angélique arrête les clipos et s'attaque au puzzle géant avec Jémila. Elles le terminent. Youssef, Teddy et Rhani viennent le voir et le cassent. Angélique : -*eh, Jemila* (montrant le puzzle en morceaux), *c'est moi* (qui l'ai cassé), dit elle avec un grand sourire. Une autre fillette essaie de le reconstituer. Angélique fait un tour de la classe avec Teddy, ils reviennent et défont le puzzle, sous le regard de Rhani.
-En récréation elle joue souvent avec sa soeur, rejointe par d'autres enfants de sa classe ou de celle de sa soeur.

Cependant, en partie du fait de son jeune âge, elle ne répond pas toujours correctement aux demandes de l'institutrice.
Ainsi, elle ne semble pas avoir intégré son appartenance aux filles : -A la fin d'une séance de motricité, l'institutrice appelle "toutes les filles viennent avec moi. Guy, on t'a déjà dit hier, t'es un garçon, pas une fille. Audrey, Angélique, Gwénaëlle, vous êtes des filles, venez là".

Le fait qu'elle soit plus jeune ne la rend pas dominée par les autres ; elle sait très bien se défendre : -Pendant une activité, l'agent de service dit à Amélie de s'asseoir sur la chaise précédemment occupée par Angélique. Celle-ci revient et bascule la chaise. Amélie s'agrippe, puis capitule et se lève.

Bien que plus jeune que les autres enfants de la classe, Angélique sait partager une activité avec d'autres, entrer en communication, défendre sa place. Autant de savoir-faire acquis chez elle et chez ses grand-parents le week-end, au contact de nombreuses autres personnes, oncles, tantes, cousins, cousines.

C'est pas vraiment des grosses bêtises

Angélique acquiert tout à la fois une exigence logique, la soumission, le respect de l'adulte requis par l'encadrement du foyer oscillant entre l'explication, la hiérarchie traditionnelle entre adulte et enfant, l'appel au sentiment ou à la force. Compétences qu'elle met généralement en oeuvre en classe, sauf après la naissance de son petit frère. Cet événement désarticule momentanément les socialisations scolaire et familiale.

Lors de ma visite dans son foyer, la mère tente d'interdire un acte à Angélique. La boite à couture est sur la table du salon, Angélique prend les ciseaux. La mère lui dit *"attention, c'est dangereux"*, puis les récupère. L'explication ne convainc pas Angélique qui dit : -*non*.

La mère : -*c'est dangereux. Ca pique. Regarde ta cassette"*. Mais Angélique essaie de reprendre les ciseaux. Finalement la mère impose sa directive :*"Non, non, non"* dit-elle en gardant l'objet convoité. Angélique, dans cet épisode, est confrontée simultanément à un mode explicatif, à l'autorité parentale inflexible, et à la force. Elle n'essaie pas de contre-argumenter, mais s'oppose à l'autorité et tente de reprendre l'outil par la force.

Dans une relation d'apparence égalitaire, la technique du donnant-donnant est également mise en oeuvre, par exemple pour ranger la chambre *"ça a commencé au mois de novembre, on a commencé à faire du chantage en disant que le père Noël passerait pas si la chambre était pas rangée et elles ont gardé l'habitude".* Angélique apprend ici une stratégie relationnelle simple et efficace fondée sur l'échange.

L'appel au lien affectif est également usité *: "Malgré que Noël soit passé, on leur a dit maintenant, il faut que vous soyez gentilles toute l'année, ranger la chambre"*. Ce genre d'argument fait entrer l'enfant dans une subordination volontaire fondée sur l'attachement, la volonté de faire plaisir, la peur de perdre l'amour des parents.

L'explication, la contrainte par l'autorité de l'adulte, l'échange d'avantage ou l'octroi d'amour ne sont cependant pas les seuls formes de relation que connait Angélique avec ses parents.

La mère dit qu'Angélique n'obéit pas facilement pour justifier le recours à la force : *"on prend le martinet. (...)Des fois, elles ont sur les fesses. Ca arrive. Une bonne fessée, ça ne fait pas de mal. Ca arrive de temps en temps."* La contrainte forte et physique est une autre forme de relation entre l'enfant et ses parents.

La force peut se manifester aussi sous la forme de menace, ce qui est fréquent entre Angélique et sa mère :

M: -on menace avec le martinet.

I: -la menace suffit?

M: -ça dépend. (...) Je le sors, je m'en sers pas beaucoup.

Mais qu'il s'agisse de coups ou de la menace de coups, l'enfant est conçu comme un petit animal à dresser. D'autant plus dans un rapport de force tel que celui-ci, mettant en scène un instrument de châtiment corporel. A défaut de raison pour comprendre l'explication ou le bien fondé de la demande, l'enfant n'obtempère que pour éviter de souffrir. Ce rapprochement de l'enfant à l'animal est fait par la mère elle-même :

I: -ça arrive souvent que vous ayez recours au martinet?

M: -Oh, non. Je m'en sers plus pour la chienne.

Pour ces parents, les mêmes méthodes et le même outil peuvent être utiles pour l'animal et pour l'enfant, les rapprochant ainsi dans une même nature.

Cependant, il serait faux de voir dans ce rapport de force un déchaînement de violence incontrôlé. Il est mis en oeuvre de manière réfléchie ; la mère le justifie par son utilité, et il n'est pas mis en oeuvre au hasard : "*Je ne tape jamais sur la tête. C'est un principe, c'est toujours sur les fesses ou autres. Bon, les fesses, ça ne fait jamais de mal. Mais la tête, ça, j'ai horreur qu'on tape un gosse sur la tête, ça peut toujours avoir des conséquences".*

L'usage de la puissance physique est ici vue comme une méthode d'éducation, avec ses règles et ses limites.

Malgré cette conception, la mère constate une meilleure efficacité des relations plus négociées, des demandes expliquées, ou d'un appel au sentiment *: "Mais avec elle, il vaut mieux la prendre par la douceur, lui expliquer, que je ne peux pas faire beaucoup en ce moment* (mère enceinte). *Alors ça marche mieux par la douceur."*

Mais l'enfant a des marges de manoeuvre limitées et si elle ne coopère pas dans le sens prévu par ses parents, la hiérarchie réapparait, et au besoin le rapport de force la contraint à agir comme ils le souhaitent : "*Mais autrement, quand elle fait ses caprices, là, on gronde".* Elle sait se comporter dans un rapport régi par l'autorité adulte, ou par la force, moins dans une relation d'explication. Cela apparait en classe. L'institutrice le rapporte à la mère :

I: *La maîtresse a souvent des choses à vous dire?*

Mère : *en bêtises, assez facilement. Enfin, c'est son petit caractère, c'est tout"*.

Ce que souligne à sa manière l'agent de service de la classe de Angélique. Celle-ci remue sur sa chaise en tout sens.

L'agent de service : *-c'est un vrai paquet de nerfs!*

-Ce jour, l'agent de service crie *"la maîtresse vous a dit d'aller là-bas"*. Voyant Angélique qui ne bouge pas, elle ajoute *"ça obéit quand ça a le temps"*.

-Après la naissance de son frère en mai, Angélique traverse une période difficile. Elle pleure en arrivant devant la classe et ne veut pas rester. Après le départ de sa mère et du landau, elle se calme. Elle n'est pas attentive pendant le regroupement et touche les cartes proches. L'institutrice intervient : *"ça va pas continuer comme ça toute la journée. On va pas être copine"*. Elle l'assoit à côté d'elle. Plus tard, pendant la motricité, Angélique boude, fait mine de pleurer en se frottant les yeux. Quand l'institutrice se tourne, elle tape dans l'air en murmurant *"vilaine"*. De retour en classe, Angélique doit peindre au chevalet mais bouge sans cesse. La maîtresse l'amène au bureau en la tenant par les épaules *"elle est perturbée aujourd'hui"*.

Conclusion

Angélique retrouve des caractéristiques communes entre ses classes et son foyer dont les organisations s'appuient largement sur le principe domestique, la hiérarchie adulte-enfant, et de manière plus réduite sur l'explication, la force, l'appel au sentiment. La constitution de cette configuration relativement harmonieuse n'est pas sans lien avec l'homogénéisation de l'établissement résultant des actions du personnel et des parents : les pères et mères d'Angélique ont opté pour cette école. Des aspects contraignants existent tels que les revenus disponibles, la sectorisation des directeurs, mais sont pris en compte par Mr et Mme pour agir. De plus, ces contraintes limitent certes les choix mais préservent plusieurs options possibles.

Voici donc trois cas d'articulation entre les socialisations familiale et scolaire. L'enfant n'est pas confronté à des discontinuités majeures, au contraire, des continuités existent et créent des liens pour l'enfant entre sa famille et ses classes. On soulignait cependant précédemment la contingence de ces articulations : en changeant d'école ces trois fillettes, des continuités disparaîtraient, créant des ruptures entre le foyer et la classe pour l'enfant. On touche là les phénomènes peu visibles qui accordent parents et enseignants, à savoir la répartition géographique des populations, les actions des directeurs pour aiguiller les élèves, les stratégies des parents pour obtenir l'inscription dans l'établissement qu'ils préfèrent, l'installation des instituteurs auprès de familles qui leur conviennent.

L'existence et la généralité de ces processus se perçoivent mieux encore grâce aux quelques cas où ils n'ont pas fonctionné, grâce à ces écoliers improbables dans leur école tels Sarah ou Hélène. Les deux cas qui suivent diffèrent des précédents par les dissonances qui existent entre socialisation familiale et socialisation scolaire. On a là deux cas d'enfants atypiques de leur école, socialement différents de la majorité des élèves. L'action des parents y est clairement perceptible dans les deux cas.

Sarah ou “on va changer d’école”

Les parents de Sarah l'inscrivent dans l'école maternelle la plus proche, sans chercher à la connaître préalablement, parce que des voisins en sont satisfaits. Ils découvrent en la fréquentant qu'ils diffèrent des usagers très favorisés pour la majorité et ne s'y sentent pas à l'aise. Sarah ne crée guère de liens d'amitié avec les camarades de classe. Les changements d'école en cours de maternelle sont rares, en dehors des familles qui déménagent, mais la dissonance sociale est suffisamment perceptible et gênante pour les parents de Sarah qu'ils l'inscrivent dans une autre école après la moyenne section. On assiste là véritablement aux jeux d'ajustement présumés au chapitre 7. Ce cas montre bien les limites d'une analyse structuraliste : la famille de Sarah vit dans un logement d'un quartier couteux relativement à leur revenu - seule la mère travaille comme infirmière. Par ailleurs, il révèle le rôle de l'information -ou du manque d'information - dans les choix des acteurs. En connaissant mieux l'école Duchesse-Anne, les parents de Sarah l'auraient peut-être évitée. En tout cas, c'est ce qu'ils font quand ils la connaissent véritablement en la fréquentant. Le cas de Sarah permet de voir les mécanismes d'ajustement des parents à l'école maternelle. Il renforce l'idée que les parents, dans le choix du lieu de résidence et de l'école maternelle, agissent certes en prenant en compte leurs revenus, leurs informations, mais sans jamais devenir des pantins sociologiques.

Voici donc la reconstitution de la configuration famille-école de Sarah telle qu'on l'a saisie en 1992.

Les deux parents m'accueillent à leur domicile pour l'entretien qu'ils ont accepté sans réticence apparente. Sarah est présente. La mère m’invite à m’asseoir à la table centrale sur la chaise, le père et la mère s’y installent sur les tabourets et me proposent un thé.

Bien que mes question s’adressent aux deux parents, la mère répond et le père écoute, sans prendre part à l’entretien. Il parait très suspicieux, même si j’ai expliqué, d’abord dans le courrier puis de vive voix, mon travail de recherche sur l’éducation des enfants.

Par exemple, la femme me dit que les parents de son mari vivent à l'étranger. Il esquive ensuite ma question :-*"d'où sont vos parents?"*, en répondant *"dans leur maison"*. Sa femme intervient : -*elle te demande de quel pays?*

Le mari (à moi) : -*c'est important pour l'enquête, ça?*

Plus tard, il me renvoie les questions que je leur adresse : *"comment dort votre fils, est ce que votre fils voit d'autres enfants?"*. Je m'y plie pour atténuer sa défiance. Lorsque je pars en remerciant, il me dit cependant *"merci de votre visite"*.

Sarah est née en février 87. Sa mère est française et son père iranien. Sur la fiche de renseignement de l'école, il inscrit comme profession "musicien" en 90, "peintre en lettres" en 91 ; il traverse de longues périodes de chômage. La mère est infirmière de nuit à l'hôpital, elle me dit avoir choisi de travailler de nuit pour être plus disponible pour sa fille.

Avant son entrée à l'école, Sarah était gardée par son père, par sa mère après son travail, par la halte-garderie parfois à partir de deux ans. Sarah n'a pas voulu m'accorder un entretien, mais cela n'étonne guère au vu de sa réserve et de sa distance aux adultes.

Lecture des lieux de vie

Sarah habite avec ses parents dans une maison récente composée de deux appartements, adjacente à d'autres maisons identiques composant un ensemble autour d'une aire commune.

Je suis reçue dans la salle, et je ne verrais pas les autres pièces de l'appartement. Cette pièce présente d'emblée les difficultés économiques. La salle comporte un mobilier très réduit : un matelas recouvert d'un tissu, un canapé ancien recouvert, une commode en bois, longent les murs autour d'une table recouverte d'une toile cirée à motif. Une chaise et deux tabourets permettent de s'asseoir. La télévision et le magnétoscope sont les seuls éléments de distractions. Les décorations, les bibelots, les photos, les livres, les jeux qui envahissent certains foyers sont ici complètement absents. Cet espace fonctionnel, propre et rangé ne semble pas habité. Ce lieu austère peut inciter à la retenue et à la distance entre les personnes. Mais c'est surtout un dénuement et une tristesse qui s'en dégagent, il

incline à l'attente et à la mélancolie, au repli sur soi et à la morosité. On chercherait en vain des marques d'attachement au pays d'origine du père, l'Iran, à la région d'installation, la Bretagne, à des personnes, parents ou amis. Il y a comme une aspiration à l'oubli, une incitation au détachement vis-à-vis des lieux et des personnes dans cet espace impersonnel, intemporel. Il renvoie ses occupants à leur pauvreté économique et sociale.
Sarah dispose d'une chambre, territoire personnel dont elle peut disposer, qui lui permet de se distancier du groupe famille. Elle y range les jeux, reçus pour Noël et à ses anniversaires : puzzles, pâte à modeler, peinture, cartes, jeux de petits chevaux, jeu électronique, poussette, appareil-photo qui fait des bulles. Ce qui lui offre un nombre réduit d'activités comparativement aux autres enfants de son âge rencontrés.

On a rencontré et observé Sarah dans la moyenne section de l'école Duchesse-Anne L'aspect fonctionnel de la classe peut faire écho à celui de son foyer, tout comme sa rigueur et son détachement personnel, historique et géographique : le mobilier industriel, l'absence de bibelots, de vases, de calendriers ou autres objets usuels, l'absence d'inscription régionale ou nationale. Elle y retrouve aussi des supports d'activité connus : peinture, puzzles, pâte à modeler, jeux de société. Le large couloir attenant lui propose des activités domestiques : garage, poupée, cuisine et constitue aussi un écho à son foyer. Les aménagements de cette classe et du foyer induisent plutôt une vie de groupe, où chacun respecte une certaine distance vis-à-vis des autres.
Mais cet environnement l'introduit à des logiques nouvelles. Il peut lui paraître comme foisonnant, vis-à-vis de la sobriété de son logement ; elle y découvre un grand nombre d'objets divers, de meubles variés. Le sentiment de dénuement de son foyer est peut-être renforcé par ce contraste. Elle est confrontée aussi à une valorisation des savoirs et de l'écrit qui ne lui est pas familière par les coins lecture, graphisme, et les nombreuses affiches écrites. L'importance accordée à ses aspects par l'institutrice est une découverte pour Sarah. Cette "étrangeté" du lieu intervient-il dans les comportements de Sarah? En tout cas, elle n'y semble guère à l'aise.

Liens entre l'école et la famille

Sarah a commencé l'école à 2 ans 1/2 en septembre 1989. Elle n'y est allée que le matin en 89/90 et jusque décembre 90, faisant la sieste l'après-midi chez elle. Lors de l'enquête entre janvier et juillet 91, elle fréquente la moyenne section toute la journée, reste à la garderie après l'école et mange parfois à la cantine.

Le choix de cette école s'est fait sur les conseils de voisins qui y avaient leurs enfants. Lorsqu'ils accompagnent Sarah, les parents se tiennent sur le seuil de la classe sans oser entrer, sans aborder l'institutrice ni échanger avec les autres parents. La plupart des autres pères et mères se comportent au contraire avec une grande liberté : ils y entrent, même pendant la classe, observent, questionnent et discutent avec l'enseignante.

Les parents de Sarah ne s'immiscent pas dans le fonctionnement de l'école non plus car ils la conçoivent comme complémentaire à la famille : apprentissage de l'autonomie par les parents, de la discipline par les instituteurs. Ils n'évoquent pas la transmission du savoir. *"Dans la famille, on éduque notre enfant comme on veut qu'il soit, pour qu'elle s'habille toute seule, qu'elle aide dans les tâches ménagères, qu'elle sache se débrouiller toute seule, ne pas regarder n'importe quoi à la télévision. Ca, c'est notre rôle à nous. A l'école, c'est la discipline, qu'ils soient sages entre eux".*

L'institutrice de cette moyenne section ne se pose pas en expert de l'éducation ; elle dit apporter son opinion quand les parents la lui demandent mais leur laissent le soin de décider ce qu'ils font avec leurs enfants. Elle tient, en vis-à-vis, à ce que les parents respectent son activité d'institutrice, même si elle accepte d'expliquer, d'argumenter telle ou telle activité ou action. Cette idée de complémentarité évite les conflits avec l'institutrice et favorise une forme d'articulation entre les deux instances. La liaison famille-école est également soutenue par la volonté parentale de réussite. Ils souhaitent que Sarah atteignent *"un bon niveau", "qu'elle aille le plus loin possible, qu'elle passe le bac, qu'elle fasse des études après pour avoir un métier intéressant, même un métier artistique"*.

Dans la classe, lors des activités dirigées, elle s'applique et réussit bien le graphisme, reconnait son prénom en deux écritures parmi les prénoms de la classe, retrouve le trajet du bateau dans le labyrinthe, colle les images où l'on entend b. Elle n'est pas très habile pour recopier et pour colorier. Sarah semble disposer des savoir-faire scolaires (habileté manuelle, raisonnement) acquis en partie grâce à sa mère. Celle-ci a choisi de travailler de nuit pour être plus présente auprès de sa fille, elle n'a pas d'autre enfant et initie des activités de type scolaire avec sa fille.

Les parents disent souhaiter un enseignement religieux. Pour eux, *"la religion est une protection spirituelle"* - et ils formulent peut-être ici le sentiment d'abandon qui inspire l'espace du foyer. Sarah est baptisée et ils envisagent de l'inscrire dans une école privée. Le mélange des arguments pour expliquer ce choix cache l'essentiel. Les parents disent préférer une instruction religieuse à l'école. La mère rapporte l'idée de sa belle-soeur que*"les enfants travaillent plus dans le privé"*. Mais il s'agit sans doute plus encore de trouver une école qui leur convienne mieux, dont la population et les enseignants leur soient moins éloignés. Sarah change d'ailleurs d'école à la rentrée suivante pour une école maternelle privée.

J'aimerais qu'elle soit sociable, qu'elle soit ouverte sur le monde extérieur

L'acquisition de diplôme n'est pas le seul objectif des parents de Sarah : *"J'aimerais qu'elle fasse de la musique* (comme le père), *qu'elle soit sociable, qu'elle soit ouverte sur le monde extérieur"* dit la mère. Ce dernier souhait résonne comme un démenti de la vie quotidienne, comme le retournement imaginaire de la situation. Car Sarah vit dans une famille plutôt isolée, qui ne développe pas de relations sociales.

La famille paternelle est en Iran ; elle y a été avec son père en 90 pendant 6 semaines. Sarah voit régulièrement ses grand-parents, ses oncles et tantes maternels, un ami du père et sa marraine. Sarah est toujours avec au moins l'un de ses parents et n'a jamais passé une nuit dans un autre foyer. La grand-mère maternelle est "en déprime" et ne la garde jamais. Sarah voit peu d'enfants en dehors de l'école: ponctuellement ses cousins,

cousines, une voisine de sept ans. Parmi ses camarades de classe, seule Mathilde a été invitée et l'a reçue ensuite.

Sarah côtoie sa mère et son père, mais peu d'autres personnes. Elle joue seule chez elle, au parc. Elle dessine, imite la maîtresse, écoute de la musique, fait du vélo, regarde des livres. Elle sollicite parfois sa mère pour jouer, à la pâte à modeler, pour dessiner. Sarah regarde peu la télévision (1/2h par jour en rentrant de l'école).

En classe, elle reste en retrait et a peu d'échange avec la maîtresse ou avec les autres enfants. Elle instaure des échanges surtout avec Hélène et Mathilde, deux fillettes de familles modestes.

Voici deux séquences observées :

-Pendant les activités libres, on voit Sarah donner à manger à une poupée auprès de trois autres fillettes, puis elle "boit" le café avec Hélène et Louise.

-Elle dessine en discutant avec Mathilde. Elles s'installent toutes deux au coin livres, puis se poursuivent, dansent. Sarah chatouille les fesses de Mathilde, qui la poursuit.

Sarah n'a pas acquis tous les savoir-faire relationnels, aller vers l'autre, trouver et renouveler un terrain commun dans le jeu ou la discussion, prendre des initiatives, avoir l'assurance d'aborder n'importe quelle personne de la classe. Elle s'adresse rarement à l'institutrice, et le fait à voix basse. Il est difficile de ne pas mettre cela en lien avec le fait qu'elle rencontre peu de gens en dehors de l'école.

De plus, Sarah semble très émotive et très sensible.

-Ce jour, Sarah fait tomber les crayons sans le faire exprès. Bien qu'aucune remarque ne lui soit faite, sa réaction est spectaculaire : elle tape du poing sur la table et s'énerve violemment, pleure. Elle se calme bientôt.

Pour l'institutrice, ces attitudes viendrait d'un climat de peur créé par son père au foyer.

Obéir et attendre

Sarah est présente lors de l'entretien avec ses parents, mais vaque à dessiner, à jouer sans se faire remarquer par du bruit ou des mouvements. Elle s'adresse en chuchotant à sa mère. A les voir chez eux et à l'école, quand ils accompagnent Sarah, on peut penser que le père est autoritaire, ne tolère pas l'opposition et attend de Sarah obéissance et soumission. La mère est plus compréhensive et demande en expliquant, octroyant à Sarah des marges de négociation. Sarah adopte une attitude subordonnée.

Dans la moyenne section où on l'a observée, l'institutrice n'a guère besoin d'intervenir auprès de Sarah : elle a repéré les limites et les respecte. Elle est plutôt effacée et discrète, comme si elle voulait surtout ne pas se faire remarquer. Si Sarah ne pose pas de problème d'encadrement à l'institutrice, celle-ci appuie son instruction sur l'action et l'initiative des enfants. Or Sarah écoute mais ne propose pas de réponses aux questions, de suite à l'histoire élaborée collectivement, d'idées pour résoudre telle difficulté...Si son attitude passive était partagée par tous les enfants, l'institutrice devrait changer sa manière de fonctionner et se montrer plus dirigiste. L'obéissance et le respect (la peur?) de l'adulte que Sarah a acquis auprès de son père se traduit par une certaine passivité et une grande sensibilité inadaptées à cette classe.

Conclusion

Ce portrait synthétique de la configuration famille-école qui entoure Sarah témoigne de dissonances entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire. Sarah découvre dans l'aménagement de la moyenne section une valorisation des savoirs et de l'écrit. Vis-à-vis du fonctionnement de la classe, elle n'a pas la capacité d'initiative, l'assurance nécessaires à une bonne insertion. Cet obstacle à l'adaptation de Sarah résulte pour partie de la dissonance sociale entre sa famille et cette école. Les parents de Sarah le perçoivent-ils? En tout cas, ils changent Sarah d'école maternelle l'année suivante et l'on peut y voir une tentative pour créer une configuration plus harmonieuse.

La configuration famille-école autour d'Hélène est également dissonante, comparée à celles d'Enora, Amélie ou Angélique. C'est encore une autre concrétisation des phénomènes d'adaptation entre famille et école maternelle. Ici, au contraire des cas précédents, la mère contrecarre "les forces sociales". Elle crée, sciemment ou non, une dissonance sociale dans la configuration famille-école qui se relève au quotidien.

Très explicitement, la mère d'Hélène a déménagé de lieu de résidence pour que ses enfants accèdent à une école bien réputée, fréquentée essentiellement par des familles françaises favorisées. Sans avoir ce profil sociologique, la mère privilégie cette école qui lui semble favorable à la réussite scolaire, cela au prix d'un entassement des six personnes dans un appartement F4 du quartier Duchesse-Anne. L'action n'est pas libre de toute contrainte, l'acteur ne maîtrise pas totalement son action et ses conséquences : la mère d'Hélène prend en compte ses revenus, ses informations sur les écoles maternelles, sur la carte scolaire, pour agir. Mais ce cas montre la portée potentielle de l'action des parents, que ne saurait capter une analyse purement structuraliste ou fonctionnaliste.

Hélène ou “on est venu dans ce quartier pour l’école Duchesse-Anne”

Hélène est née en juin 87. La mère accepte ma visite avec cordialité. Elle m'attend ce matin de février 92 car elle ne travaille pas. Elle m'apprend rapidement que le père est en hôpital psychiatrique depuis janvier 91. Auparavant, il était chauffeur. Les parents se sont séparés en octobre 1991. Le nouveau compagnon de la mère vit avec elle et ses enfants.

Hélène a eu des frères jumeaux en 89, dont l’un est décédé, et un autre frère en 90. La mère résume ainsi l'arrivée des enfants : *“Hélène, c’était pour moi. Les jumeaux, c’était un accident. Et Romain (le dernier), c’était pour mon mari, après la mort d’Alexandre. Mais à la maison, il s’en est désintéressé. Ca lui a pas apporté ce qu’il attendait. Les enfants, c’est pas comme des casseroles qu’on remplace”*. Outre ses deux frères, Hélène vit aussi avec un cousin né en 1975, orphelin, que sa mère a accepté de prendre sous tutelle, et avec l’ami de sa mère depuis octobre 91.

Lecture des lieux de vie

Hélène vit dans un appartement F4 récemment rénové d'un petit immeuble ancien. Dans un mobilier moderne et récent, les nombreux ustensiles et objets usuels sont rangés. Des photos, des dessins des enfants, des inscriptions sont affichés au mur. La mère nous reçoit dans la cuisine et nous fera visiter la chambre des enfants. L'espace de l'appartement occupé par six personnes est bien rempli et très organisé. On y est incité à la proximité, à la familiarité, à la convivialité.

Hélène doit prendre en compte les autres membres du foyer, sans possibilité de s'isoler.

Elle partage une chambre avec ses deux frères dans laquelle sont disposés de nombreux jeux *"j'en ai tellement , dit la mère, ils jouent pas avec"* . Hélène reçoit des jouets à Noël et des vêtements à son anniversaire.

Dans l'espace de l'appartement, on perçoit la volonté de la mère d'incarner la faisabilité de ses choix, de réunir ses enfants, son grand neveu, son compagnon, d'en constituer une famille. Le lieu est aménagé pour résoudre ou estomper les difficultés de place ou de cohabitation. Hélène est introduite à une vie de groupe et doit s'accorder avec les autres sur l'usage des lieux, sans possibilité de retrait.

Hélène est scolarisée dans l'école Duchesse-Anne. La classe de moyenne section est plutôt standardisée et fonctionnelle. La classe l'introduit à une valorisation des savoirs et de l'écrit qui ne lui est pas familière par les coins lecture et graphisme, et par les nombreuses affiches écrites. Le large couloir attenant évoque la vie de famille : il lui propose des activités domestiques, garage, poupée, cuisine et conserve ses affaires personnelles dans un casier à son nom. Les aménagements de cette classe et du foyer induisent une forte vie de groupe. Les caractères fonctionnel, moderne, foisonnant mais organisé de la classe font écho à son foyer.

Avec pleins d'enfants étrangers, ne parlant pas français, ils peuvent être en retard quand ils changent d'école

Hélène est entrée à l'école en janvier 90, à raison de deux matinées par semaine. Elle reste en petite section en 91. En 1992, elle fréquente toute la journée la classe de moyenne section et mange à la cantine.

A ma question des critères de choix de l'école, la mère répond d'abord *"pour sa proximité, parce qu'elle est réputée comme bonne"*. Mais en fait, je comprends que cette école est proche parce que la mère a déménagé spécialement dans ce quartier. Elle ne voulait pas scolariser ses enfants dans le précédent, un quartier périphérique de population modeste, car *"je suis pas raciste, mais avec pleins d'enfants étrangers, ne parlant pas français, ils peuvent être en retard quand ils changent d'école"*. Les loyers de ce nouveau quartier étant beaucoup plus élevés que dans le précédent, on peut même penser que la mère a privilégié l'emplacement de l'appartement à la surface habitable. Autrement dit, elle préfère se satisfaire d'un appartement F4 pour les six personnes, n'octroyant qu'une chambre commune à ses trois enfants, et leur permettre d'être accueillis dans une école fréquentée par une population française aisée, plutôt que de jouir d'un logement plus vaste dans un quartier où ils auraient rencontré à l'école des enfants modestes et étrangers.

La mère contrarie volontairement les phénomènes de répartition socio-spatiale. Et l'on mesure ici la force et la discrétion de ce processus de sélection des publics des écoles à la difficulté et au "coût" de s'y opposer.

Cette attitude volontaire et active de la mère à l'égard de la scolarité de ses enfants laisserait présager un meilleur assemblage famille-école. Cependant Hélène est toujours un peu à l'écart des autres enfants, ne répond pas aux attentes de l'institutrice. Sa mère a peu de relations avec les autres parents lorsqu'elle accompagne Hélène et ne les connait pas en dehors de l'école. En fait, la mère n'a pas choisi une école qui lui convienne, mais une école "bien fréquentée", en se masquant tout ce qui les distingue des familles du quartier.

Les parents peuvent aider

Pour la mère d'Hélène, l'école et la famille sont complémentaires. *"Les parents peuvent aider, compléter le travail de l'instit, mais chacun ses compétences. A l'école, on apprend à lire et à écrire. Dans la famille, on apprend à être bien dans sa peau, à être heureux avec ce qu'on a".*

La mère a peu de temps à consacrer à Hélène, pour jouer, partager des activités. Pour le moment, elle n'envisage pas d'aider scolairement sa fille par un travail au foyer.

En l'absence de ce "coup de pouce" familial, Hélène se remarque parmi les autres élèves de la moyenne section. Hélène n'a pas acquis les compétences techniques (habileté manuelle, raisonnement, mémorisation de la numération) qui faciliterait sa vie dans la classe. Les activités dirigées la mettent en difficulté : elle suit les consignes mais n'est pas très habile. Par exemple, elle rencontre des difficultés à trouver le trajet dans le labyrinthe dessiné, elle écrit son prénom à la taille de la feuille, elle compte jusqu'à 2 quand ses camarades atteignent 12, 15. Il est vrai que les récents bouleversements familiaux peuvent intervenir également dans ces difficultés. Est-ce un hasard si pour faire la carte de la fête des Pères, elle ne s'applique guère (taches de peinture...)?

Je serais pas déçue à partir du moment où ils font le maximum

Malgré ce souci scolaire manifesté par les stratégies de choix d'école, le scolaire n'est pas une priorité absolue et l'ambition, bien que forte, est floue et attentiste. *"Je serais pas déçue à partir du moment où ils font le maximum. J'espère qu'ils réussissent. On verra. J'ai pas d'ambition spéciale. Je ferais tout pour les aider à faire ce qu'ils ont envie de faire"* L'enfant est rendu responsable de ses choix et de sa réussite. Les priorités éducatives sont peut-être ailleurs pour cette jeune femme qui a connu déjà de gros problèmes :*"qu'ils profitent de chaque moment de bonheur, qu'ils sachent affronter les épreuves"*.

Hélène, elle joue pas avec nous parce qu'elle a une salopette

Hélène échange surtout avec les membres de son foyer, sa mère, ses deux frères, son cousin et son beau-père. Les adultes qu'elle rencontre sont ses grands-parents, ses oncles et des amis de sa mère. En 92, elle voit son père une journée toutes les 3 semaines. Hormis ses frères, Hélène rencontre peu d'enfants en dehors de l'école. Les amis de la mère n'en ont pas. Elle n'invite pas de camarades de classes, peut-être par manque de place, et n'est donc pas invitée. Au foyer, elle joue souvent avec ses deux petits frères, même si *"c'est rapidement la bagarre"* et regarde la télévision au retour de l'école et le dimanche matin.

Les occasions de commercer avec différentes personnes et d'apprendre ainsi à le faire sont relativement limitées. A son domicile, sa mère n'est guère disponible pour échanger longuement ; son beau-père rentre tard après son travail.

A l'école, Hélène ne semble pas toujours savoir comment entrer en relation avec les autres, elle est assez attentiste et peu assurée. En moyenne section, Hélène est assez isolée dans la classe. Elle est parfois repoussée : *"Hélène, elle joue pas avec nous parce qu'elle a une salopette"* dit Agnès, et ne tente pas de s'imposer comme d'autres le font. Elle joue à la poupée, aux duplos avec Sarah et Mathilde, deux camarades de familles moins favorisées que la majorité.

En grande section, elle reste en retrait, cherchant parfois la compagnie des garçons : elle joue au garage avec quatre d'entre eux, elle en prend un sur ses genoux, elle les provoque avec Mathilde pendant la récréation "les garçons bagarrent les filles". Du fait de la cohabitation avec ses deux frères, elle se sent peut-être plus à l'aise et sait mieux maintenir un échange avec des garçons.

Avec un réseau d'interlocuteurs réduit, Hélène ne maîtrise pas toutes les variétés des manières d'entrer en contact, de susciter l'intérêt, de s'imposer. Elle découvre à l'école de nouveaux comportements et apprend progressivement à y répondre. Mais sa réaction face à des enfants qui l'ignorent ou qui la repoussent reste le retrait.

On compte jusque 3, après j'envoie au coin, ou je donne la fessée

Hélène apprend la soumission et l'obéissance à l'adulte dans son foyer. La mère maintient en permanence la hiérarchie adulte-enfant, et renforce la dissymétrie si nécessaire par l'usage de la force. Elle obtient le comportement souhaité par *"les gros yeux. On compte jusque 3, après j'envoie au coin, ou je donne la fessée"*. La mère introduit la force après avoir essayé de faire fonctionner son autorité et parait opposer à l'usage hâtif des coups, tel que le pratiquait le père d'Hélène : *"Mon mari, c'était la fessée tout de suite"*. Elle bannit aussi une autre forme de violence, la violence verbale qu'elle impute aussi au père d'Hélène *"ou c'était des paroles vexantes pour les enfants"*. Selon la mère, son ami contrôle les enfants comme elle. Pendant ma visite, Hélène obtempère aux demandes de sa mère sans tenter de s'y opposer. En revanche, le cadet est mis au coin pour refus d'obtempérer.

En classe, Hélène suit les directives de l'institutrice sans résistance. Sa bonne volonté lui évite d'être réprimandée pour ses erreurs dans les travaux. L'enseignante se contente de les lui signaler. Mais l'on peut parler d'articulation lâche en moyenne section, car l'institutrice attend plus d'actions et d'initiatives que n'en prend Hélène, trop suiviste dans le fonctionnement de la classe.

En grande section, sur ce plan, il n'y a pas d'articulation : en l'absence de consignes précises, Hélène ne chahute pas mais attend, fait passer le temps, sans participer aux chahuts, ni inventer d'activités. Elle n'a pas acquis dans son foyer les savoir faire qui lui permettraient de pallier à la rareté de directives, tels que savoir entreprendre, savoir proposer à d'autres une activité - ce qui suppose une capacité d'invention-, ou savoir s'associer à un jeu ou une discussion - ce qui est plus aisé si l'on apporte quelque chose d'attrayant aux yeux des interlocuteurs - ce qui implique aussi d'imaginer cet élément attractif. Or il est probable que les facultés d'invention et d'imagination ne se forment guère dans des relations de soumission comme en pratiquent le plus souvent Hélène chez elle. Par contre, elle y a appris l'autodiscipline. En l'absence de l'enseignante, Hélène

respecte les règles de comportement et ne se livre à aucune manifestation désordonnée, telle qu'en mènent certains camarades.

La configuration famille-école de Hélène présente de nettes dissonances, tant en moyenne section qu'en grande section : elle ne sait pas entrer en relation avec les autres jeunes enfants, ni s'insérer pleinement dans l'organisation des classes. Dans les deux cas, c'est une capacité d'action, d'initiative, de participation qui lui fait défaut. Le décalage social entre Hélène et l'école Duchesse-Anne explique pour partie ces dissonances.

Conclusion du chapitre 8

L'exposition des configurations de socialisation a débuté par celles de Amélie, Enora et Angélique, Sarah et Hélène. En rapprochant les trois premiers cas, il s'agissait de prolonger le constat précédent de relative adaptation entre les personnels des deux écoles maternelles et leurs publics, en décrivant précisément les actions des parents et des personnels favorisant cette homogénéisation sociale. Il nous a paru pertinent d'agréger dans ce même chapitre les configurations de Sarah et de Hélène dont les dissonances résultent d'une rencontre peu probable entre un établissement et une famille.

Ces cinq cas concrets éclairent l'action des parents dans l'adaptation réciproque entre une école maternelle et son public, au travers de l'installation géographique et la sélection de l'école - les deux étant liées. Dans chaque cas, les aspects contraignants sont pris en compte par les parents et préservent toujours plusieurs options possibles. La fréquentation de l'école Landrel par Amélie et Angélique, l'inscription dans l'école Duchesse-Anne de Enora, le changement d'école de Sarah participent à une homogénéisation des établissements, et en résultent tout autant.

On a vu au chapitre précédent que chacune des deux écoles étudiées présentent une homogénéité sociale forte, résultant de la structuration sociale de la distribution spatiale et se renforçant par les actions des directeurs, des enseignants et des parents. Certes, les ajustements réciproques entre personnel enseignant et familles restent imparfaits à cause des règles structurelles telles que la carte scolaire pour les parents et les modalités d'affectation pour les instituteurs. Mais les actions des uns et des autres visent à s'installer dans un établissement dans lequel ils se reconnaissent, dont le personnel et les familles s'inscrivent dans des formes de relation qu'ils souhaitent. Ceci aboutit, malgré les obstacles institutionnels, à un rapprochement favorable à la rencontre de principes d'organisation sociale entre la classe et le foyer, susceptible de constituer des liens pour l'enfant entre ses deux lieux de vie.

On a montré au fil du chapitre que l'homogénéisation des deux écoles est produite par l'action des parents et du personnel. Non pas qu'ils maîtrisent toutes les conditions et les conséquences de leurs actes, mais ils agissent selon les contraintes, les moyens et les connaissances dont ils disposent et produisent ce phénomène d'ajustement. La compréhension de ce processus peut économiser une analyse strictement structuraliste ou fonctionnaliste et s'améliore si l'on considère le jeu des acteurs comme action réfléchie et motivée. On peut comprendre alors, par exemple, la situation d'Hélène, qui reste sans explication dans une approche structuraliste ou fonctionnaliste. On appréhende ici les clivages société/individus, niveau micro/niveau macro comme deux facettes des mêmes faits sociaux[208].

La reconstitution détaillée des configurations famille-école peut paraître superflue sur les cas présentés ci-dessus, une fois saisis les jeux d'ajustement réciproques entre les familles et le personnel enseignant des écoles maternelles. Les cas de Enora, Amélie, Angélique, Sarah et Hélène viennent conforter cette interprétation, les premiers en réalisant l'hypothèse envisagée, les derniers en partant d'une opposition à l'hypothèse permettent de constater une opposition dans les conséquences. Si cette première analyse suffisait à rendre compte de toutes les articulations rencontrées, il serait peu utile d'affiner davantage l'appréhension des liens entre socialisation familiale et scolaire. Ce n'est cependant pas le cas, on le perçoit déjà dans le détail des configurations et on s'en rendra compte dans d'autres portraits. Les chapitres qui suivent visent donc à compléter cette première interprétation.

[208]On se rapproche ici de la théorisation de Giddens de la dualité du structurel. Son apport reste toutefois très théorique. On espère avoir rendu perceptible cette dualité dans le phénomène d'ajustements entre familles et écoles maternelles observées.

Troisième partie

La réalité de l’articulation : les compétences de l’enfant

La troisième partie de ce travail montre la pertinence d'une analyse microsociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire : la composition, la production, la perdurance ou la disparition des liens, des moyens d'union de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire se révèlent à ce niveau d'analyse. En appréhendant à l'échelle des acteurs l'imbrication des deux processus, on peut rendre compte de cas aberrants dans les approches macrosociologiques en terme de distance culturelle.

Sous une présentation à la fois ethnographique, analytique et démonstrative, les configurations de socialisation des jeunes enfants rencontrés sont reconstituées pour saisir les consonances entre le quotidien familial et la vie scolaire, et les liens entre les deux processus d'acquisition qui s'y déroulent.

Pour éviter une énumération fastidieuse de cas et souligner les caractères de l'articulation, chaque chapitre rapproche plusieurs configurations et permet ainsi une analyse plus générale.

Chapitre 9

Des compétences pour conjuguer socialisation familiale et socialisation scolaire

L'interprétation de l'adaptation de l'école maternelle à son public, présentée dans la deuxième partie de cette recherche, juste à un niveau moyen d'observation et nécessaire à la compréhension des phénomènes, est insuffisante à un niveau microsociologique pour rendre compte des variations d'articulation entre les enfants de chaque école. Cette explication ne suffit pas pour comprendre tous les cas rencontrés et encore moins leur diversité. Après la première hypothèse que l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire est soutenue par des ajustements réciproques entre les parents et le personnel, par le jeu des choix d'établissement, ce chapitre voudrait à présent prolonger et nuancer ce constat, insister sur la variété et l'épaisseur des articulations. La diversité concrète des enfants, des parents et des instituteurs s'imprime sur ce fond de relative adaptation entre chaque école et son public, pour créer autant de combinaisons d'articulation que de cas singuliers. La reconstitution des configurations permet de préciser la première approche d'harmonie ou de dysharmonie entre socialisation familiale et socialisation scolaire ; l'investigation microsociale telle qu'on a commencé à la mener dans les cas présentés permet de révéler l'existence de similitudes et en même temps de contradictions entre les deux lieux de vie de l'enfant. L'articulation repose sur une agrégation, sur une combinaison de consonances et de dissonances.

La notion d'harmonisation entre foyers et classes se révèle donc sommaire et approximative pour rendre compte des combinaisons singulières de continuités et de ruptures que comportent chaque configuration de socialisation. La saisie des situations de socialisation dans les foyers et dans les classes découvre des ressemblances et des divergences plus ou moins attendues, mais aussi la présence de passerelles inattendues entre socialisation familiale et socialisation scolaire, ou au contraire l'absence de liens escomptés - inattendues et escomptés compte-tenu des analyses menées sur des

observations à des distances plus grandes, approche statistique ou approche en "plan large".

Mais les liens ne peuvent être des abstractions ; des similarités entre socialisation familiale et socialisation scolaire ne constituent pas des jonctions. Quel dispositif les joint? Comment l'enfant relie les deux groupes qui l'intègrent successivement tous les jours?

On considère qu'il acquiert l'équipement mental et gestuel adapté aux personnes et aux choses constituant les situations. Celles-ci peuvent s'inscrire dans un régime de justice, un rapport de force ou un mode affectif et l'enfant apprend, en observant, en écoutant, en participant, ces différentes logiques d'action, les principes qui orientent les pratiques. Outre ces compétences politiques, le jeune enfant développe dans les situations qu'il rencontre, des savoir faire, des connaissances utiles pour s'ajuster aux protagonistes et aux objets. Ainsi l'habileté manuelle, la maîtrise du français, la connaissance du monde environnant, par exemple, ne sont pas des compétences politiques, telles que Boltanski définit les compétences, mais constituent des aptitudes nécessaires pour que l'enfant participe et s'insère dans les situations. Ces diverses aptitudes, ces compétences non politiques, peuvent également fonder des liens ou des ruptures entre les socialisations familiale et scolaire.

En observant les activités, les relations, l'organisation du groupe famille et du groupe classe - aménagement de l'espace, fonctionnement à l'intérieur des groupes et avec l'extérieur-, en relevant la mise en oeuvre des compétences et des savoir faire de l’enfant, on peut alors saisir les ponts, les passerelles, les obstacles qui existent entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire.

Pour améliorer la "définition" de l'objet de recherche, c'est-à-dire, par métaphore audiovisuelle, pour accroître la précision de la saisie de l'objet, on s'est rapproché des réalités observées. Loin de se contredire ou de s'invalider, ces différents niveaux d'analyse se complètent dans les connaissances qu'ils fournissent, comme un plan large,

un plan serré et des portraits permettent de saisir avec précision un ensemble. La combinaison de consonances et de contradictions, l'incarnation de ces liens dans les compétences de l'enfant sont autant de phénomènes qui restent inaccessibles, et même impensables, dans une approche macrosociale en terme de "distance culturelle" ou dans une approche en terme d'ajustements entre personnels et familles utilisatrices.

En juxtaposant plusieurs configurations, l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire apparait comme un ensemble de relations possibles entre les deux organisations que sont le foyer et la classe, relations actualisées ou non dans chaque configuration au travers des savoirs, des savoir faire et des compétences de l'enfant.

Voici donc la reconstitution des configurations de socialisation de Fanny, de Frédéric, de Youssef, de Sylvain, et plus précisément de l'articulation entre leurs foyers et leurs classes, des dissonances et des liaisons. Grâce à leurs compétences, savoir faire et connaissances acquis dans leurs foyers, ces enfants de familles très modestes s'adaptent aux situations de leurs classes maternelles, contrairement à ce que les analyses macrosociologiques pouvaient laisser attendre.

Fanny, écolière modèle

Voici le portrait de Fanny, petite écolière modèle à l'école du Landrel, dont le foyer apparait pourtant, dans un premier regard, bien éloigné de l'école maternelle : courte scolarité et expression linguistique approximative des parents, condition économique difficile, composition complexe et repli familial, nombre important d'enfants, autorité parentale peu affirmée. Fanny est née en Janvier 1987 à Rennes, dans un foyer résidant au Landrel, comportant la mère - au foyer - , le père -ouvrier d'entretien - et quatre autres enfants : deux filles nées en 1977 et 1981, un garçon né en 1975 et une fille née en 1972.[209] La mère nous reçoit en 91 et en 92 dans la salle à manger. Elle décline notre sollicitation en 93 au motif qu'elle travaille désormais : elle effectue des ménages chez des particuliers.

Alors quelles configurations dessinent la famille et les classes successives autour de Fanny pour que celle-ci s'adapte si bien à son "métier" d'élève? Nous allons voir que Fanny retrouve différents principes d'organisation sociale de son foyer dans les petite, moyenne et grande sections de l'école maternelle Landrel. En effet, elle vit et intègre une référence à l'ordre traditionnel, à travers l'espace du foyer, la hiérarchisation adulte-enfant, des règles de savoir-vivre. Mais Fanny participe et apprend tout autant un fonctionnement égalitaire que met en avant le "nous" familial (désignant par là seulement le foyer nucléaire) et sa frontière avec l'extérieur, que l'on entend aussi dans les aspirations à la justice sociale des parents, qui s'immisce par ailleurs dans les marges de manoeuvre qu'a finalement Fanny. Elle partage le souci très vif chez sa mère de présentation de la famille et de chacun de ses membres. Enfin, elle observe

[209]Les enfants portent le nom du mari qui les a tous reconnus et sont toujours présentés comme frères et soeurs. Mais il y a un secret de famille qu'ils partagent et protègent (y compris Fanny) : les deux aînés sont nés d'une union antérieure de la mère.
Hors magnétophone aussi, la mère me livre un autre "secret" : son mari buvait. Elle s'est éloignée de sa famille qui lui conseille de divorcer et est très compréhensive à l'égard de son époux, "c'est une maladie", ceci par reconnaissance de l'avoir épousée et d'avoir reconnu ses deux enfants. Ces aspects familiaux qui ont pu, il est vrai, provoquer des évènements difficiles avant la naissance de Fanny, ne semblent plus perturbants : le père ne boit plus et travaille ; la fille ainée voit son père biologique régulièrement et s'est stabilisée.

quotidiennement le souci d'efficacité de sa mère, qui déploie beaucoup d'effort, de persévérance, d'application pour que tout au foyer soit "en ordre".

Lecture des lieux de vie

Le logement de Fanny fait partie d'un Immeuble à Loyer Normal (comme l'explique de manière lapidaire la mère, "c'est plus cher" que les Habitations à Loyer Modéré). L'appartement F6 est conçu comme un refuge vis-à-vis du monde extérieur, il veut rassembler le groupe famille, rapprocher ses membres, leur apporter une certain réconfort. Tout est impeccablement rangé et nettoyé ; c'est le lieu qu'ils maîtrisent par opposition au monde extérieur perçu comme globalement dangereux, voire hostile.

Lors de la première visite, la mère nous montre la chambre de Fanny. Elle partage une chambre avec la plus jeune de ses soeurs [210]. Deux des grands modes de classements sociaux, les catégories âge et sexe, opèrent dans la répartition des enfants dans les chambres (les enfants de même sexe et d'âge proche sont associés)[211] , critères de différenciation que les enfants vivent au quotidien au foyer et dans l'espace de l'école. Fanny n'a pas d'espace personnel, ce qui l'inscrit dans le groupe famille en permanence : elle doit prendre les autres personnes présentes en compte pour agir. Pour l'observateur initié qu'est chacun des membres de la famille, la pièce comporte plusieurs tranches de leur vie. Sur une moquette grise, les meubles sont modestes, de style et d'âge divers. Un lit "une personne", est adjacent à un petit lit "de bébé" dans lequel dort Fanny (alors âgée de 3 ans), complété par un bureau, un meuble à vêtements et un coffre à jeux. Le lit de Fanny est rempli de nounours et parmi un bon nombre de jeux rangés méticuleusement, les poupées figurent en bonne place, en particulier les poupées Barbie avec leurs vêtements. La décoration des murs consiste en dessins, deux Babar et un sapin peint à l'école. Cette pièce est fonctionnelle et n'est pas destinée à être montrée. Chacun des éléments est une trace de l'histoire familiale, parce que le père l'a récupéré, parce qu'il a

[210]En 1992, Fanny, 5 ans, partage une chambre avec sa soeur de 15 ans, parce que, selon la mère, "Emilie la réveillait. Maintenant, elle dort jusque 10h avec elle".
[211]Ainsi que le note Caroline Huet, *La formation des rapports sociaux chez les enfants*, mémoire de maîtrise de sociologie, sous la direction de I.Simon-Barouh, Rennes, 1991.

servi aux autres enfants. Fanny est ainsi pleinement inscrite dans la lignée familiale, en héritant du lit de bébé qui a servi pour chacun d'eux, en ressuscitant les poupées des soeurs aînées... La décoration est aussi strictement familiale, constituée des oeuvres des enfants. Plusieurs jeux incitent à l'imitation de la vie quotidienne : poupée, dînette, mini-fer à repasser, jeux de marchande.

La salle à manger-salon où l'on est reçu se veut le centre du foyer, le lieu de réunion de la famille, à la fois intime et vivant. En remplissant la pièce de meubles et d'objets, les occupants veulent lui donner une allure animée. En même temps, ils créent des espaces de regroupement presque obligés autour de la table haute ou face à la télévision. La référence au passé se manifeste par le style rustique des meubles en bois achetés dans les années 70, par la nappe crochetée qui recouvre la table. Le meuble de rangement assorti comporte dans ses renfoncements des éléments décoratifs, bibelots variés, un portrait de Fanny. Une petite étagère supporte des livres destinés aux jeunes et aux enfants, ainsi qu'une photo de classe de Fanny de l'an passé, et le cadeau de Fête des mères, une boite à fromage décorée à l'école. Une table basse rustique, en bois est entourée de deux fauteuils en velours et d'un canapé recouvert d'un duvet. Contre le mur opposé au canapé trône la télévision, sur un meuble réservé à cet usage, comportant aussi un magnétoscope-signalons au passage que les N. sont abonnés au câble et à Canal +.
La salle à manger-salon est ici plus la pièce commune qu'une pièce de réception - puisque les N. ne reçoivent pas -. L'aménagement veut constituer un lieu rassurant et habité, par la référence au passé, à la tradition, par le remplissage de la pièce, par l'abondance des objets, et en particulier d'objets-traces de l'histoire familiale, par le fonctionnement quasi permanent de la télévision. La salle de séjour se veut le centre de la vie familiale, du réconfort en commun, où se passe l'essentiel du temps libre des membres du foyer.

Fanny fréquente l'école Landrel. L’espace de la classe de petite section de Mme Lemoux comporte plusieurs aspects domestiques et permettent à Fanny de retrouver des logiques d'organisation familières. Les coins d’imitation sont nombreux (déguisements, cuisine, poupée, garage) et en déployant un grand réalisme et un souci du détail recréent des lieux

de la vie familiale. La décoration et la disposition veut créer un lieu agréable, animé et personnalisé.

Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une gazinière, un four, un réfrigérateur en miniatures factices, invitent les enfants à imiter les activités culinaires. Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants, un véritable téléphone, non branché, des vêtements et sacs à main usagés pour se déguiser.
On observe encore les coins peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau). Des petites tables accolées, des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. La décoration évoque aussi un univers familial : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.
Fanny retrouve dans cette classe les notions de vie de groupe, conçu un peu comme une famille : le cadre veut susciter des relations proches, harmonieuses et impose des regroupements autour des groupes de tables ou dans les petits espaces d'activité. Elle peut y reconnaître aussi un ancrage dans la réalité temporelle (calendrier), et vivante (photos d'animaux). Ces représentations ne sont pas toujours exemptes de transposition (les poulbots constituent bien une image idéalisée des enfants pauvres de Paris) mais les éléments décoratifs n'en restent pas moins en prise avec le réel, tout comme à son domicile.

L'année suivante Fanny est dans la moyenne section de Mme Dano. Là aussi, l'aménagement s'oppose à l'isolement et implique la vie en groupe ou en sous-groupes. Quatre ensembles de tables accolées sont entourées d'étagères.
Quelques aspects de la classe ne sont pas familiers à Fanny, si l'on considère son domicile. S'incarnent ici la présence des savoirs, de l'écrit que Fanny rencontre peu chez

elle. Dans le coin de regroupement, deux bancs et une petite bibliothèque entourent un carré de moquette. Elle découvre aussi à l'école la définition de l'enfant comme créateur, par les ustensiles de dessin et de peinture disponibles. Une étagère de rangement de feuilles et une table roulante pour ranger les crayons, trois chevalets de peinture sont prêts à servir.

Cependant, l'univers familial est aussi très présent ici, dans les espaces d'activité et dans la décoration. Des téléphones, deux garages avec voitures, des jeux sont accessibles dans des rangements bas. Un coin cuisine comporte une gazinière et un évier miniatures, vaisselles, casseroles, biberons et bouteilles en plastique, et également cinq poupons dans leurs couffins. L'esthétique est ici aussi simple et réaliste, proche de celle du foyer de Fanny : posters de chien, chat, tigre, bouquet de fleurs, gravures de fillette, de village, de ferme, photo d'une plante, affiche du musée de Bretagne représentant une tête ancienne en bronze, affiches de coq, d'un clown du cirque Pinder, une affiche publicitaire "croque la pomme" (une jeune femme avec un panier de pommes en croque une), des travaux d'enfants. Cinq plantes vertes et quelques jeux décoratifs (un château, une maison en plastique, deux voitures) sont installés sur l'étagère haute renvoient aussi à l'univers familial de Fanny. Entre l'organisation de l'espace de son foyer et celle de la classe, l'enfant peut relier l'incitation au collectif, aux activités quotidiennes, l'ancrage dans le réel.

Fanny entre en grande section à la rentrée suivante avec Mme M. L'espace de cette classe se distingue des classes précédentes par sa sobriété et son aspect standard, impersonnel. Il est plus éloigné de ce que connait Fanny avec sa famille.

L'acquisition de savoirs et de l'écrit marque la plus grande partie de cette pièce. Elle se compose de quatre ensembles de tables accolées, d'un bureau et d'étagères. Une rangée de tables porte des minitels reliés à une imprimante. On distingue aussi les coins bibliothèque, regroupement, puzzle. Les étagères supportent des puzzles, des jeux "didactiques" (jeux de logique et de raisonnement, comme par exemple les dominos, le loto, les tableaux croisés). Cette importance accordée aux savoirs, aux apprentissages scolaires, tranche avec le foyer de Fanny.

Contrairement aux classes de petite et moyenne sections, elle n'y retrouve aucun élément quotidien ni jouets ; les coins “bébé”, “cuisine”, “voiture” n’existent pas ici. C'est un deuxième écart avec son existence familial. La décoration elle-même, très scolaire et très sobre, se distingue de l'ambiance domestique : des travaux d’enfant, des posters et affiches à visée pédagogique décorent la classe. L'enseignante n'a pas personnalisé le lieu, ni cherché à le remplir par des objets usuels ou décoratifs. Cette classe est la plus éloignée de ce que connait Fanny dans son foyer.

Les changements sont cependant survenus progressivement en quelque sorte, d'une petite section proche de l'univers familial à une grande section "scolaire", en passant par une moyenne section mêlant les éléments domestiques et "scolaires". Ces étapes successives ont peut-être aidé Fanny à s'adapter à l'espace de la grande section. Signalons au passage qu'une tentative de passage anticipé en grande section demandé par la mère au vu de ses bons résultats en moyenne section a échoué en février 92. Si la nouveauté du lieu ne suffit pas à expliquer le fait que Fanny ait voulu retourner dans la moyenne section, où tout indiquait qu’elle s’ennuyait, il a pu participer au choc du changement, outre le changement de maîtresse et de camarades.

Cette description, même partielle, aide aussi à saisir les pratiques. L'espace à la fois incarne des principes, concrétise des représentations d' un fonctionnement quotidien et les induit au jour le jour. L'enfant par sa pratique de cet espace accède à des manières de concevoir la vie en groupe, les relations avec les autres, aux représentations et logiques des aménageurs et apprend les comportements afférents.

Une journée ordinaire

Fanny se lève entre 7h et 7h1/2, selon l'heure de lever de sa soeur dont elle partage la chambre. La mère les réveille. Elle déjeune, avec son frère et ses soeurs, de lait chaud et tartine de chocolat préparés par la mère; puis est lavée par sa mère -même si elle participe de plus en plus-. Celle-ci a préparé les vêtements la veille et Fanny s'habille seule. Sa mère l'amène à l'école vers 8h1/4. Les temps scolaires sont décrits en annexe.

Ils sortent à 11h en récréation, reviennent à 11h15 attendre la cantine ou le départ. A 11h30, la mère de Fanny arrive la chercher. Elles vont ensuite prendre une fillette du CP à l'école primaire adjacente et retournent par les allées piétonnes à l'appartement. Les filles aînées rentrent aussi tous les midis -le lycée professionnel du fils est trop éloigné pour qu'il en fasse autant. Fanny n'est guère sollicitée pour les diverses tâches, la mère désignant les grandes. Elles mangent ensemble dans la cuisine le repas préparé par la mère. Fanny joue avec la fillette gardée par sa mère, elles regardent la télévision pendant 1/2 h, 3/4 h ; après quoi la mère les ramène à l'école pour 13h30.

A 16h30, la mère ou une soeur aînée de Fanny l'attend devant l'école et la ramène à la maison. Elle goûte du pain, des gâteaux parfois et regarde la télévision. Assez rarement, elle sort jouer dans les allées avec ses soeurs. A 18h30, c'est la grande toilette par la maman, puis Fanny met seule son pyjama. Elle mange avec le frère et les soeurs dans la cuisine. La mère s'occupe d'eux mais mange après avec le père car la cuisine est trop petite pour tous et *"comme ça, on est tranquille"*. Pour "être tranquille" aussi, ils ont transformé la chambre de l'aînée, partie en foyer de jeunes travailleurs en 91, en salle télé pour les enfants. Mais en semaine, tous sont couchés à 20H30.

Fanny voit plus sa mère (matin, midi et soir lorsqu'il y a école; toute la journée les autres jours) que son père (présent matin et soir, et les week-ends). Le père a un travail salarié et se repose sur la mère pour le fonctionnement du foyer, y compris le rôle d'autorité à l'égard des enfants. La position de "petite dernière" vaut à Fanny une valorisation et une clémence dont ne bénéficient pas les aînés. Fanny a des relations ludiques, affectueuses et parfois rivales avec ses frères et soeurs. Fanny entretient avec ses pères et mère des rapports affectueux, à la fois infantilisant et valorisant.

Quand même la vie est dure

La mère de Fanny lui distille le sentiment de faire partie d'une "famille bien", en dépit des difficultés financières, et aussi une aspiration à la justice sociale.

Le salaire modeste du père est complété par diverses aides - allocations familiales, "bons vacances", prime de rentrée -. Le souci financier revient souvent dans le discours de la mère, montrant qu'il s'agit de compter et d'être vigilant vis-à-vis des dépenses : *"c'est cher, nous on a pas les moyens"*. Cette situation entraîne des pratiques particulières et certaines valeurs : *"Mon mari, un moment, il faisait les poubelles (éboueur), alors, il trouvait des jouets, alors il les ramenait. Qu'est-ce-que les gens peuvent jeter! Il a ramené pleins de peluches, des peluches toutes neuves que j'ai lavées. Et ils les ont. Moi, je trouve ça honteux, honteux. Des vêtements qu'il avait trouvés, que j'ai pu mettre à mes enfants. Et tout propre, hein.. Ca m'écoeurait. Il trouvait des pains, des poulets. Honteux le gaspillage, alors qu'il y a des gens qui n'ont même pas de quoi manger.. Je ne peux pas comprendre ça. Vraiment moi c'est rare. Des fois, je rouspète quand ils laissent des restes. C'est vrai; c'est tellement cher maintenant, faut quand même faire attention"*.

La mère évoque les énervements du père vis-à-vis des différences économiques *: "C'est long cette année, c'est ben trop long (les vacances d'hiver). Si c'est pour les gens qui vont faire du ski, tout le monde n'y va pas; y'en a qu'ont pas les moyens. Mon mari, il grogne à cause de ça : "tout est fait pour les riches". C'est vrai, d'te manière. Moi, j'irai pas parce que j'en ai pas les moyens.""*. Fanny est confrontée à cette revendication d'égalité, à cette révolte vis-à-vis des nantis.

Si Fanny est familiarisée à ces valeurs d'économie et de justice sociale, elle intériorise aussi sa position sociale. Dans la famille N., on apprend très jeune qu'on est né là où "la vie est dure", où "on n'a pas les moyens", où on est dominé par un pouvoir lointain et abstrait qui favorise "les riches".

Pourtant si la mère se situe bas dans l'échelle des revenus, elle ne se situe pas tout en bas : *"Moi, je regarde plutôt en dessous de nous. Nous, on a quand même pas à se plaindre;*

parce que mon mari travaille heureusement, parce que moi je travaille pas. Il a quand même un salaire, il est pas élevé, élevé mais on y arrive. (...) Quand même la vie est dure. On voit des gamins, moi j'en vois venir à l'école-là, je dis mon dieu, faut voir comment ils sont habillés et tout. Une année, ils avaient fait ça (une bourse au vêtements) au Landrel. Ils avaient demandé des vêtements et ils avaient dit aux gens qu'avaient pas trop les moyens de venir (en chercher). J'avais trouvé ça bien. Au moins, j'avais trouvé à qui donner les vêtements". Ce qu'entend aussi Fanny, c'est que sa famille ne fait pas partie des nécessiteux, elle peut même prendre la position de donneurs vis-à-vis de ceux-là. la mère les présente même parfois comme privilégiés :*"Eux, ils manquent pas de jouets, y'en a qu'en ont pas beaucoup, mais ici, y'en a. Ils n'ont pas à se plaindre"* .

Fanny voit sa mère livrer une sorte de guérilla quotidienne (*"on arrête pas d'te façon ; c'est rare que j'ai une minute à moi"*) pour que sa famille soit digne. Sa force vient du refus de se résigner à une situation qu'elle mésestime. Ainsi, elle s'opposait à ce que les enfants jouent dehors quand ils habitaient en tour (*"parce que c'était trop mal fréquenté ; y'avait des gamins, ils faisaient que des conneries"*).

Elle veille scrupuleusement à la présentation de ses enfants *: "Les vêtements sont chers. Et pourtant je fais attention. Mais je peux pas les habiller n'importe comment non plus" ; "Quand tu vas à l'école, c'est maman qui fait (qui lave Fanny) parce que j'aime bien que tu sois propre, j'aime pas que tu ailles crassouse. Des fois, on voit des gamins, ils ont la morve au nez et tout ça"*. Fanny est toujours “tirée à quatre épingles”: coiffée, habillée avec soin et sens du détail. La mère développe des pratiques de distinction pour ses enfants à l'égard de l'environnement social, pour ne pas montrer une appartenance aux milieux défavorisés.

La propreté est un critère valorisée par la mère : *"C'est rare que j'ai une minute à moi. On a un F6, presque un F7, alors quand il faut le nettoyer. Faut quand même nettoyer, parce que moi j'aime pas un logement sale. Même pour les enfants, c'est pas agréable non plus quand ils vivent dans une maison qui n'est pas propre ni rien.* (Sans transition, Mme N. enchaîne avec l'hygiène du corps). *Fanny en ce moment, elle est remplie de*

lentes encore. J'en ai marre de ça ; je ne sais pas où elle va chercher ça. Quand je lui fais le produit, elle a plus rien. Elle revient de l'école, elle me ramène une lente toute vivante. Je comprends plus rien moi. (...)J'ai l'impression qu'elle risque d'en ravoir. Demain, on va le refaire (traitement anti-poux) parce que ça me fait peur. Moi, j'aime pas ça, j'ai l'impression que c'est sale". La propreté est une valeur très importante pour cette femme. Que ce soit la propreté du corps, des vêtements ou du logement, c'est l'image de soi qui est en jeu, et par là la dignité, le respect que l'on a de soi et que l'on attend des autres. Et Fanny a cette même fierté, cette volonté de bien présenter (attentive à sa mise et à sa propreté).

Elle a beaucoup de capacités

L'orgueil et la confiance de Fanny sont renforcées par la valorisation dont elle jouit dans son foyer par sa place de petite dernière.

Pourtant, Fanny n'était pas un bébé "programmé" :*"Elle, elle était pas...En principe, elle devait pas venir, c'est plutôt un accident. Une fois qu'on avait fini avec l'autre qu'a 10 ans. Voila un petit de quatre ans. On avait dit "c'est fini". C'est bien comme ça. Y'en a plus. Ca suffit. On est pas tout jeune quand même. Quand on arrive à un certain âge, on a envie d'être tranquille."* .

Cependant, les parents investissent beaucoup cette petite dernière imprévue. Toujours impeccablement habillée, de vêtements neufs, propres, repassés, les longs cheveux coiffés en tresse ou en queue, avec de petites boucles d'oreilles en or, Fanny est la fierté de ses parents. Sa mère est très élogieuse à son égard, convaincue de sa beauté et de son intelligence : "*Elle a beaucoup de capacités de toutes façons, moi je vois bien à la maison.(...) On a jamais eu de problème avec elle"*. Ses capacités d'expression impressionnent sa mère *: "Elle parlait déjà bien l'année dernière, elle parle de mieux en mieux. Elle parle beaucoup, et puis elle a des fois des sorties. Je sais pas où elle va chercher ça, mais dis-dont. Comme des grandes personnes. Et pourtant elle a toujours bien parlé, elle, tout le temps. Y'a pas eu de problème"*. Tout comme ses facultés de comprendre, de mémoriser, de mettre en oeuvre un jeu, que la mère trouve très

supérieures à celles de ses autres enfants *: "Elle sait jouer à beaucoup de choses que beaucoup de petits enfants joueraient pas comme elles. Et à quatre ans, hein. Elle joue aux cartes, et tout ça. Et puis, elle se rappelle bien. Elle voit les cartes, et elle se rappelle tout de suite. C'est marrant ; j'en ai vu aucun jouer comme ça".*

La mère est très satisfaite de sa fille :

-*"Fanny, où elle est Sylvie (l'aînée)? Où qu'elle est?*"

Fanny (4 ans à ce moment là): -*au foyer*.

Mère (le ton et l'expression plein de fierté): -*tu sais bien, hein.*(91).

Cette admiration infaillible semble née de l'observation, car les idées de la mère concernant les enfants tard venus lui faisaient craindre un enfant débile. *"Depuis qu'elle est née tout s'est toujours bien passé. Et pourtant moi on me disait "les derniers, ils sont souvent retardés". C'est ça que j'avais peur. Ah, oui. Je me disais on sait jamais, si ça se trouve, elle sera peut-être pas comme les autres. Et puis non".*

Sa fierté se nourrit aussi de l'aisance de Fanny à l'école *: "Elle (l'institutrice) m'a dit qu'elle était très attentive et tout. Tout marche bien.(...)Elle, y'a pas de problème. (...)Je crois que à l'école, la maîtresse doit pas avoir de problèmes avec elle."* . D'ailleurs, c'est l'une des seules élèves de l'école dont les parents ont demandé un passage anticipé en grande section.

Dans les trois classes de l'école maternelle Landrel, Fanny se montre confiante vis-à-vis des réalisations scolaires, volontaire pour bien présenter, pour faire ce qui est attendu, et ce premier parcours scolaire en maternelle s'avère très réussi. Il est cependant impossible de pronostiquer la suite de ce bon départ scolaire parce que cette configuration est mobile (on peut imaginer que la mère relâche ses efforts de bonne organisation de la famille, que le père recommence à boire), mais aussi parce que si les parents insufflent une confiance et une certaine assurance à Fanny, ils ne lui transmettent guère d'ambition.

Ici, les aspirations des parents ne sont pas précises : *"Si ils ont la possibilité d'aller le plus loin possible, on les laissera. De tout'façon, on peut pas les enlever. Maintenant, il*

parait que l'école va être obligatoire jusque 18 ans.". La mère semble déplorer l'obligation scolaire, ressenti comme une dépossession de leurs prérogatives parentales. C'est le coût des études qui l'inquiète en premier lieu et qui lui semble rendre impossible toute poursuite au delà de l'obligation légale.

Pourtant, les parents accordent une certaine importance à l'école*"parce que faut quand même savoir lire, faut savoir compter, faut savoir beaucoup de choses quand même. Parce que quand on a rien de tout ça, on a rien, c'est vrai, hein?"*. Cela se concrétise par la surveillance assez serrée des devoirs par la mère, sans qu'elle puisse les aider vraiment. Fanny est donc valorisée, rassurée sur ses capacités, mais elle n'est pas "poussée". Ses parents s'en remettent à ses possibilités et aborde ce thème avec un grand fatalisme, comme s'ils ne se sentaient aucune prise sur les études de leurs enfants.

On se retrouve tout seuls

Fanny fréquente très peu de personnes en dehors de sa famille.Le père, la mère et les cinq enfants vivent en groupe replié sur lui-même.

Au delà du foyer, les parents n'ont pas de relations amicales ou de voisinage.
La marraine de Fanny est une connaissance de Mme N. , la mère de la fillette qui vient manger le midi chez eux. A ma question "c'est une amie?", elle dénie par onomatopée : "hof". Concernant leurs voisins, Mme N. confie *"oh, mais les gens sont spéciaux ici. Parce qu'ils travaillent tous les deux, alors vous savez..."*(mimique de fierté pour faire comprendre le mépris dont elle se sent victime de la part de ses voisins).

Ils ne voient pas les autres membres de leurs familles, brouillés par diverses "histoires", dont l'alcoolisme de Mr N. Il est aujourd'hui guéri, après trois cures. Mais la famille paternelle s'est éloignée. Ils ne voient que la grand-mère paternelle tous les 15 jours. La famille maternelle conseillait à la mère de divorcer de cet homme alcoolique : *"Je me suis pas laisser faire parce que vraiment...Ca je suis pas d'accord qu'on vienne s'occuper des ménages des autres. Alors on se retrouve tout seuls"*.

En 91, Fanny ne rencontre pas d'autres adultes que ses parents, l'institutrice et sa grand-mère tous les 15 jours. Fanny ne voit pas ses cousin(e)s et les seuls enfants qu'elle rencontre en dehors de l'école sont ceux du square, quand elle sort avec ses soeurs par beau temps. Les relations avec d'autres enfants pourraient s'instaurer sur le chemin de l'école ou à la cantine. Dans ce quartier, plusieurs enfants font seuls le trajet entre l'appartement et la classe, sur les chemins entre les immeubles et l'école -il n'y a pas de route à traverser. Mais la mère amène Fanny à l'école et ne la laisse jamais manger à la cantine.

Les relations de voisinage ont un peu changé en 92 et Fanny aime aller chez ses voisins du dessus, d'une quarantaine d'années, sans enfants, mais avec un petit chien. Sa mère réprouve ces visites, mais sans les interdire : *"elle demande tout le temps à aller chez eux, elle est embêtante"*.

Ils appliquent une coupure forte avec l'environnement. Personne ne leur rend visite, hormis la marraine de Fanny parfois, et ils ne rendent visite à personne exceptée la grand-mère.

En découvrant ce mode de vie familial, on ne s'étonne pas de la situation de Fanny à l'école maternelle. Lors de sa première rentrée, elle pleurait à son arrivée et restait seule et à l'écart. Au fil des trois années, Fanny reste de longs moments seule dans la cour de récréation, et échange peu en classe avec ses camarades. Elle répond parfois aux questions de la maîtresse, mais sans s'adresser à elle ou à l'agent de service de sa propre initiative. Fanny a cependant développé des savoir faire relationnels à l'école : parfois, elle s'adresse aux autres, partage leurs activités, dans la classe comme dans la cour, mais en conservant une capacité, peut-être aussi un plaisir, à s'occuper seule. Voici quelques scènes qui en témoignent.

En petite section, à l'accueil, Fanny choisit de faire un puzzle, à côté de deux autres enfants. Elle les observe, puis s'installe seule à une autre table et reconstitue le puzzle calmement. Elle éconduit Angélique qui l'observe : *"pousses-toi"*.

Pendant le regroupement, Fanny est attentive, chante, récite avec les autres, répond aux questions de l'institutrice.

A la récréation, Fanny, seule, pousse les feuilles mortes près du portail, puis joue à la balançoire.

Elle semble parfois choisir la solitude, en repoussant Angélique qui s'approche par exemple, mais la subit aussi parfois comme quand les camarades l'abandonnent dans le bac à sable. Elle n'a guère d'assurance pour s'imposer auprès d'autres enfants. Par contre, elle en a pour répondre aux questions des enseignantes.

Ces manières de se comporter perdure en moyenne section. Fanny est attentive et appliquée. Elle participe aux échanges avec l'enseignante.

En récréation, elle se balade souvent seule. Elle rejoint Flora, Jémila, Cindy au bac à sable ; ces dernières partent mais arrivent Amélie et Anaïs. Jihad les observe. Fanny et Jihad comptent pour que Rachid saute dans le bac. Avec trois autres filles, elle observe Anaïs et Amélie sur la balançoire, puis s'en va vers un autre jeu seule.

En grande section, de nouvelles relations apparaissent entre garçons et filles dont bénéficient Fanny. Fillette mignonne et de surcroît bonne élève, certains garçons recherchent sa compagnie. Par exemple, ce jour, Fanny donne la main à Aurélien pour aller visiter une exposition. Plus tard, elle joue à un jeu de société avec lui ("la randonnée à cheval") car ils ont tous deux fini leur activité. Fanny observe les enfants qui dessinent (des personnages entourés de coeurs). Jihad m'explique : *"ils cherchent l'amour. Ils font ça que pour être amoureux. Moi, c'est pour décorer. Eux ils sont mariés"*

I: *-avec qui?*

Jihad :*-ben avec les filles qu'ils ont dessiné dans le dessin. Amandine est amoureuse d'Aurélien".*

Amandine dénie de la tête : *"tt, tt, tt".*

Fanny renchérit : *"Si. Tu lui as fait un bisou dans la bouche. (regardant son dessin) Oh les p'tits coeurs, je suis sûre que c'est pour Aurélien".*

Amandine : *-non, c'est pour la maîtresse".*

En grande section, une nouvelle économie des relations s'instaure, accroissant et modifiant les rapports de Fanny avec les garçons et les filles de sa classe.

Comment ne pas mettre en lien la relative solitude de Fanny à l'école, le fait qu'elle établisse peu d'échanges et qu'elle ne semble pas les rechercher, et le repli de son foyer? Cet isolement social est certes compensé par la taille de la famille ; avec trois soeurs, un frère et ses parents, Fanny ne se sent pas seule. Cependant, elle n'a guère d'aptitude à établir des relations avec des personnes extérieures au foyer d'une part, ni avec des enfants de son âge, d'autre part. On perçoit en effet chez Fanny un intérêt limité pour ses pairs, résultant probablement du côtoiement de frère et soeurs beaucoup plus âgés. Fanny apparait finalement aux instituteurs et à l'observateur comme une fillette réservée, qui ne sera jamais à l'initiative de mouvements collectifs, jeux ou chahuts.

Ca lui ferait du bien d'être un peu punie

Les relations entre Fanny et ses parents mêlent le principe hiérarchique adulte-enfant et un partenariat de fait.

Mme N. se pose en détentrice de l'autorité du simple fait d'être mère, sans qu'elle juge nécessaire d'expliquer telle ou telle règle, tel ou tel interdit. Elle dispose par exemple de la télévision *"Quand je suis décidée à la mettre, je suis pas toujours décidée. C'est pas elle (Fanny) qui l'allume. Ils (les enfants) n'ont pas le droit".* De la même manière, les parents décident de l'heure de coucher sans développer de justifications : *"en principe, ils se couchent à 8H1/2, pas après. Y'a pas le droit".*

C'est la mère qui organise le foyer, attachée à toutes les tâches domestiques, instituant les règles de fonctionnement et veillant à leur application. Elle veut mettre en oeuvre le contrôle des enfants, dans une relation de soumission à l'autorité par des réprimandes, de sanctions (privation de télé par exemple), ou par la contrainte physique (claques, fessées). Toutefois, les sanctions physiques ne sont plus usités pour les aînés et rarement pour Fanny.

De plus, les contraintes à l'égard de Fanny semblent avoir été moins fortes que pour ses frère et soeurs : "*Les grands ont été punis (privé de télé et/ou de dessert), ils étaient punis les grands mais les petits, je crois que moins".* Elle dit regretter cet effritement de leur autorité : *"Et ils auraient besoin pourtant...(...)Faut bien qu'on la reprenne. Parce qu'elle grandit maintenant. Quand elle était bébé, ça allait, mais maintenant, il faut la reprendre"*. Et l'impute au père : *"Mais de toute façon, c'est mon mari, lui il punit pas, c'est pour ça. C'est ce que je lui dis : "tu les écoutes bien trop"*. Mme N. attribue au père l'autorité et lui reproche de ne pas l'imposer, de prendre en compte l'avis des enfants. Mais le père laisse la discipline à sa femme et devient un pôle affectif *"elle va beaucoup plus vers lui (...) parce qu'il lui crie pas dessus", "Et puis c'est toujours son père. Elle va tout demander à*

son père. Quand je lui dis non moi, elle va demander à son père". Mais paradoxalement, ce rapport moins autoritaire peut susciter une plus grande obéissance *"Y'a des moments, elle obéirait plus à lui"*.

Mme N. préfère la domination parentale à une relation négociée et croit aux vertus éducatives des punitions (*"ça lui ferait du bien d'être un peu puni"*), mais dans la pratique, Fanny ne subit pas une forte contrainte : la mère souhaiterait que le père fasse régner l'ordre, ce dernier préfère établir des rapports plus égalitaires avec ses enfants.

La mère constate et regrette l'impossibilité d'appliquer la domination parentale qu'elle a connue étant enfant : *"Les gamins maintenant pour les faire obéir, c'est dur. C'est vrai. Je sais pas si c'est la vie qui veut ça. Maintenant faut plus rien leur dire. Avant, on obéissait plus, nous. Nous on était douze dans notre famille, fallait bien qu'on obéisse. Dans le temps, y'avait les martinets et tout ça. Moi, j'ai connu ça. Et puis, on avait pas tout comme eux".* En comparant avec sa propre enfance, Mme N. considère globalement les enfants d'aujourd'hui, en y mêlant les siens, comme des privilégiés : ils peuvent agir à leur guise et ils disposent de beaucoup de confort. Elle parait réprouvé ce traitement des enfants.

Lors de nos visites, le père était à son travail. La mère intervenait pour modifier le comportement de Fanny, non par explication mais par des directives. Toutefois, le ton exprimait plutôt la réprobation qu'un ordre absolu. D'ailleurs, Fanny les percevait comme telles, puisqu'elle ne s'y soumettait pas. En voici quelques séquences :

Fanny tape sur la table près du micro. La mère : *-Fanny! Fanny! Veux-tu pas taper!*

Fanny : *-Maman, je veux manger.*

Sa soeur : *-non*.

Mère : *-de toute manière, on demande pas comme ça.*

Fanny (fort): *-non.*

Mère : *-Mais veux-tu pas crier ici. Regardes ta fermeture, elle est défaite* (les filles rient). *Voila. T'avais qu'à manger ce midi, hein.*

Mère : *-qu'est ce que t'as encore à te gratter?*

Fanny : *-c'est caca boudin.*

Mère : *-mais veux tu pas parler comme ça*.

Fanny : *- Maman?*

Mère : *-oui ma chatte?*

Fanny: *-à 5 on goûte. 1, 2,*

La mère me parle. Fanny : *-3, 4, 5.On goûte, j'ai dit on goûte.*

Mère : *-oui, oui. Ah! toutes les deux là. L'école va reprendre, vous allez voir.*

Fanny : *-Maman, j'ai faim.*

Mère : *-tu vas pas goûter maintenant, il est trop tard, il est trop vite (trop tôt). Tout à l'heure Fanny.*

Fanny: *-non, pas tout à l'heure.*

Mère: *-oh, t'es mauvaise, hein.*

La mère évite de s'opposer fermement à Fanny et de la sanctionner ; elle proteste sans grande conviction et lui laisse finalement une relative liberté.

Fanny jouit d'une marge de manoeuvre non négligeable, d'une tolérance de fait. Cette tolérance n'est pas le fruit d'une négociation parents-enfant, et ne résulte pas de conceptions éducatives "progressistes". Elle parait produite conjointement par un fort investissement affectif à l'égard de la "petite" et une forme de résignation des parents. Fanny expérimente dans son foyer différentes formes de relation avec l'adulte : relation plutôt égalitaire avec son père, une hiérarchie protectrice de sa mère, dont Fanny a cependant constaté que les règles et les décisions peuvent être négociables, un enchaînement affectif avec les deux, qui l'amène parfois à leur obéir pour les satisfaire, ou parfois à leur imposer ces choix.

Fanny sait transporter ses compétences diverses en classe. La seule présence de l'institutrice l'amène à respecter les règles. Celles-ci sont largement implicites et l'enfant les apprend en observant les autres et lorsqu'il y déroge. Un quadrillage du temps et de l'espace aboutit au contrôle des corps. Il doit être respecté mais les enfants s'y plient avec bonne volonté. Ce n'est pas propre aux enfants de se rassurer, de se faciliter la vie quotidienne, en répétant ce canevas des actions. Le contrôle est essentiellement non verbal, par regard, mimique, geste.

Fanny s'adapte à la succession de différentes formes de relations qu'instaure l'institutrice de petite section - cela est détaillé dans l'exposé d'Amélie - : explication, injonction, appel au sentiment, rapport de force, que Fanny expérimente à son domicile.

En moyenne section, l'institutrice adopte une autorité inattaquable, elle intervient par injonctions et réprimandes. Parfois aussi par la menace, la contrainte physique, instituant un rapport de force, ou à d'autres moments en jouant de la honte dans un registre affectif. Les activités et leur déroulement sont décidés par l'institutrice. Lorsque l'enfant a terminé, il doit attendre assis à sa place que Mme Dano vienne prendre sa réalisation, sur laquelle elle inscrit le prénom et tamponne la date. Elle n'émet aucun commentaire en ramassant les travaux des enfants. Les consignes sont expliquées au moment de présentation des activités.Ici également, Fanny se plie au fonctionnement strict défini par l'institutrice et sait se montrer subordonnée.

La seule fois où je vois une institutrice reprendre Fanny, c'est Mme Dano (M.S.) qui voit un élastique tomber : *"qui a lancé un élastique?*

Fanny : -*moi*.

Mme Dano: -*C'est toi Fanny? Tu t'y mets aussi?"* Fanny rosit, honteuse pendant que l'institutrice refait sa natte et met l'élastique.

Au moment de l'observation dans la grande section(2ème et 3ème trimestres), les enfants ont acquis une certaine autonomie, ainsi que la ritualisation de Mme Le Mouët. Une fois les activités distribuées et expliquées, chacun vaque à sa tâche, se déplaçant pour quérir le matériel nécessaire, s'informant auprès de ses voisins... Cette autonomie, dans le cadre ritualisé, est telle que Mme Le Mouët peut s'absenter de la classe sans que les enfants s'en aperçoivent. L'explication, l'appel à l'adhésion raisonnée, prévalent et s'appuient sur l'initiative, la participation et l'autodiscipline des enfants. Cependant la subordination de l'enfant à l'adulte apparaît dès que les enfants dérogent à l'ordre défini par l'institutrice. Une certaine tolérance aux bruits et aux déplacements existent, les marges de manoeuvre de l'enfant sont non négligeables mais restent définies par l'institutrice. L'organisation apparemment égalitaire, où les uns font de leur plein gré ce que demande l'autre, bascule parfois dans une un rapport hiérarchique entre enfants et institutrice, perceptible à travers les réprimandes, les menaces, les sanctions (positives ou négatives). Il y a peu d'interactions entre l'institutrice et les enfants. Celle-ci n'exprime pas d'affection, les valorise peu, ni les dévalorise en leur présence. L'organisation peut être lue comme un compromis : l'enfant est responsabilisé mais subordonné à l'institutrice.

Conclusion du cas de Fanny

Si l'on observe Fanny dans son foyer, et dans ses classes, dans leurs fonctionnements, il apparait que différentes logiques sont à l'oeuvre.

Une logique hiérarchique : la mère s'octroie l'autorité en tant que mère et ne cherche pas à convaincre ou à persuader que sa décision est la bonne. "C'est comme ça" parce qu'elle est la mère, parce que l'usage, la tradition veut qu'il en soit ainsi. Fanny respecte l'adulte, institutrice, observateur et s'adapte notamment à la moyenne section, encadrée de cette manière hiérarchique par Mme Dano.

Une logique civique : Le "nous" du foyer constitue une entité, par opposition à l'extérieur ("aux gens de l'immeuble qui sont fiers", aux enfants du quartier qui sont "voyous"), en rupture aussi avec la famille élargie (des "gens qui se mêlent des affaires des autres").

La sensibilité à la justice sociale du ménage atteint certainement Fanny. La relation entre Fanny et son père relève plutôt d'un rapport égalitaire.

La hiérarchisation domestique avec la mère bascule aussi très souvent dans une relation plus égalitaire, où Fanny négocie les décisions et se crée certaines marges de manoeuvre.

Cette petite fille expérimentée tant dans les relations hiérarchisées que négociées rentrera sans difficulté dans l'encadrement des trois institutrices de maternelle associant hiérarchie adulte-enfant et responsabilisation des enfants. Les relations avec les enfants de son âge sont lâches, et on perçoit une capacité d'autonomie à l'égard des autres. Ceci est à mettre en lien sans doute avec son relatif isolement du fait de son âge dans son foyer, et avec la coupure du foyer lui-même vis-à-vis de l'extérieur.

Une logique d'opinion apparait dans le souci de la mère de donner une bonne image de la famille et de chacun de ses membres (présentation, savoir-vivre, discrétion). Et Fanny a visiblement fait sienne cette préoccupation d' être "bien", "comme il faut" et se comporte à l'école comme on l'attend.

Enfin, la mère déploie une logique d'efficacité pour mener à bien tous ses objectifs (propreté, ordre du foyer et de ses membres). Si Fanny est exemptée de travaux ménagers

du fait de son jeune âge, elle met en oeuvre la même logique à l'école où elle se montre persévérante, méticuleuse, appliquée.

Ce qui pourrait être décrit comme obstacle à l'adaptation scolaire ne l'est pas systématiquement. La composition familiale ne perturbe pas Fanny. Bien que économiquement défavorisé, le foyer a des conditions matérielles d'existence qui ne sont pas mauvaises : chambre commune avec une soeur, jeux et jouets en abondance, tenues neuves et soignées, cela au prix d'une grande rigueur et du travail domestique de la mère, d'une absence de consommation de services (restaurant, spectacles...). Certains "handicaps" peuvent même se révéler dans certaines configurations comme des atouts. Ainsi la présence de nombreux frère et soeurs pallie en partie à la fermeture du foyer, et la place dans une position privilégiée d'apprentissage et de valorisation. Ainsi les difficultés financières nourrissent chez la mère de Fanny une farouche lutte pour la dignité.

Fanny apprend différentes formes de relations sociales en les vivant au quotidien. Elle est ensuite capable de les mettre en oeuvre ailleurs, notamment à l'école maternelle, où ces principes ont également cours.

Voici trois autres enfants de même âge, du même milieu social, du même quartier, scolarisés dans la même école mais dont les configurations école-famille diffèrent même si elles paraissent globalement harmonieuses.

Frédéric : des compétences de responsabilisation, de subordination, de relation utiles en classe

Si de manière abstraite, Frédéric pourrait être classé comme décalé vis-à-vis des attentes de l'école, compte tenu des caractéristiques de sa famille, l'observation fine dévoile au contraire l'existence de plusieurs jonctions entre socialisation familiale et socialisation scolaire, jonctions qui se réalisent par ses compétences à s'inscrire dans des fonctionnement civique et domestique (responsabilisation, subordination), par des savoir faire relationnels appris dans la vie associative et des connaissances acquises auprès de son père.

L'entretien se déroule en février 1993 avec les deux parents, en présence de Frédéric et de sa soeur cadette. Frédéric est né en janvier 1987 ; il a une soeur né en 1989, et une demi-soeur née en 1974 du premier mariage du père. Cette dernière leur rend visite régulièrement.

L'accident du travail du père constitue un séisme familial. Monsieur, technicien, s'est cassé des vertèbres pendant son travail en 92. Après une immobilisation de plusieurs mois, monsieur marche et s'assoit aujourd'hui de manière ordinaire. Mais la perturbation engendrée par cet événement est telle que la mère relate l'invalidité provisoire et partielle du père comme une perte définitive :*"Pour Frédéric, il avait plus de papa. C'est vrai qu'un papa pour un petit garçon, c'est quoi? C'est jouer, c'est faire du foot, c'est faire les fous, c'est courir. Et ça Frédéric n'a pas eu. Et Mme Dano (l'institutrice de moyenne section) me disait "Frédéric, ça va pas, Frédéric, il manque quelque chose"*.

Elle s'efforce cependant de voir autrement le rôle de père et de valoriser son mari dans les domaines intellectuels : *"Avec leur papa, ils ont autre chose, c'est-à-dire ils parlent beaucoup, ils lisent beaucoup. Ou alors papa leur explique plein de choses, parfois des termes que moi-même je ne comprends pas"*.

Cet effacement du père aux yeux de la mère résulte aussi vraisemblablement du chômage qui suivit l'accident. Le dépannage de télévisions et de magnétophones qu'il mène aujourd'hui à son domicile ne remplace pas un véritable emploi.

Frédéric appréhende très clairement cette situation de chômage :

I: *-qu'est ce qu'il fait comme travail papa?*

F: *-ben il a pu de travail. Avant il travaillait, maintenant il travaille plus. Parce que son dos il est cassé, sa colonne. Il peut même plus me porter.*

Il a fait sien ce regard maternel d'un père invalide et focalise sur certaines capacités physiques qui manquent à son père, comme si l'aptitude de porter son enfant, de courir, de faire les fous, pour reprendre les termes de la mère, constituaient l'essentiel de cette fonction.

On perçoit la fragilité antérieure de cette famille à la façon dont un accident qui aurait pu n'avoir que des conséquences physiques précises (incapacités de porter des charges et de rester immobile), perturbe toute l'organisation et entraîne des difficultés en chaîne. D'abord, le père perd son travail qui requiert un solide physique. Par là-même, il perd ses rôles social et familial. Au sein de son foyer, il n'est plus le pilier économique ; il est dévalorisé aux yeux de sa femme, y compris dans sa fonction de père.

De plus, ses propres réactions génèrent d'autres perturbations au sein du foyer, par les projets qu'il échafaude pour retrouver un emploi et par ses attitudes de démission face au quotidien.

Ne voyant guère d'issue à cette inactivité forcée en France, il envisage parfois de s'expatrier. C'est Frédéric qui en parle lors de notre entretien à l'école :

F: *-Mon papa il a dit qu'on allait déménager. On va aller habiter plus loin que la France, loin. Il faut prendre un avion et après un bateau.*

I: *-tu serais content d'aller habiter là-bas?*

F: *-non, moi je veux rester là, moi, c'est mieux.*

I: *-et maman, elle est contente d'aller habiter là-bas?*

F: *-non, elle veut aussi rester là. Mon papa il voulait pas rester là.(...)*

I: *-ce n'est pas encore sûr que tu déménages?*

F: *-non."*

Les parents n'évoquent pas ce déménagement devant moi. Mais il n'est guère aisé de le présenter à un observateur extérieur, qu'il s'agisse d'un rêve exutoire ou d'un véritable projet du père auquel s'oppose son épouse. Frédéric en est à la fois informé et préoccupé : il m'annonce cette information dès le début de l'entretien, avant même toute question. L'enfant ne peut mesurer la crédibilité du projet et celui-ci introduit une grande incertitude quant à son avenir proche, en terme de lieu d'installation et de cohésion familiale.

L'accident de travail du père a désorganisé les relations familiales. La perte d'emploi consécutive l'a déchu de son rôle de soutien économique, sans qu'il recrée un nouveau rôle dans sa famille (contrairement au père d'Amélie, par exemple, qui se compose une fonction de père au foyer depuis la perte de son emploi). Ses projets d'exil constitue une source d'inquiétude pour Frédéric. Pour la mère, cette inutilité familiale et sociale de son mari s'apparente à une disparition. Contre son gré, elle est amenée à travailler pour accroître les revenus. Malgré ces changements, vers l'inactivité pour le père, vers le travail extérieur pour la mère, ni l'un, ni l'autre, ne réorganisent leurs visions de la vie familiale et ils vivent d'une manière qu'ils déplorent.

Frédéric voit ainsi son père privé d' emploi et, en même temps, sa mère travailler durement quelques heures par semaine. Elle fait l'entretien de l'immeuble tous les matins et sert dans un bar les lundis et au mois d'août.
Frédéric perçoit la pénibilité du travail d'entretien : -*Mais ma maman, elle travaille tous les soirs avec une copine, ou tous les matins, elle se réveille à 5 heures et elle finit à 6 heures du matin.*
I: -*qu'est ce qu'elle fait comme travail maman?*
F: -*elle lave les tours. Tous les jours, elle lave les tours. Mais pas tous les jours le soir. (...) Mais l'année prochaine, elle aura pas à laver les tours. Elle va être contente, mais c'est pas fini encore".*

En fait, dans son foyer, Frédéric comprend que cette situation où le père est privé d'emploi et la mère travaille, est anormale, contraire aux usages et à la raison. Ainsi la

mère préconise la restauration de la situation "traditionnelle" pour faire disparaître tous les troubles qu'ils connaissent : *“toutes les mamans à la maison et les mecs au boulot. Les enfants auraient une meilleure éducation et les papas auraient plus le moral”.*

Loin de composer avec cette nouvelle donne qu'est le chômage du père, de reconstruire un nouveau fonctionnement familial, les parents de Frédéric refusent de concevoir différemment leur organisation et s'opposent aux changements qui surviennent. Ce qui crée aussi pour Frédéric des décalages entre les visions du monde et la vie qu'il mène, entre les manières de concevoir l'organisation et le fonctionnement réel.

Une journée ordinaire

Le matin, Frédéric se lève, se lave, s’habille et déjeune seul. Agé alors de 5 ans, il s’occupe aussi de préparer sa soeur. Sa mère reconnait son action : *“Frédéric dirige la maison à lui tout seul”*. La mère travaille entre 5 et 8 heures du matin et le père dort. Les parents, dans une dichotomie traditionnelle des rôles masculin et féminin, s'élèvent contre les horaires de travail de madame, qui l'empêche de s'occuper des enfants, sans envisager que le père se lève et les prépare. Aucun des deux ne souhaitent cette transformation ; la mère elle-même comprend cette situation : *“parce que papa il se couche tard le soir comme il a rien à faire dans la journée, je me couche tard le soir et après tout, le matin, je bulle. La plupart du temps, il dérange pas le papa”*. Elle trouverait d'ailleurs anormal que l'enfant sollicite son père et se montre satisfaite de ne pas être remplacé par celui-ci.

Lorsqu'elle dit que *"Frédéric tient la maison à lui tout seul"*, elle veut signifier que Frédéric ne se contente pas de se préparer, d'aider sa soeur, mais qu'il s'occupe de ranger et de nettoyer. Il fait son lit et passe l’aspirateur parfois. Chaque matin, il trouve le temps de regarder la télévision, et en particulier son dessin animé préféré sur le foot. La mère revient à 8h30 pour les amener à l’école. Elle va les chercher pour manger le midi à la maison et à 16h30.

A la maison, il regarde la télévision, souvent des cassettes vidéos. Il joue aux légos, aux voitures, à la console, dessine seul dans sa chambre. Il sort souvent retrouver ses copains au pied de l'immeuble.

Lors de l'entretien, Frédéric ne précise pas qu'il se lève et se prépare seul le matin avant l'école. Par contre, il parle volontiers de ses activités : jeux de voitures, télévision, jeux avec sa mère, lecture avec son père.

I: -est ce que tu joues des fois avec ton papa?

F: -non. Il peut même pas se coucher par terre. Il peut rien faire. Il a pas le droit de s'asseoir longtemps, il a pas le droit de rester debout longtemps.

I: -est ce que tu joues des fois avec maman?

F: -oui, maman elle est gardienne et moi, je tire dans le ballon et je lui dis de l'arrêter mais elle arrive pas à l'arrêter. Parce que je tire trop fort. Parce qu'en même temps je cours et puis je tire. Je tire de loin, elle me voit plus. Je cours à toute vitesse! PAF!

I: -maman joue au foot avec toi?

F: -oui, des fois. Mais pas tous les jours. (Frédéric raconte une anecdote que je ne comprend pas du fait de son élocution - mauvaise prononciation et rapidité).

I: -à quoi tu joues quand tu es à la maison?

F: -aux voitures. Aux voitures de collection, aux camions de collection. Y' a un camion, si y'a de la lumière, t'es obligé de le faire marcher. Y'a de la lumière quand il roule. C'est un gyrophare qu'i' y'a dessus, ça fait HUHUHU.

I: -et quand tu rentres de l'école, qu'est ce que tu fais?

F: -quand je rentre de l'école, je mets toujours mon manteau au porte-manteau.

I: -tu prends un goûter quand tu rentres de l'école?

F: -quand je rentre chez moi après l'école, quand l'école elle est finie. Je rentre chez moi, je goûte.

I: -Est ce que tu regardes la télé des fois?

F: -oui, le club Dorothé.

I: -le mercredi?

F: -tous les jours, ça passe.

I: -tu regardes tous les jours?

F: -tous les matins, tous les après-midi, ça commence.

I: -tu regardes le matin aussi?

F: -oui. Ben je me lève, je le regarde. Parce que tous les matins, je veux me lever parce que j'ai un truc à regarder. Le foot.

I: -tu regardes le foot le matin?

F: -oui. Y'a Olivier Tom (dessin animé). Parce que moi bientôt je vais m'entraîner au foot avec papa.

I: -qu'est ce que tu regardes à la télé?

f: -C'est tout. Des films. Des films aussi. Un film de tortues ninja. Un dessin animé en tortues. Ou heu, ou Superman en cassette.

Pendant toute cette conversation avec Frédéric, il cache sa responsabilisation au foyer et présente les activités ordinaires d'un enfant de cet âge, comme s'il percevait tout l'inhabituel et l'incongru pour un observateur extérieur, d'un enfant de cinq ans se préparant seul et s'occupant de sa cadette, pendant que le père dort. S'il cache cette exception familiale, c'est qu'il en conçoit une forme de honte. Et les propos de ses parents ne le rendent pas honteux du sommeil de son père, mais de l'absence de sa mère.

Bien qu'il participe largement aux tâches du foyer et qu'il se prenne en charge d'une façon inattendue pour un enfant si jeune, Frédéric apprend une répartition des tâches très traditionnelle entre mari et femme. Il acquiert cependant pour le moment une grande capacité à se prendre en charge, à envisager les différentes tâches à accomplir et leur chronologie, il apprend à les mener, en résolvant les petites difficultés qui apparaissent, en décidant de telle manière de faire. En préparant sa soeur, il apprend à convaincre, à expliquer, à faire preuve d'autorité pour l'amener à se laver, s'habiller et déjeuner convenablement. Autant de capacités qu'il sait transposer en classe.

Lecture des lieux de vie

Frédéric habite un F4 d'une tour de 15 étages de l'office HLM.

La salle, où je suis reçue, est le lieu de vie de la famille. Ils n'ont pas cherché à l'enjoliver mais à y rendre les séjours agréables et confortables. L'aménagement vise à la fois le pratique et le bien-être. Le mobilier est simple, en bois, la télévision et le magnétoscope font face au canapé, une quarantaine de cassettes vidéo pour enfants et adultes garnissent une étagère.

Je ne verrai pas la chambre de Frédéric, mais il dispose dans son foyer d'un éventail de support d'activités. Frédéric peut jouer sur le vieil ordinateur de son père (*"c'est un jeu avec un hélicoptère pour aller récupérer des gens, faire la navette"*). Il a aussi une console de jeux, offerte par son copain d'école qui en avait eu une nouvelle pour Noël. Il dispose de petites voitures, camions, ballon et de nombreux livres. Les parents valorisent ces acquisitions et demandent à Frédéric de me montrer les ouvrages qu'il possède. Les parents ne se sont pas déplacés en librairie pour acheter des livres mais, soucieux de sa réussite scolaire, ils se sont laissés convaincre par des démarcheurs ou par des courriers. Ainsi Frédéric est abonné à "Je lis déjà" et reçoit deux collections de livres, destinées au 5-6 ans pour l'une, aux 10 ans pour l'autre, de style encyclopédique comme l'indique les titres : les animaux, le sport, la mort des dinosaures, l'instinct animal, la météo, le corps humain, l'univers, la préhistoire, l'énergie, le monde végétal, l'origine de la vie, les climats, l'océan.

Le logement de Frédéric est un appartement sans prétention, mais qui vise un certain confort. Les aménageurs n'ont pas rempli l'espace pour créer le sentiment d'abondance, de proximité. A l'inverse, l'espace ne peut être qualifié de vide ou d'austère. A mi-chemin entre les deux, cet appartement ne suscite ni une impression de dénuement, ni de surabondance. Il traduit le groupe familial conçu comme unité de vie fonctionnelle et confortable. Plus que l'esthétique, le bien-être et le pratique sont recherchés.

Frédéric a été observé en moyenne et grande sections de l'école Landrel. L'aspect fonctionnel de ces deux classes font écho à son domicile, ainsi que en grande section la valorisation des savoirs et de l'écrit, qu'il rencontre chez lui sous la forme de livres qui lui

sont personnellement destinés. Dans la moyenne section de Mme Foy, l'espace parait scolaire et rationnel : les poupées, dînettes, voitures, jouets en général sont rangés et l'on voit les coins peinture, lecture et les jeux pédagogiques (puzzles, encastrements, emboîtements...). La classe de grande section de Mme Le Mouët parait plus encore un espace de travail : coins minitel, puzzles, jeux didactiques, mais rien qui ressemble à un jouet n'apparait. Organisé de manière rationnelle, il vise l'acquisition de savoirs et de savoir faire, et en particulier des premières notions de la lecture, de l'écriture et du calcul. Dans les deux classes où il est observé, Frédéric ne retrouve guère d'activités faisant écho à la vie familiale ou à des jeux enfantins du foyer. Leur aspect organisé rationnellement, sans souci esthétique ni recherche d'animation, peut cependant lui évoquer son foyer. De plus, les parents, dans le discours et leur choix de livres en tant que cadeaux le préparent à rencontrer à l'école un lieu de travail.

Il faut qu'il y passe et qu'il fasse mieux que nous

L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire commence difficilement pour Frédéric du fait de son jeune âge et de la nouveauté de la collectivité pour lui. Frédéric entre à deux ans en petite section : *"quand j'étais enceinte de Nathalie, j'ai dit il faut qu'il y passe, raconte la mère. Oh y'a eu des pleurs au début"*.
En moyenne et grande sections, il parait tout à fait adapté à l'école. Les parents conçoivent l'école maternelle comme un mode de garde et un lieu d'apprentissage complémentaire à la famille. Ils veulent transmettre à Frédéric la politesse, le respect des autres et l'obéissance.

L'ambition qu'ils développent pour leur fils ne spécifie pas un niveau précis. La mère souhaite "l'apothéose", le père espère *"qu'il fasse mieux que nous, on va les pousser"*. La mère ajoute *"surtout un gars. C'est le chef de famille quand même. Il faut une bonne situation.",* réactivant ici le clivage mari-femme auquel ils sont attachés.

Ce souci et cette volonté de réussite scolaire motivent des activités de lecture, de discussions, d'explications entre père et fils. De manière assez explicite, les parents

s'accordent pour attribuer l'intelligence et les connaissances au père qui, de ce fait, assume les actes afférents, tels ceux-ci. C'est plutôt Frédéric qui les relate lors de notre entretien à l'école :

I: -qu'est ce que tu apprends encore à la maison?

F: -papa apprend à faire de la lecture, et à écrire des mots.(...)

I: -et alors il t'apprend à lire et à écrire?

F: -il lit tous les soirs avant d'aller dormir.

I: -tu aimes bien ça?

F: -(inaudible : couvert par la conversation des agents de service proches).J'aime bien. En plus il me lit des livres ou on apprend à lire. J'en ai plein, plein de livres. Le plus dur, il est pour les CP. Il me dit les images, mais il me lit pas encore.

I: -ton papa apprend à lire des mots?

F: -oui, et puis des durs, même.

I: -et t'y arrives?

F: -presque.

I: -qu'est ce qu'il t'apprend encore papa.?

F: -je sais pas.

I: -à écrire aussi un petit peu? tu me disais qu'il t'avait appris à écrire en te copiant un mot et toi tu recopies?

F: -oui, en écriture attaché. J'ai un petit jeu avec pleins de lettres et tu peux faire tout. Tout ce qu'est en écriture, tu peux faire.

Les parents suscitent un élan vers le monde scolaire pour Frédéric en valorisant la réussite et en initiant des apprentissages parallèles. Le fait qu'il s'agisse des seules activités que Frédéric partage véritablement avec son père peut renforcer son intérêt à leur égard.

C'est vrai, je crie beaucoup

La mère est attentive à ses enfants, elle sait les encourager : voyant le dessin que finit sa fille, elle s'exclame *"ouah! bravo Thalie!"*.

Elle peut aussi parfois expliquer, faire preuve de patience et d'affection : *"Nathalie, tu nous embêtes. Ca fait du bruit, ma chérie. Va mettre ton bébé dans ta chambre, il va faire dodo. Ca fait du bruit"*.

Comme plus tard à Frédéric qui fait tomber des photos *"oh la la, tu fais des bêtises. Laisses ça de côté, je vais le ranger, ma biche"*. Frédéric les pose. Le père complique la consigne maternelle : *"non, les mets pas n'importe où Michou"*.

Le père parait plus exigeant et moins compréhensif avec les enfants, il leur laisse moins de marges de manoeuvre, même si en ma présence il essaie d'adopter un style plus négocié. Pendant ma visite, Frédéric demande à son père : *"tu m'écris tous les mots"*. Le père répond avec une fausse patience : *"oui, mais tout à l'heure si tu veux bien parce qu'on a un autre sujet là, on discute d'un autre truc. Tout à l'heure, je m'occuperai de ça, si tu veux bien. D'accord? Bon"*.

L'apparente négociation n'est qu'un monologue au cours duquel seul le père décide de différer l'activité. La demande d'accord est purement formelle, comme l'indique le ton. Frédéric perçoit très bien qu'il ne peut pas ne pas être d'accord, qu'il n'a aucune prise sur ce choix.

En fait, il semble que la hiérarchie entre adulte et enfant soit la forme de relation la plus fréquente. Le père et la mère instaurent ce rapport traditionnel parents-enfants. En accord avec leur clivage traditionnel de la répartition des tâches, c'est la mère qui prend plutôt en charge les enfants et qui assure le maintien de l'ordre ordinaire. Cet encadrement s'effectue par la parole ou par les cris. La mère raconte : *"c'est vrai, je crie beaucoup, je suis très peu patiente. Je suis fatiguée. Quand il m'énerve, il m'énerve, alors quand faut que ça sorte, faut que ça sorte quoi"*.

Parfois, l'intervention ne parait plus contrôlée par la mère et l'on peut parler de violence verbale. On passe alors d'une relation hiérarchique à un rapport de force - c'est la peur des cris qui devient le moteur de l'action des enfants.

En l'absence de possibilité de négociation, Frédéric ne peut que se soumettre à leur décision. Or, par ailleurs, il bénéficie d'une grande responsabilisation tous les matins. La contradiction entre ces deux positions, totalement responsable le matin, complètement subordonné le reste du temps avec ses parents, est difficilement compatible pour l'enfant. Cette double et antagoniste exigence et l'impossibilité pour Frédéric d'y répondre sont peut-être à l'origine de ses retraits, de ce que la mère appelle "ses blocages" : *"parfois, il se bloque (il se met sous la table et ne parle plus). C'est pas normal, ça. Y'a un petit truc qui va pas chez lui, je sais pas quoi. Et il peut être très bien, comme il peut être très bête. Ca c'est un petit problème quand même"*.

Les deux formes principales de relation dans lesquelles Frédéric doit s'insérer avec ses parents s'opposent . Il est considéré parfois comme capable de décider de ses actes, de les mener à terme correctement, seul, sans aucun contrôle ni soutien extérieur. Quand ses parents sont disponibles, ils lui dénient ces capacités et décident de ce qu'il doit faire, de quelle manière, sans qu'il puisse intervenir dans ces choix. On a souvent vu dans les autres foyers une succession de types de rapports différents auxquels les enfants s'adaptent. Mais aucun des autres enfants observés ne connait le même antagonisme que Frédéric, oscillant entre responsabilisation et déresponsabilisation complètes. Cette situation crée des difficultés particulières pour l'enfant, tant ces rapports sont difficilement compatibles.

Frédéric a acquis une soumission à l'égard de l'adulte, mais aussi un esprit d'action et d'initiative. Cela lui permet de s'adapter à l'encadrement serré de mme Foy comme à l'encadrement participatif de mme Le Mouët.

Frédéric se plie à la discipline de Mme Foy (M.S.), comme à celle de ses parents. Il y reconnait le même type d'autorité absolue, une hiérarchie adulte-enfant dans laquelle l'adulte décide et l'enfant doit se subordonner. Elle le tient en estime du fait de son comportement docile, et des bonnes relations avec sa mère. Ainsi, ce jour, elle le désigne pour être le premier du train qui rentre en classe : *"ce sera un gentil, ce sera Frédéric"*.

Chez Mme Le Mouët, en grande section, Frédéric apprend à se déplacer, à s'organiser pour exécuter le travail demandé. Ici, ce sont plutôt ses compétences de prise en charge qu'il importe : comme chez lui le matin, il connait les tâches et se débrouille seul pour les mener, sans aide ni contrôle permanents.

Mais comme avec ses parents, Frédéric rentre difficilement dans un rapport hiérarchique avec l'enseignante après avoir été responsabilisé.

Cet après-midi, il a cassé un crayon. Mme Le Mouët lui ordonne : - *"tu l'emmènes chez toi et tu le répares, avec du scotch, du sparadrap. Tu te débrouilles pour le ramener demain réparé"*. Traité ainsi en inférieur, Frédéric va s'asseoir à sa place, le menton sur les mains, le regard fixe.

Frédéric connait deux formes de rapport diamétralement opposé avec l'adulte dans son foyer. Rendu responsable de sa préparation le matin et de celle de sa soeur, sans surveillance ni soutien d'un adulte, il est considéré alors comme capable. Au moment de présence de ses parents, il redevient un petit qui n'a pas les capacités de choisir et mener seul ses actes, qui doit donc être contrôlé et aidé par un adulte. Frédéric connait quelques difficultés à passer d'un rapport à l'autre. A l'école cependant, ces deux expériences lui servent. En moyenne section, il entre aisément dans la relation hiérarchique qu'instaure l'institutrice. En grande section, il agit de manière autonome dans le cadre des directives, comme le souhaite l'enseignante. Mais dans cette classe comme à son domicile, il n'est pas facile pour Frédéric de revenir ensuite à une domination adulte absolue, telle qu'elle se manifeste dans les situations de désaccord.

Frédéric rencontre beaucoup de monde, de toutes sortes, de toutes les ethnies

Frédéric a acquis divers savoir faire relationnels : entrer en contact, le maintenir, l'interrompre, répondre à une sollicitation de manière rapide et adaptée, s'introduire dans un échange, le quitter, et cela avec des interlocuteurs d'âge et d'origine différents.

Frédéric voit peu sa parenté : la famille de Mme D. est éloignée, la mère de Mr est malade. Sa demi-soeur leur rend visite tous les 2-3 mois.

Mais la famille D. fréquente beaucoup d'habitants du quartier, par le biais d'une association organisant fêtes et loisirs. Frédéric suit ses parents et participe aux animations de l'association d'habitants et aux préparatifs. Il joue aussi souvent dehors avec les copains du voisinage, au ballon et au vélo, les parents "jettent un oeil" par le balcon. En dehors des membres de son foyer, de son institutrice et de ses camarades de classe, Frédéric rencontre régulièrement plusieurs enfants et de nombreux adultes du voisinage. Ses parents trouvent favorable pour l'enfant la fréquentation de personnes nombreuses et diverses : *"Frédéric rencontre beaucoup de monde, de toutes sortes, de toutes les ethnies"*.

Dans ces rencontres quotidiennes d'enfants et d'adultes extérieurs à son foyer, Frédéric a acquis des aptitudes relationnelles qu'il met en oeuvre en classe. Dans les deux sections observées, il parait très à l'aise, avec les enfants comme avec les institutrices. La mère qui accompagne son fils, sait aussi créer de bonnes relations avec les institutrices : elle s'intéresse à la vie de l'école et y participe volontiers, questionne sur les activités en classe, le comportement de son fils, rapporte ses propos ou activités au domicile. De cette manière, elle se pose en interlocuteur et réussit à intéresser mme Foy et mme Le Mouët à son fils.

En moyenne section, on peut voir Frédéric développer des attitudes de coopération, de compétition ludique, de contrôle, d'aide vis-à-vis de camarades. Il sait initier un jeu ou en inventer un[212].

Tous les jours, comme les autres enfants, Frédéric arrive entre 8H30 et 9H, met sa blouse et s'installe à sa place avec un puzzle. Frédéric est à côté de Youssef, ils font souvent la course pour finir l'encastrement.
Ce matin, Youssef ne défait le sien qu'à moitié, pour finir plus vite. Frédéric le remarque et le lui défait. Il prend ici la même position d'autorité et de contrôle que celle qu'il prend

[212]Toutes les observations sont constituées d'activités similaires car Mme Foy ne m'a admise dans sa classe comme observatrice que pendant l'accueil entre 8h30 et 9h, où les enfants doivent s'installer à leur place et jouer avec les encastrements ou les puzzles qui y sont installés.

vis-à-vis de sa petite soeur le matin. Frédéric est assez interventionniste auprès de ses camarades. L'institutrice le laisse faire puisqu'il fait appliquer la règle en vigueur.
Mais il sait aussi aider gratuitement un autre enfant. Youssef l'interpelle : *"j'arrive pas. Où elle va celle-là?"*. Frédéric lui place la pièce, finit son propre puzzle et se tourne vers son voisin pour l'aider. Mais Youssef ne veut plus être aidé, il couvre le puzzle de son corps. Frédéric peut imposer des interventions d'aide, même en l'absence de toute demande. Il agit alors vraisemblablement aussi comme avec sa cadette.

Plus tard, le puzzle fini, Youssef le contemple verticalement (c'est un dessin de poulet rôti) et les pièces tombent. Frédéric s'enquiert "-qui a fait ça?". Youssef explique. Là encore, Frédéric veut maîtriser la situation, comme s'il s'en sentait responsable.

Frédéric prend des initiatives, propose des actions communes. Par exemple, à son voisin :
-on fait la course?
Youssef décline : *-non tu vas gagner. On fait la course doucement"*.

Un autre matin, Frédéric imagine un nouveau jeu avec le même matériel d'encastrement : il a fait une forêt avec les arbres et les animaux miniatures en bois. Il demande tel ou tel animal à Youssef qui doit le trouver.

Responsabilisé pour se préparer et s'occuper de sa soeur le matin, Frédéric continue de surveiller ses camarades de classe et intervient pour assurer le déroulement prévu de l'activité. Il peut rectifier lui-même ce déroulement, aider, avec ou sans demande de l'intéressé. Il a une capacité d'invention, qu'il s'agisse de proposer de nouvelles activités ou de prendre des initiatives. Il exerce cependant ses interventions en respectant les règles édictées par l'institutrice. Frédéric prend le travail scolaire au sérieux : il s'applique et veille à satisfaire l'enseignante, tant dans les productions que dans son comportement.

Habitué à côtoyer des adultes et des enfants divers par l'association où s'investissent ses parents, il a acquis des compétences relationnelles qui lui servent tant pour s'adresser aux institutrices que pour tisser des liens avec les enfants.

Conclusion

Dans son foyer, Frédéric est inséré dans un fonctionnement duel. Le matin, quand la mère travaille et que le père dort, Frédéric est considéré comme capable de se préparer, ainsi que de prendre en charge sa petite soeur. En présence de ses parents, il doit se subordonner. Même s'il éprouve quelques difficultés dans ces changements, il apprend la responsabilité, l'initiative et la soumission. Cette première compétence lui est utile en grande section, la deuxième est nécessaire pour s'adapter à la petite section. Avec la participation de ses parents aux activités de l'association d'habitants du quartier, Frédéric rencontre de nombreuses personnes différentes. Par ces contacts, il acquiert des savoir faire relationnels : il sait instaurer et renouveler des échanges avec les autres élèves et avec les institutrices. Enfin les connaissances que lui transmet son père, par les discussions et la lecture lui sont utiles en classe. Par diverses compétences, savoir faire, savoirs, Frédéric peut relier socialisation familiale et socialisation scolaire.

Les liens de subordination et d'action de Youssef plus forts que les écarts linguistique et culturel

Là encore, pour cet enfant de milieu modeste, de parents étrangers, les analyses globales inciteraient à envisager des ruptures, des dissonances entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire. Certaines existent, mais à côté de plusieurs liens, combinaison qui permet finalement à Youssef de s'adapter à ses classes maternelles.

Les parents de Youssef acceptent de me recevoir en février 1991. L'entretien débute avec la mère, par l'intermédiaire d'un fils qui traduit : "*elle sait pas parler"* me dit-il. La mère semble comprendre cependant un peu mais parait intimidée. Dès l'arrivée du père, elle s'éclipse et c'est lui qui répond. Quelques frères passent dans la salle mais n'interviennent pas sans y avoir été invités par le père.

Présentation

Youssef est né en juillet 1987 à Rennes. Ses parents marocains sont arrivés en France en 1979. Suivant leur tradition, le père et la mère sont cousins .*"Elle est de ma famille aussi : c'est la fille de le fils à l'oncle à ma mère"* m'explique le père. Youssef a six frères aînés nés en 72, 75, 77, 80, 82 et 83. Le père est gardien dans un centre commercial.

Youssef parle et comprend l'arabe, le berbère et le français. Les parents se parlent en arabe et en berbère, s'adressent en arabe aux fils, puis en berbère s'ils n'ont pas compris. Les enfants leur répondent en français.

Le père va au "centre culturel islamique", qu'il appelle la mosquée, tous les jours et y emmène Youssef pendant les week-end et les vacances *"pendant les vacances, tous les jours, matin et après midi. Ils apprennent le Coran, à écrire, à parler"*. Les autres frères fréquentent aussi la mosquée et y retrouvent des copains pour y faire du foot, regarder un film, faire une sortie, ou suivre un cours d'arabe et d'Islam. Lors de l'entretien mené avec Youssef en 1993, nous en reparlons :

I : -Tu aimes bien aller à la mosquée?"

Youssef : - *oui.*

I : *-qu'est ce que tu y fais?*

Y : *-je travaille"*.

Youssef confirme qu'il y apprend à parler et écrire arabe, autour du Coran. Cet apprentissage, commencé en 1991, s'est poursuivi en 1992 et 1993.

Youssef a été circoncis en France à l'hôpital. La famille ne fête pas noël (pas de sapin), mais offre des cadeaux aux enfants à cette date. Ils n'ont pas de projet de retour au Maroc, mais y passent tous les étés.

Youssef a commencé l'école à 2 ans et 2 mois et a eu des difficultés à quitter sa mère. L'institutrice madame Lemoux s'en est beaucoup occupée pour calmer ses pleurs. Lors de l'observation, c'est la deuxième année que Youssef est dans sa classe et Mme Lemoux cache mal son attachement pour cet enfant : il est fréquemment désigné pour répondre, pour montrer aux autres. Youssef rentre chez lui tous les midis et dès la fin de l'école à 16h30, accompagné par sa mère, qui le porte parfois.

L'articulation entre socialisation scolaire et familiale commence progressivement et difficilement car le passage de la mère arabophone à ce monde inconnu francophone est brutale pour le jeune enfant.

Dès 91, Youssef parle bien le français, grâce à ses frères et à sa première institutrice. Il n'est pas suivie par la rééducatrice comme certains autres enfants étrangers en moyenne section. La langue ne reste pas un obstacle direct à l'articulation car Youssef maîtrise assez vite le français. Il peut l'être par l'impossibilité de dialogue entre la mère qui accompagne Youssef et ses institutrices.

J'aimerais bien qu'ils fassent des études si ils sont courageux

Les parents ont de l'ambition pour leur fils : *"J'aimerais bien qu'il aille longtemps à l'école"*. Le père s'enorgueillit d'ailleurs de ce que les frères aînés étudient encore *: "Mes autres fils, ils sont toujours à l'école, toujours, toujours"*. Cette attitude se battit en opposition à leurs propres parcours scolaires : *"Moi j'ai pas été à l'école de ma vie",* dit le père.

Toutefois, les parents reportent cette possibilité de longues études sur l'enfant, sur sa volonté et ses efforts : *"J'aimerais bien qu'ils fassent des études si ils sont courageux"*. L'enfant doit se mobiliser pour sa scolarité et définir lui-même les objectifs à atteindre : *"Il fera qu'est ce qu'il veut, qu'est ce qui lui plaît. c'est pas moi qui vais lui dire fais ça, ça, ça"*. Mais cette attitude parentale ne résulte pas d'un choix, mais d'une méconnaissance du système scolaire : *"moi je sais pas comment ça se passe l'école"*. Et effectivement, le père ne sait pas quelles études font ses fils et c'est l'ainé qui m'explique que celui de 19 ans est en 2ème année de BEP comptabilité, celui de 16 ans en 5ème, celui de 14 ans en 6ème, celui de 11 ans en CM1, celui de 9 ans en CE2, celui de 8 ans en CE1.

Les parents souhaitent que Youssef réussisse à l'école, mais ils ne peuvent soutenir cette orientation. Illettrés, ils ne peuvent pas l'aider et ils ne connaissent pas du tout le système scolaire français. Cependant, la présence de six frères ainés scolarisés constituent autant de ressources d'aide scolaire pour Youssef, en terme de capacité pour réexpliquer, pour accompagner les devoirs, et plus tard, en terme de choix d'orientation.

Lecture des lieux de vie

Cette famille de sept enfants vit dans un F4 d'un immeuble de 15 étages de l'office HLM. L'entrée de l'appartement présente de nombreuses inscriptions en arabe (autocollants derrière la porte, affiches).

La salle où je suis reçue reconstitue un coin salon marocain avec deux banquettes autour d'une table basse. A côté, le coin salle avec une table et un meuble living assortis sur lequel sont exposés un service à café saumon irisé et des verres, des photos des enfants. Une télévision, un magnétoscope, une radio-magnétophone sont également visibles. L'épaisse moquette bleu à fleurs jaunes permet au père, à la mère, et aux trois fils présents d'être pieds nus comme le veut l'usage marocain. C'est la pièce marocaine où l'on reçoit, où l'on parle autour d'un thé ou d'un café, que les parents ont ici transposé. En l'absence de visiteurs, c'est aussi le coeur du foyer, le lieu où l'on se repose, où l'on se retrouve, où on partage le repas, où l'on regarde la télévision. C'est le lieu de l'entre-soi,

qui s'ouvre aux proches marocains mais qui n'est pas prévu pour accueillir un français (on insiste pour que je garde mes chaussures que cette belle moquette n'est visiblement pas destinée à recevoir).

Youssef n'a pas d'espace personnel. Il a son lit dans la chambre de ses parents mais dort parfois avec ses frères, répartis en deux chambres de trois. Youssef a peu de jeux, quelques voitures, *"mais des jeux comme ça, ça l'intéresse pas"* . Outre le coût des jouets, se pose ici un problème de rangement. Mais les fils sont habitués à jouer ensemble avec peu de support matériel. Youssef joue généralement avec ses frères. Il regarde la télé en leur absence.

Cet appartement est un lieu collectif régi par les usages traditionnels que fait respecter le père. L'autorité est nécessaire pour maintenir l'organisation et l'ordre dans un espace si petit pour neuf personnes. Chaque meuble, chaque objet et chaque corps ont une place assignée.
L'appartement veut créer un petit territoire marocain, avec un choix dans ce que l'on garde de la tradition dans ce pays étranger. Youssef est inscrit dans la culture marocaine, où plus exactement dans ce que les parents retiennent de la culture marocaine.

Lors des observations, en 91, 92, 93, Youssef est à l'aise dans les classes qu'il fréquente. Si la première petite section en 90, à deux ans, a été difficile pour Youssef, elle lui a permis de découvrir l'univers scolaire, défini déjà par un lieu, un aménagement, des meubles et des objets. Ici, sur le linoléum, on garde ses chaussures. Les petites chaises et les petites tables séparent chacun du groupe. Les coins d'activités quotidiennes, cuisine, poupée, déguisement n'évoquent que très vaguement son foyer à Youssef. Les sacs à mains, vieux vêtements pour se déguiser diffèrent beaucoup de ceux de ses parents. Les ustensiles, appareils et emballages reproduits dans le coin cuisine ne lui sont pas tous familiers. Les objets prévus pour materner les poupées ne font pas plus écho à sa vie familiale. De plus, il découvre comme beaucoup d'autres enfants le matériel pédagogique : jeux de construction, d'enfilage, matériel de dessin, de peinture, de collage, de découpage. Le coin garage est sans doute le plus familier à Youssef, qui a aussi des

voitures chez lui. Youssef découvre un nouvel environnement à l'école. Mais lors des périodes d'observation, et dès 91 pendant sa deuxième petite section, il a appris à connaître cet espace, à s'y mouvoir, à s'y comporter : il profite avec plaisir, vivacité et concentration du choix d'activités.

En petite section, pendant les activités libres, on peut voir Youssef jouer au train, au jeux de construction, au loto avec d'autres.
En moyenne section, seuls une matinée et les moments d'accueil, consacrés aux puzzles et aux encastrements ont pu être observé. Un jour, il a recomposé le puzzle de glace, l'institutrice lui demande "qu'est ce que c'est? tu en as déjà mangé?", Youssef dénie de la tête. Youssef choisit certains encastrements : le verre avec paille, le panier de fruit, le poulet rôti et les admire une fois reconstitués, images d'une abondance et d'une "françaisité" imaginées et convoitées.

Youssef apprend à se subordonner sous l'autorité paternelle

Par ce que l'on voit et que le père en dit, le fonctionnement familial s'appuie sur une hiérarchie adulte-enfant très forte et très claire. Le père détient l'autorité. D'après lui, ses fils sont obéissants et il n'a pas besoin de gronder. Une seule fois en ma présence, Youssef crie houhouhou, interrompu par le père "tu arrêtes?"-Youssef obtempère immédiatement. Les fils ne prennent pas une seule fois la parole sans que le père ne les sollicite. Autant d'attitudes révélatrices d'une forte soumission au père et du respect de l'autorité parentale.

Youssef transpose à l'école cette forme de relation et se subordonne sans difficultés aux enseignantes. En 91, Youssef est pour la 2 ème année dans la classe de petite section de mme Lemoux, dont il attire visiblement la sympathie, en partie du fait du maternage qu'elle a du développer pour le rassurer l'an passé. Il est régulièrement félicité ou encouragé. Par exemple, ce matin, Mme Lemoux désigne Youssef pour la démonstration du parcours de motricité, "bien Youssef"déclare t-elle. Youssef agit le plus souvent en conformité avec les règles édictées par l'institutrice. Les rares écarts observés tiennent

plutôt à une méconnaissance de la règle. Ainsi lorsque Youssef et Emmanuel donnent des coups de pieds à Cindy au milieu de la ronde, l'enseignante les sanctionne : *"ils sont pas très gentils, on danse et ils donnent des coups de pieds à Cindy"*, elle les porte et les assoit à l'écart. Remarquons que Youssef imite un autre garçon qui agit à l'égard d'une fille et que ne sachant guère se comporter dans cette situation, il peut avoir pris modèle sur ce garçon.

Dans la moyenne section de mme Foy, il respecte complètement ses règles : il reste suffisamment silencieux et immobile -sans trop de difficultés semble-t-il - pour ne pas être rappelé à l'ordre. Son application peut être récompensée par un compliment. Ainsi, il marche consciencieusement sur la pointe des pieds en motricité, l'institutrice l'en félicite : *"t'es beau Youssef"*. Il a le souci de bien faire, peut-être pas tant pour être félicité que pour éviter les réprimandes, et cherche l'approbation de l'institutrice en la regardant fréquemment. Ce n'est d'ailleurs pas son attitude spontanée que de rester silencieux et immobile car quand l'institutrice s'absente, il va discuter avec Adrien.

En grande section avec mme Guerroua, Youssef se soumet à son autorité et respecte aussi ses règles : attentif, appliqué, calme, il participe quand l'institutrice sollicite cette participation. Elle n'a guère besoin de le rappeler à l'ordre.

Youssef transpose la soumission et le respect des adultes acquis auprès du père dans les classes fréquentées. Il a parallèlement développé des capacités d'action et d'initiative, vraisemblablement chez lui et à l'école, qu'il sait mettre en oeuvre quand l'institutrice l'attend.

Des frères et des copains

Youssef apprend les règles de sociabilité marocaine car sa famille est insérée dans un réseau de familles marocaines, des amis et des parents vivant dans le quartier. Une autre famille marocaine vit dans l'immeuble et les mères passent les après-midi ensemble. Mais ces familles n'ont pas d'enfants de l'âge de Youssef. En dehors de l'école, Youssef joue avec ses frères. Ceux-ci ont grandi en France, y ont fréquenté l'école. Youssef parle

français avec eux, et apprend aussi les formes de relation en vigueur en France. La famille ne fréquente pas de français hormis un jeune voisin de 16 ans. Mais Youssef joue avec des enfants français au pied de l'immeuble ; il y va régulièrement du fait de la taille de l'appartement.

En l'observant à l'école, on peut constater qu'il a appris les manières de se comporter avec les autres, enfants et adultes, entrer en relation, partager un jeu, négocier un accord...
Dans la petite section, en activité libre dans la classe ou en récréation, Youssef joue avec des garçons de sa classe, au train, au loto, à la bagarre mimée, aux poursuites, à transporter des seaux de sable d'un bac à l'autre. Il essaie toujours de répondre aux demandes de l'institutrice. Il participe pendant le regroupement, il mime les comptines, répond à l'institutrice. Ce jour, elle présente des dessins du même ours - "il est fâché, il dort, il pleure"-, et Youssef sait nommer les expressions. Il se porte ensuite volontaire pour chanter "une poule sur un mur" devant les autres et s'exécute très intimidé, appuyant sa joue sur l'épaule de l'institutrice. Youssef n'est pas très assuré, mais suffisamment pour s'insérer dans les relations avec d'autres enfants et avec l'institutrice. Il semble même vouloir entrer dans les rapports qu'instaure l'enseignante puisqu'il se porte volontaire, malgré son appréhension à réciter devant toute la classe.

En moyenne section avec mme Foy, Youssef met sa blouse en arrivant et s'assied à sa place. Pendant l'accueil, il s'applique aux encastrements et aux puzzles avec persévérance. Youssef travaille en silence, observe les autres, cherche l'origine d'un bruit, reprend son travail. Certains matins, il fait la course pour terminer le premier avec son voisin Frédéric. Une fois, Youssef ne défait son puzzle qu'à moitié pour gagner. Frédéric le remarque et le défait. Une autre fois, Frédéric lui propose "on fait la course?", et Youssef répond "non, tu vas gagner. On fait la course doucement". Youssef échange beaucoup avec son voisin ("j'arrive pas ; où elle va celle-là?", "j'ai fait ça et c'est tombé"). Il joue avec lui à la récréation et avec d'autres garçons.

En grande section, il se comporte avec aisance, partage des jeux avec les garçons et l'institutrice.

La séparation à 2 ans avec la mère fut douloureuse, mais l'habitude et l'attention de l'institutrice ont rassuré Youssef. Youssef a développé chez lui et pendant sa première année à l'école des compétences langagières et relationnelles qui lui permettent dès 3 ans de participer pleinement à la vie de la classe, d'entrer en contact et de maintenir l'échange avec les garçonnets et l'institutrice. Cependant Youssef se tient à l'écart des fillettes - en l'absence de filles dans ses proches, il ne sait pas établir de jeux ou d'échanges avec elles.

Conclusion

A côté de dissonances nettes entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire, les coupures linguistique, culturelle, cognitive, la divergence des espaces et des activités, des liens peuvent s'instaurer. Youssef apprend la subordination à l'égard de son père mais développe en même temps des capacités d'initiatives, apprend à se prendre en charge dans sa grande famille. Ces compétences lui permettent de s'adapter à l'organisation des petite, moyenne et grande sections. Avec ses frères et ses camarades, il développe des savoir faire relationnels et échange en classe avec les enfants et l'institutrice.

Sylvain, un élève consciencieux malgré tout

Sylvain est socialisé dans un groupe familial très dépourvu en terme économique, en terme d'espace, en terme de relation. Il y acquiert cependant des connaissances, des habiletés, des compétences qui constituent autant de passerelles avec la vie de ses classes.

L'entretien a lieu en juillet 93 ; Sylvain termine la grande section. La mère me reçoit dans la cuisine pendant que le père regarde une émission sportive télévisée dans la salle.

Présentation

Sylvain est né en octobre 1987 à Rennes. Un frère naît en janvier 93. Son père a travaillé comme pâtissier pendant 15 ans, il est au chômage depuis janvier 93. La mère a un CAP d'employé de bureau mais n'a travaillé que deux mois comme tel. Elle est au chômage et cherche du travail comme employée de maison. Sylvain ne perçoit pas la situation de chômage de ses parents ou préfère la cacher :

I: -et papa il travaille?

S: -oui, il est pâtissier.

I: -il est pâtissier; il fait des gâteaux?

s : -il a fait un pour mon anniversaire, un gâteau au chocolat.(...)

I: -Ton papa est pâtissier et maman elle est pâtissière?

S: -oui.

I: -elle fait des gâteaux aussi maman, dans un magasin?

S: -mais elle en fait plus. elle s'occupe du bébé, il est pas encore grand.

Comme les adultes eux-mêmes, il s'attache à l'ancien statut professionnel du père pour le définir. Perçoit-il l'indignité d'être sans emploi, ou aurait-il l'impression d'être différent des autres enfants de ce fait?

Avant l'entrée à l'école, Sylvain allait deux après-midi par semaine à la halte-garderie *"de façon à l'habituer à être avec d'autres enfants et à voir d'autres personnes"*. Sylvain a commencé l'école à 3 ans, le matin seulement la première année.

La mère a choisi cette école car elle est fréquentée par un enfant (deux ans de plus que Sylvain) qu'elle devait amener et reprendre à l'école et garder pendant les vacances scolaires.

L'articulation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire débute au trois ans de Sylvain, elle est facilitée car Sylvain a fréquenté une collectivité enfantine et connait un enfant dans l'école.

Si déjà il arrive à la fin du primaire, non la fin du...la 3ème quoi.

La scolarité semble présenter des difficultés insurmontables pour la mère : *"c'est difficile. Si déjà il arrive à la fin du primaire, non la fin du...la 3ème quoi. Déjà, s'il arrive là. ".* De plus, elle a une perception floue de l'organisation scolaire. Elle insiste sur l'importance du choix de l'enfant : *"Le métier...faut que ça lui plaise"*. La mère présente à Sylvain la scolarité comme un chemin semé d'obstacles, où sa réussite n'est guère probable. L'objectif qu'elle valorise -arriver en fin de troisième - parait très modeste, sachant que la quasi-totalité des enfants y parviennent aujourd'hui. Par ailleurs, les parents de Sylvain ne peuvent lui dresser un tableau clair de son parcours. Lors de l'entretien, il connait pourtant les objectifs principaux du CP :

I: -et l'année prochaine, qu'est ce que tu vas faire?

S: -apprendre à lire et à écrire.

Les parents se voient un rôle en complémentarité avec l'école. La mère veut favoriser l'apprentissage du respect, de la propreté, et l'instruction religieuse. Sylvain nous apprend cependant lors de l'entretien à l'école qu'il effectue des apprentissages scolaires avec sa mère, avec notamment un cahier d'accompagnement prévu à cet effet.

Curieusement d'ailleurs, Sylvain perçoit mieux les apprentissages scolaires menés par sa mère que par l'institutrice. Il cite d'emblée comme apprentissage à l'école des activités ludiques et il énonce en premier des acquisitions scolaires comme apprentissages au foyer.

I: -Qu'est ce que tu apprends à l'école.

S : -on fait des dessins, des ... en papier.

I: -des quoi? des fusées?

S: -en papier. Des avions. Des bateaux.

I: -qui est ce qui t'as appris à faire ça?

S: -c'est moi tout seul.

I: -tout seul , tu as appris?

S: -oui

I: -et ils sont beaux ceux que tu as appris à faire?

S: -oui.

I: -est ce qu'il y a d'autres choses que tu as appris à l'école?

S: -à faire des beaux dessins.

I: -qu'est ce que tu as appris à dessiner?

S: -je sais faire des chiffres.

I: -ah oui, alors là c'est presque de l'écriture. Tous les chiffres ,tu arrives à faire?

S: -oui, jusque 30.

I: -et alors qui c'est qui t'as appris ça?

S: -j'ai compté et après j'ai écris.

I: -c'est la maîtresse qui t'as appris à écrire les chiffres? non?

S: -comme je les faisais à l'envers, alors c'est maman qui m'a appris après.

I: -et alors des fois ,maman, elle te montre des choses à la maison? Elle t'a montré à faire les chiffres, qu'est ce qu'elle te montre encore à faire maman?

S: -je sais plus.

I: -tu as oublié. Et à l'école, qu'est ce que tu as appris encore?

S: -je travaille.

I: -qu'est ce que tu fais par exemple comme travail?

S: -je sais pas.

I: -tu sais plus. Par exemple, écrire des lettres? Tu as appris ça à l'école ? Et comment tu as appris?

S reste silencieux.

I: -c'est la maîtresse qui a montré comment faire les lettres et tu as essayé de faire pareil?

S: -oui.

I: -et ça marche? tu arrives à écrire les lettres?

S: -oui.

I: -et ton prénom, est ce que tu arrives à écrire?

S: -oui.

I: -c'est la maîtresse qui t'as appris?

S: -c'est maman.

I: -elle t'a montré comment il fallait écrire Sylvain et puis tu as fait pareil.

S: -je mettais comme ça, et il fallait les faire comme ça.

I: -maintenant tu le fais bien?

S: -oui, maintenant je fais comme ça.

I: -et qu'est ce que tu as appris à l'école d'autre?

S: -à faire des piranhas en papier.

I: -c'est quoi un piranha?

S: -ça mange.

I: -c'est un poisson qui mange. Et tu sais faire ça en papier? Et à quoi ça sert?

S: -après on bouge, et après ils mordent.

I: -ils mordent tes copains?

S: -avec leur bouche. C'est pas une vraie bouche, on a dessiné.

I: -est ce que tu apprends des choses à la maison? oui? qu'est ce que tu as appris à la maison?

S: -à faire des dessins.

I: -à faire des dessins? et quoi encore?

S: -à faire des dessins et à écrire moustique.

I: -c'est un grand mot ça. Tu sais écrire moustique?

S : -faut mettre du jaune et noir.

I: -et autrement qu'est ce qu'elle t'as appris maman? des chiffres? des lettres? sur un cahier?

S: -oui.

I: -un cahier avec des lignes?

s: -un cahier de CP.

I: -c'est un cahier de CP que maman elle a acheté. Et tu as fait les exercices? Tu as fais tous les exercices?

s: -pas tout.

I: -maman t'as aidé ou tu arrivais tout seul?

s: -tout seul. Maman elle me faisait voir.

I: -alors tu faisais ça tous les jours?

S: -quelquefois.

I: -alors maman te montrait comment il fallait faire?

s: -oui.

I: -et après elle regardait si c'était bien fait?

S: -oui.

I: -est ce que tu aimes bien faire ça?

S: -oui.

I: -et alors c'était du travail d'écriture avec des lettres?

s: -oui

I: -avec des chiffres aussi?

S: -non. Je faisais mon travail tout seul et maman faisait les lignes.

I: -Et alors maintenant tu sais bien faire les lettres?

S: -oui.

I: -est ce qu'il y a d'autres choses que tu as appris à la maison?

S: -non.

I: -Regarde, par exemple, est ce que tu sais faire tes lacets de chaussures?

s: -non

I: -non, tu sais pas les faire. Est ce que tu sais t'habiller tout seul?

s: -oui. Quelquefois, mais pas tous les jours.

I: -quelquefois, t'as pas envie de le faire? Et alors qui t'as appris à t'habiller?(silence) T'as appris tout seul?

S: -c'est maman.

I: -elle t'as appris à faire? elle t'as montré? Par exemple, mettre le couvert. Est ce que tu sais mettre le couvert?

s: -oui.

I : -elle t'as expliqué?

S: -j'ai mis une fois chez ma maman, j'ai mis deux fois chez ma mamie.

I : -T'aimes bien faire ça?

S: -oui.

Sylvain ne catégorise pas encore activités scolaires, activités ludiques. "Je travaille" semble signifier pour lui "je fais quelque chose". Comme les autres enfants interrogés à ce sujet, il vit les acquisitions comme résultat de son action ou comme phénomène opaque ("je sais pas"). Mais si on lui propose une forme de ce processus ("l'adulte te montre, tu essaies"), il la reconnait. Comme la plupart des autres écoliers interviewés aussi, il ne voit pas l'utilité des apprentissages :

I: -à quoi ça sert d'apprendre des choses?

S: -je sais pas.

Cependant, il y trouve une satisfaction :

I: -tu aimes bien apprendre des choses?

Sylvain opine.

Ce plaisir de grandir vraisemblablement se retrouve pour le passage en CP :

I: -tu es content d'aller dans la grande école?

Sylvain acquiesce.

Lecture des lieux de vie

Sylvain partage son temps entre sa classe et son foyer. Entre ces deux organisations spatiales, peut-il trouver des concordances ? Pour répondre à cette question, décrivons et confrontons ces deux espaces.

Sylvain vit dans un F2 d'un immeuble de 15 étages de l'office HLM. Nul besoin de chercher à susciter la proximité dans ce logement, elle est induite par la taille de l'appartement. Outre la chambre dans laquelle dorment les parents et le bébé, la salle sert de pièce de vie et de chambre à Sylvain, à côté de la cuisine dans laquelle deux personnes ne peuvent se croiser. L'ordre et l'organisation tentent plutôt de rendre vivable une telle promiscuité.

Dans la petite cuisine se jouxtent deux tables en formica ; les meubles de rangement, en formica eux aussi, surplombent une gazinière. Le congélateur sur le réfrigérateur occupent un coin. La cafetière électrique, le transat et la chaise haute du bébé sont prêts à l'usage. Il s'agit d'un espace fonctionnel, organisé au mieux pour répondre à ses fonctions.

La salle comporte des meubles modernes et récents : table et living en bois noir, fauteuil et canapé en velours marron, sur un tapis moderne ; la télévision trône sur le grand meuble. Une salle ordinaire dans laquelle on ne peut deviner que Sylvain dort. Sylvain n'a pas de chambre et dormait dans celle de ses parents jusque la naissance du petit frère qui l'y remplace. Il dort maintenant dans la salle.

Ses jeux sont rangés dans le meuble living : voitures, jeux de société, robots, tortues ninja. *"Il a des choses, je vois pas trop l'intérêt*" dit la mère en m'exposant les jouets qu'il possède, comme pour signifier son souci pédagogique. Elle me signale aussi que Sylvain dispose de la chaîne câblée pour enfants "canal J". Il regarde la télévision deux heures par jour. Parmi tous les enfants rencontrés dans les deux quartiers, c'est le seul dont les parents ont consenti cette dépense. Pour la mère, cela ne vise pas seulement le plaisir de l'enfant mais aussi son instruction. On peut y voir aussi comme une compensation vis-à-

vis de ce que les parents peuvent juger comme des manques : inexistence de chambre, rareté des sorties par manque de voiture, absence de vacances.

A cinq ans, il est très conscient que le fait de ne pas avoir de chambre est rare et préfère ne pas la révéler lors de l'entretien. Celui-ci a eu lieu à l'école avant la visite et l'on voit combien les questions ne peuvent jamais s'abstraire totalement d'un cadre normatif.

I: -est ce que tu sais ranger ta chambre?

S: -non.

I: -c'est maman qui t'aide?

Sylvain reste silencieux.

I: -elle range toute seule maman la chambre de Sylvain?

S: -quelquefois c'est papa, quelquefois c'est maman.

I: -mais Sylvain il range pas sa chambre?

S : -je peux pas.

I: -Tu peux pas? pourquoi?

S: -je sais faire mon lit. C'est maman qui le fait, ou papa.

L'enfant arrive à dire qu'il ne peut pas ranger sa chambre, mais il ne peut pas ou ne veut pas en révéler la cause - il n'en a pas - percevant plus ou moins confusément l'indignité de cette situation.

L'organisation de l'appartement de Sylvain tente de concilier les normes et les fonctions en vigueur d'un logement. C'est lui qui pâtit le plus du compromis : il y a une salle-salon mais pas de chambre pour lui. Il est introduit à des principes de nécessité et de hiérarchie. Il apprend que ses parents ont une capacité d'action limitée : ils ne peuvent résoudre cette difficulté et accéder à un logement plus grand. Il apprend à accepter les situations difficiles, comme ses parents. Il apprend aussi la hiérarchie parents-enfants : les parents auraient pu choisir de dormir dans la salle et de laisser la chambre aux enfants. Mais leur position de parents leur donne la possibilité de choisir la solution qui leur convient. Sylvain peut comprendre qu'en dehors du domicile le pouvoir de ses parents est très réduit, mais qu'il existe très clairement au-dessus de lui au sein du foyer. Il peut en

nourrir un sentiment d'impuissance, dominé dans une famille elle-même dominée, que concrétise l'absence de territoire propre, si petit soit-il.

Dans l'espace des classes, Sylvain retrouve la recherche d'ordre et de fonctionnalité, et dans une moindre mesure, les choix d'aménagement par défaut qu'il connait chez lui.
La petite section de mme Lemoux comporte des coins peinture, lecture, cuisine, poupées. Le réalisme de ces derniers, l'agencement et l'esthétique n'est pas sans évoquer un logement, et peut-être Sylvain y est-il sensible.
Dans la moyenne section de Mme Foy, l'espace parait scolaire, fonctionnel et peu chaleureux : les poupées, dînettes, voitures, jouets en général sont rangés et l'on voit les coins peinture, lecture et les jeux "éducatifs" (puzzles, encastrements, emboîtements...).
La grande section de mme Guerroua est composée des coins puzzles, jeux de société, poupées, minitel, peinture, dessin, lecture, mêlant les travaux scolaires à des activités plus ludiques. En moyenne et grande sections, Sylvain rencontre la même valorisation de l'activité éducative au foyer et en classe.

Mais c'est surtout l'ordre minutieux, les éléments récupérés, les objets usagés, qui peuvent faire écho à son foyer. Il s'agit ici aussi de faire au mieux avec ce qu'on a : avec une classe de taille ordinaire, des meubles qui ont vécu, un matériel pédagogique limité. Alors les espaces d'activité sont constitués en partie d'éléments récupérés. Par exemple en petite section, un présentoir en plastique, des emballages dans le coin cuisine ; des vieux vêtements, des sacs, un vieux téléphone. Les institutrices recourent aux objets de récupération pour organiser les activités et le rangement : on voit des boites de gâteau métallique, des boites à chaussures pour rangement, des bouteilles en plastique coupées comme récipient. Sylvain y retrouve aussi la polyvalence des lieux : ainsi, la salle attenante à la petite section est successivement une salle de motricité, un espace pour projeter les diapositives, le lieu de sieste. Cette logique lui est familière, Sylvain connait la multifonctionnalité des lieux et des objets traduisant l'adaptation à des moyens limités.

Sylvain se fond dans le fonctionnement des classes

Sylvain est introduit souvent dans une relation égalitaire dans son foyer, où sa mère le prend en compte à part entière. Pendant ma visite, elle lui répond posément quand il l'interrompt. Elle formule ses demandes de manière ouverte, en les justifiant : ainsi, elle explique qu'il ne doit pas toucher les négatifs photo qu'il a sortis *"sinon on ne pourra pas en refaire"*. Elle réitère son explication et les range deux fois, sans s'énerver.
Pendant ma visite, la mère est calme et patiente, elle explique à Sylvain, lui répond avec calme. La mère recourt à l'échange : *"si tu ranges pas, on va pas au parc"*. Quand la mère explique ou lui propose un échange de service, en quelque sorte, Sylvain est traité là de manière égalitaire.

D'après elle, à d'autres moments, Sylvain est introduit dans un rapport hiérarchique. Cela ne se produit pas en ma présence et ne doit pas être fréquent. La mère dit gronder quand l'enfant ne se comporte pas de son plein gré comme elle l'attend. Elle use d'autorité après l'avoir *"raisonné, quand il ne range pas ses affaires"*. Le dernier recours pour obtenir tel comportement de l'enfant est le rapport de force, et Sylvain reçoit parfois une fessée.

Je n'ai pas vu d'échanges entre le père et son fils, mais la mère dit être plus tolérante que lui. Elle tente de l'amener à se comporter comme elle avec Sylvain, là aussi par l'explication, la persuasion : *"avec mon mari, on a la même manière de faire. Mais faut qu'on se mette sur la même longueur d'onde"*.

Qu'apprend Sylvain dans les relations intérieures au foyer qu'il puisse transposer en classe?

-En petite section, Mme L. passe d'un encadrement explicatif lors des activités dirigées à un encadrement autoritaire, à l'appel au sentiment (*"je suis pas contente, je suis fâchée", "on va pas être copain"...*), au rapport de force (déplace les enfants pour les isoler). Mme L. tolère un certain mouvement et bruit dans la classe.

-En moyenne section, l'institutrice Mme Foy n'accepte aucun bruit ni mouvement qui ne sont pas nécessités par le travail demandé. L'ordre règne par la peur que suscite les réprimandes de l'institutrice.
-En grande section, Mme Guerroua attend une part d'initiative des enfants et tolère le bruit et les déplacements afférents.

Calme et discret, Sylvain se comporte dans les limites posées par les institutrices, sans paraître se contraindre. L'encadrement serré de la moyenne section ne stimule pas l'action et l'initiative. Mais même lorsque c'est le cas en petite et grande section, Sylvain reste en retrait et suit un peu passivement les activités. Non pas qu'il ne sache pas agir seul, mais plutôt il ne sait pas prendre d'initiatives. Comment ne pas mettre cela en relation avec l'étroitesse de son cercle de relations.

Peu de contacts, peu de savoir faire relationnels

Sylvain vit dans un cercle familial fermé, il rencontre peu d'interlocuteurs autres que ses parents. En classe, il ne sait pas prendre d'initiatives, proposer une activité, amorcer un échange.

Sylvain est inscrit dans un réseau familial et rencontre occasionnellement cousins, grand-parents, oncles, tantes. Mais les A. ne fréquentent ni voisins, ni amis.
Sylvain sort de chez lui et rencontre d'autres personnes à l'occasion d'activités. En 93, il fait du judo dans un dojo. L'été, il participe aux sorties du centre social. Ces sorties sont l'occasion pour Sylvain de rencontrer d'autres enfants. En effet, il reste chez lui l'été, ils ne partent pas en vacances. Ils ne vont pas même en sortie pour la journée car ils n'ont pas de voiture. A ces périodes, la mère amène Sylvain au parc : *"le quartier, ça va, mais la tour, c'est pas génial. Je le mets pas à jouer dans les squares du coin"*.
Le père et la mère passent beaucoup de temps avec Sylvain qui n'a pas de frère ou de soeur pour jouer.

En petite section, Sylvain est réservé. Il ne se propose pas pour réciter, ne répond pas aux questions collectives de l'institutrice. Mais il est attentif et répond aux consignes.

Pendant les jeux libres, on peut le voir feuilleter un livre dans le coin lecture, jouer dans le coin cuisine avec Jonathan, Sébastien et Marine. Il est souvent à côté de Jihad.
A une récréation, il se promène avec Thomas en lui donnant la main, se sépare et continue à déambuler en s'arrêtant pour observer d'autres enfants. Vis-à-vis des autres enfants, il attend d'être sollicité plus qu'il ne sollicite ; il ne s'impose jamais.
Vis-à-vis de l'institutrice, il remplit ses obligations sans en faire plus ; il mène les activités, répond aux interpellations personnelles, respecte les règles, il n'émet pas de propositions, ne prend pas d'initiative, ni même la parole devant tout le groupe.

En moyenne section, il disparait aussi dans l'ordre de la classe : il ne se fait jamais remarquer. Il joue pendant les récréations avec des garçons de sa classe ou de l'autre moyenne section (Thomas, Jihad). C'est en moyenne section qu'il est suivi par la rééducatrice scolaire pour travailler le français - il faut noter que les trois autres enfants concernés sont de parents étrangers. Est-ce le défaut d'interlocuteurs qui crée à Sylvain un "problème de langage" comme dit la mère? Elle me signale qu'il a été rééduqué à l'école, sans paraître s'en inquiéter.

Sylvain n'est pas plus visible dans la grande section. Discret, effacé, calme, il applique les consignes, travaille à côté des autres sans bruits ni gestes inadéquats.

Sylvain entre dans l'ordre scolaire, respecte les interdits, les consignes. Il se plie si bien aux fonctionnements des petite, moyenne et grande sections qu'il s'y fond. Il rencontre peu de gens en dehors de l'école et n'a guère développé de savoir faire relationnels pour prendre des initiatives, répondre à l'institutrice. Dans son foyer, il a acquis cependant les savoir faire minimum pour échanger avec ses camarades, avec l'institutrice quand ils le sollicitent. Il connait les rapports duels, avec son père, sa mère et semble plus à son aise avec un seul interlocuteur que dans un groupe.

Conclusion

La configuration de socialisation qui entoure Sylvain comporte les liens minimaux entre son foyer et ses classes. Quelques dissonances limitent l'articulation : l'enfant n'a guère d'interlocuteurs en dehors de ses parents et en classe, il ne sait pas instaurer d'échanges et attend d'être sollicité, il ne propose pas, ni ne prend d'initiatives. Ce manque d'assurance n'est peut être pas étranger à son aptitude à se soumettre ; il apprend aussi cette forme de relation dans son foyer ainsi que l'adhésion raisonnée avec sa mère, rapports mis en oeuvre par les institutrices. De plus, il acquiert des connaissances utiles en classe grâce à sa mère, grâce aux émissions de canal J, grâce à ses jeux.

Conclusion du chapitre 9

Les cas réunis dans le chapitre précédent voulaient prolonger et approfondir le premier constat de l'harmonisation des enseignants et des familles dans les deux établissements étudiés. Cette première interprétation apparait rudimentaire face à toutes les configurations reconstituées, et devient même insuffisante pour rendre compte de certaines des articulations rencontrées, en particulier les variations entre enfants dont les familles semblent a priori "adaptées" à l'école fréquentée, ou encore les articulations imprévisibles quand la famille et l'école paraissent ne pas correspondre. Déjà dans les reconstitutions exposées au chapitre précédent, la contingence et la pluralité des liaisons se révèlent. La reconstitution et l'examen des configurations de ce chapitre poursuivent et accroissent la compréhension de l'articulation des socialisations familiale et scolaire.

L'analyse fine des cas de Fanny, Frédéric, Youssef et Sylvain montre une composition plurale de l'articulation, qui ne peut donc se mesurer sur un seul critère mais doit être appréhendée comme une combinaison de liens, constitués de savoirs, de capacités motrices, de compétences politiques. Confrontés auprès de leurs parents et de leur fratrie à différents principes d'organisation sociale, à diverses exigences gestuelles, et plusieurs apports cognitifs, les enfants ont construit les compétences afférentes et ont pu mobiliser celles qui était utiles dans leur classe, et par là les renforçaient.

D'abord au foyer puis à l'école maternelle, l'enfant accède à des principes d'organisation sociale à travers l'organisation spatiale, à travers la forme des relations du groupe, et construit les compétences adaptées. Il y apprend aussi des habiletés et des connaissances. L'enfant est à même de transposer ces aptitudes quand l'école et la famille partagent les mêmes exigences. Il acquiert un équipement mental et gestuel, des connaissances, des compétences. La coexistence de principes d'organisation hétérogènes au sein même de la famille et au sein de la classe peut élargir le répertoire de référence de l'enfant et parait en ce sens favorable à l'articulation entre différentes instances de socialisation.

Chapitre 10

L’aide scolaire des parents : vrai ou faux pont?

Poursuivons la présentation des sphères de socialisation des jeunes enfants rencontrés. Après avoir découvert le fond d'ajustement famille-école sur lequel s'installent les liens que constitue chaque enfant, on a montré toute la labilité de ce phénomène d'articulation. L'investigation microsociale rend visible les individus, enseignants, parents, enfants et leurs actions qui favorisent ou entravent la conjugaison du monde scolaire et de l'univers familial et génèrent des configurations singulières.

La question posée dans cette recherche est celle de l'articulation et non celle de la réussite, pour laquelle le choix d'une population en école maternelle n'aurait pas été judicieux du fait de l'absence d'évaluation fine, précise et uniforme. Cependant la notion d'articulation entre socialisation scolaire et familiale est souvent rapportée au suivi scolaire, à l'accompagnement parental de la scolarité. Ce chapitre veut être l'occasion de reconsidérer cette assimilation. La présence de plusieurs liens, en consolidant l'articulation entre socialisations familiale et scolaire, constitue vraisemblablement une situation favorable à la réussite scolaire. Mais certains liens sont supposés plus "rentables" scolairement que d'autres, par les acteurs et pour les chercheurs, notamment le lien établi par le suivi scolaire et l'édification d'aptitudes techniques. La saisie de cette liaison, de sa nature, de sa constitution, s'affine autour de la présentation des deux portraits de Philippe et Sébastien.

L'arrêt sur ce thème du suivi scolaire est intéressant pour interroger la prévalence et le traitement uniformément favorable qui lui sont accordée dans la littérature sur l'articulation. Selon nos données recueillies, certaines caractéristiques familiales, dont celle-ci, s'avère ambivalentes : le suivi scolaire peut lancer une passerelle vers l'école, pour Philippe par exemple, mais il peut constituer un obstacle et en détourner l'enfant, et

c'est le cas de Sébastien. D'autres caractères, tel le nombre d'enfants, le niveau d'étude des parents, le goût des livres, les loisirs partagés, apparaissent dans certaines configurations comme un atout et dans d'autres comme un obstacle.

Tous les parents rencontrés partagent un souci scolaire, ils souhaitent la réussite de leurs enfants. Cependant, le rapport à la scolarité se distinguent assez nettement selon les groupes sociaux: une part des parents sont actifs et volontaires, et considère leur enfant capable de réussir, les autres parents sont attentistes et espèrent que l'enfant ait les moyens de réussir. Sans doute faut-il y voir plus qu'"une intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives"[213]. Si les parents rencontrés définissent différemment l'éventail des destins scolaires possibles, entrent en jeu aussi un rapport au monde, vécu comme plus ou moins maîtrisable, une conception et une valorisation de soi et de ses enfants, vus comme plus ou moins "intelligents", "doués".

Les parents ayant une formation courte expriment souvent leur regret de n'avoir pas mener plus loin leurs études et la dévalorisation qu'ils en ressentent. Ne sachant nommer de causes sociologiques, ils invoquent des caractéristiques individuelles : "les dons", "l'intelligence", comme causes de la faiblesse de leur formation et de leur situation sociale. Cette infériorité personnelle est pensée comme caractéristique biologique, transmissible aux enfants. Plusieurs expriment le souhait que leur enfant soit "plus intelligent", "plus doué", "ne soit pas comme nous".

Les parents très instruits peuvent aussi évoquer une frustration scolaire, comme les mères d'Enora et de Philippe titulaires respectivement d'un DESS et d'une maîtrise, sans toutefois se dévaloriser individuellement (au contraire même parfois, la mère d'Enora parlant en ce qui la concerne d'un "énorme gâchis") mais en trouvant des causes extérieures pour expliquer leur parcours (leurs parents, une mauvaise information sur l'orientation). La capacité de réussite qu'ils accordent à leur enfant, cette valorisation inconditionnelle, n'est cependant pas indépendante, ici non plus, des capacités et de la

[213] Bourdieu P., "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue Française de Sociologie*, XV, 1, 1974, pp.3-42.

valorisation que les parents s'octroient et d'une conception de la transmission quasi biologique de dons et d'intelligence (ce que traduit l'expression "avoir des facilités").

Aussi étonnant que cela paraisse à ce niveau préscolaire, des parents aident déjà leurs enfants. Bien que les devoirs n'existent pas à l'école maternelle, les parents de plusieurs enfants les font travailler au domicile sur la lecture, l'écriture et/ou le calcul - ce point apparait dans leurs "portraits".

Le souci et le suivi scolaires seront examinés autour de la présentation de deux cas d'un suivi parental très fort, avec un projet de réussite scolaire dominant la vie de ces jeunes enfants. Ce chapitre permet de rassembler l'information nouvelle recueillie sur ces aspects. Il veut souligner que ce suivi peut avoir des effets contraires à ceux escomptés. Si un travail d'apprentissage de lecture, d'écriture ou de calcul par les parents peut donner à l'enfant des compétences requises à l'école -c'est le cas de Philippe-, il peut le détourner des activités scolaires -c'est le cas de Sébastien-. De plus, bien que cela soit fréquent dans les travaux sur ce thème, l'articulation ne peut se réduire à ce lien. La présentation de Philippe montre ainsi qu'une bonne articulation entre famille et école suppose d'autres compétences que celles strictement scolaires.

Philippe, entraîné pour la réussite

Philippe est le seul enfant de mon échantillon en moyenne section à 3 ans. Dans les deux moyennes sections du Landrel, aucun enfant n'est âgé de moins de quatre ans - Angélique par exemple y effectue deux petites sections successivement pour entrer au niveau supérieur à 4 ans. Dans la moyenne section de la Duchesse Anne, deux enfants ont trois ans. Nés en début d'année, ils ont commencé l'école dès trois ans, et sont passés en moyenne section l'année suivante à la demande de leurs parents. Philippe est l'un d'eux, né en février 88, il a fréquenté l'école le matin à partir de Février 91. Après ces quatres mois de petite section, il entre en septembre suivant en moyenne section. Quatrième garçon (nés respectivement en 78, 80, 82 et 88) d'un médecin biologiste et d'une mère qui fait la comptabilité et la gestion du laboratoire d'analyse de son mari à son domicile. Pourvue d'une maîtrise d'histoire, elle a exercé comme institutrice quelques années. Elle indique sur la fiche scolaire de renseignement "institutrice en disponibilité", mais ne semble pas du tout envisager de reprendre cet emploi.

Lecture des lieux de vie

Dans une petite rue calme, la grande maison de Philippe est entourée d'un jardin. En arrivant, j'entre dans un salon, qui n'a pas été rangé pour la circonstance : des jeux et dessins de Philippe sont épars sur le tapis, la revue Le Pèlerin y est aussi abandonnée. Plusieurs meubles sont de style : fauteuils, guéridon doré à plateau de marbre, coucou doré au mur ; mais pas seulement : au milieu est posé une table basse au pieds dorés supportant une plaque de verre, un canapé ordinaire est recouvert d'un tissu matelassé. Un meuble de style japonais (bois laqué, à motif d'oiseaux et de branches) à battants cache la télévision et jouxte une vitrine comportant une vingtaine de statuettes asiatiques en ivoire. Sur le rebord d'une cheminée repose un grand miroir à l'encadrement doré. Chaque enfant a sa chambre et la mère a un bureau pour travailler, muni de deux ordinateurs, dont l'un est accessible aux enfants, mais je ne verrais pas les autres pièces. Philippe reçoit des jouets en cadeaux pour Noël et pour son anniversaire, mais le reste de

l'année, c'est *"très très rare, occasionnel"*. Philippe joue particulièrement avec les légos, les duplos, aux voitures, au vélo, à la dînette, *"mais pas de tortues ninja"* qui ne plaisent pas aux parents. Il dessine beaucoup, agrafe, colle, joue aussi avec des "jeux éducatifs" sur l'ordinateur (*"on est contre nintendo ; les jeux on les choisit"*).

Les dorures, les meubles de style, le tapis donnent un aspect cossu à ce logement. Par cet intérieur, Philippe est introduit au classicisme, à un idéal de goût et de raison. Dans ces références au passé, l'équilibre, la régularité sont recherchés, mais aussi le faste et le luxe. Cependant, diverses époques et différents univers culturels cohabitent, comme pour composer un lieu en surplomb, dont les occupants domineraient l'histoire et la géographie, plutôt que d'y être soumis. Philippe peut avoir l'impression d'un détachement d'époque et de lieu, et, dans ce cadre luxueux, la conviction intuitive de faire partie d'une population supérieure.
Quoique ordonné, cet intérieur ne paraît pas figé. Les jouets, les revues, le canapé au tissu froissé introduisent de la vie, indiquent une activité ou un usage récent. Un certain confort du corps est recherché (fauteuil, tapis...). Philippe est incité à une certaine convivialité, il est orienté vers le plaisir d'être ensemble côte à côte. Car chacun néanmoins dispose d'un territoire personnel de retrait ; ce n'est pas la fusion qui est recherchée mais l'association harmonieuse.

Philippe fréquente l'école Duchesse-Anne et certains aspects de ces classes font écho à son domicile : les activités familiales, la volonté de décentrage historique et géographique, l'aspiration à l'universel.

La classe de moyenne section est peu personnalisée. Le mobilier est récent : quatre grandes tables basses en bois mélaminé blanc et aux piétements jaunes sont entourées de chaises plastiques jaunes. Devant un tableau blanc magnétique se trouve un carré de moquettes, flanqué de trois bancs anciens. Plusieurs étagères longent les murs et délimitent des coins “Duplo” (jeux de construction que les enfants ont souvent dans leur foyer), “lecture”, “graphisme”. La décoration se compose de plusieurs affiches écrites, d’une fresque et de dessins collectifs à l’esthétique contemporaine, mettant en oeuvre des

techniques peu ordinaires (support en papier aluminium, usage d'encres, de peinture dorée...). Cette classe est assez standardisée, fonctionnelle, sans accumulation d'objets, ni présence d'éléments domestiques). Son organisation traduit l'égalité des élèves et l'objectif de l'apprentissage, ce qui n'est peut-être pas familier à Philippe dans l'organisation spatiale de son foyer. Les reproductions d'oeuvres d'art modernes veulent introduire les enfants à la culture universelle. Là, sous une autre forme, Philippe retrouve un refus d'ancrage local.

Le large couloir attenant à la classe sert de vestiaire et comporte des espaces "garage", "poupée" et "cuisine". En cumulant les effets personnels des enfants (chaque enfant dispose d'un haut casier, où il range outre son manteau, de petits jeux ou objets ramenés de la maison), et des jeux d'imitation, il évoque le foyer. Philippe peut rejouer des scènes familiales de préparation de repas, de rangement, de vaisselle...

L'espace de la grande section diffère mais Philippe y trouve aussi différents principes d'organisation.

Une maisonnette, dans laquelle peuvent entrer les enfants, comportant poupées et dînette, permet de reproduire les activités familiales. Le tapis "route" dessinant des voies pour les petites voitures, devant un tableau vert magnétique, introduit le jeu. Cela n'est pas sans évoquer la vie quotidienne à Philippe.

La dimension civique de la classe, avec la valorisation de l'écrit et des savoirs par le coin lecture, avec le principe d'égalité par la standardisation des places, est peut-être la moins présente dans l'espace du foyer de Philippe.

Des travaux d'enfants et des affiches sur le thème de l'Afrique, des masques inspirés par le style africain, réalisés par les élèves, décorent ce lieu. Mais cette référence, loin de constituer un ancrage - aucun des enfants présents n'est africain - veut au contraire leur faire ressentir la diversité culturelle, décentrer les écoliers de leur culture et leur donner un point de vue surplombant. Philippe connait cette ouverture dans son foyer et la retrouve ici.

Le thème de la maison constitue un lien pour Philippe entre son foyer et ses classes. Ce n'est pas celui qui prévaut dans ses classes de moyenne et grande sections, mais les coins poupons, cuisine en moyenne section, et une maisonnette en grande section y fait écho. L'apparent "désancrage" historique et géographique du foyer de Philippe trouve également une symétrie à l'école. Tant en moyenne qu'en grande section, les institutrices ont aménagé leur classe en introduisant une dimension universelle, que ce soit par l'art moderne, ou par la découverte d'une culture exotique.

Mais le classicisme et le luxe qui domine au foyer de Philippe n'a pas d'écho dans ces deux classes. Il est possible que ce décalage explique pour partie les réticences de Philippe à rester à l'école le matin en moyenne section.

Tous les jours, la mère l'accompagne dans la classe et s'assoit à ses cotés pour dessiner. Lorsqu'elle se lève, Philippe tente de la retenir, puis pleure. Un matin, la mère dessine un oiseau. Philippe : *"Je veux qu'il vole*.

La mère répond : -*Fais les ailes.*

Philippe : -*Je sais pas faire.*

La mère veut partir. Philippe : -*Je sais pas faire l'arbre.* La mère dessine l'arbre : -*je m'en vais parce que j'ai un rendez-vous. A midi.*

Philippe : -*Mais je sais pas faire.*

La mère, énervée : -*Fais ce que tu sais faire.*

Elle s'en va, Philippe pleure. L'institutrice s'approche et s'enquiert : -*Pourquoi tu pleures Philippe?*

Celui-ci ment : -*Louis m'a donné un coup de pied dans l'oeil".*

Le même genre de scène se répète jusque la fin de l'année de moyenne section : la mère reste dessiner 5-10 minutes avec Philippe, elle tente de partir et il la retient. Elle s'énerve et part; il pleure. L'aménagement de la classe, d'une logique différente du foyer, peut contribuer à ce recul de Philippe.

Nous n'avons pas le temps à consacrer aux relations

L'environnement humain de Philippe est relativement réduit ; on peut parler de repli familial. Tant vis-à-vis de la famille, des relations, des camarades des enfants, les parents préfèrent installer une certaine distance. Philippe voit peu de personnes en dehors de ses parents et frères, de son institutrice et ses camarades d'école. La famille de Philippe ne reçoit pas d'amis ou de parents et n'est pas non plus invitée : *"nous n'avons pas le temps à consacrer"* explique la mère. Les familles du père et de la mère sont éloignées, *"nous avons peu de relations avec la famille"*. Le choix d'une alimentation biologique dans ce foyer restreint aussi peut-être les réceptions et les sorties.
Les copains d'école des enfants viennent rarement chez Philippe : *"j'ai toujours freiné les relations d'école"*. Par contre, Philippe rencontre une étudiante qui le garde régulièrement en fin d'après-midi et parfois les midis.

Le père et la mère choisissent de limiter les échanges avec l'extérieur et organisent une vie entre eux six : *"Ils ont besoin d'être un peu dans un cocon"*. Cocon dont il est cependant normal que le père sorte : *"Ils sont sécurisés de savoir que leur père est au travail"*. Les parents sont très pris par leur activité : la direction d'un laboratoire d'analyse pour le père, l'organisation domestique et la gestion du laboratoire pour la mère. Ils préfèrent ne pas s'ajouter d'activités de relation, et rester entre eux pendant leur temps libre. Voici d'ailleurs comment Philippe relate le temps qu'il passe à la maison :

I: - Est ce que des fois tu joues à la maison?

P: -oui, quelques jours. Quand y'a pas école, je m'ennuie, et quand y'a école je m'ennuie plus.Parce que j'aime beaucoup l'école.

I: -et qu'est ce que tu fais quand tu es à la maison ?

P: -je joue un peu tout seul, après mes frères m'occupent.

I: -qu'est ce que tu fais quand tu joues tout seul?

P: -je fais des petits jeux, le jeux des escargots, le jeu de Mary Poppins. Et c'est tout ce que je fais.

I: -tu n'as pas de petites voitures?

P: -Si.

I: -tu n'aimes pas jouer avec ça?

P: -Si j'aime beaucoup. En plus, on peut allumer les phares. Elles sont ici. Celle ci elle marche plus, mais c'est l'autre. Et aussi l'arrière.

I: -c'est maman qui t'a acheté ça?

P: -oui.

I: -alors tu joues aussi avec tes petites voitures?

P: -oui.

I: -et avec tes frères, à quoi tu joues?

P: -avec mes frères, je joue avec mes voitures et le jeu des escargots pendant cinq minutes.

I: -tu joues pas dans le jardin des fois?

P: -si je joue dans le jardin pendant cinq minutes.

I: -est ce que tu joues avec papa et maman?

P: -oui.

I: -qu'est ce que tu fais avec eux?

P: -je fais le jeu de tortue ninja.

I: -et papa et maman jouent avec toi?

P: -oui.

I: -et tes frères?

P: -oui.

I: -à quoi tu joues à la maison?

P: -je joue avec des jeux mais que je me rappelle plus? heu, des jeux, heu, déjà comment ça s'appelle les turtles.

I: -c'est pas les tortues ninja?

P: -si, mais j'ai deux jeux de tortues ninja, mais c'est différent. Avec les tortues ninja, on peut les faire bouger les pieds.

I: -est ce que tu joues au foot?

P: -oui.

I: -avec ton papa et ta maman?

P: -oui. Mais beaucoup au foot.

I: -tu joues beaucoup au foot?

P: -oui.

I: -qu'est ce que tu fais à la maison encore?

P: -je fais, je travaille un peu. Je fais un peu de découpage et de collage, pour m'amuser un peu. Je joue un peu avec mes voitures.

I: -et papa aussi il te fait travailler?

P: -ben il fait découpage, il m'apprend à écrire des mots. C'est tout.

I: -alors quand tu as fini l'école à 4h1/2, c'est maman qui vient te chercher?

P: -oui. Parfois c'est papa. Après l'école, je prends mon goûter, et après je joue un peu tout seul. Et après je joue avec mes frères. Et c'est tout ce que j'ai à dire.

I: -est ce que des fois tu regardes la télé?

P: -oui. Je regarde les dessins animés, tous les jours, le matin et l'après-midi. Pendant les vacances, c'est mes frères qui vont me garder. Ils savent faire à manger.

A son retour de l'école, Philippe regarde la télévision tous les jours de 17 à 18 heures ("c'est une façon d'avoir la paix avec lui ; c'est la solution de facilité"). Il joue seul quand il sait que ses frères ne sont pas là. En leur présence, il ne veut pas jouer seul. La mère impose aux trois aînés de s'occuper de lui chacun leur tour 1/2 heure - en cas de refus, ils sont privés de dessert. Toute la famille déjeune et dîne ensemble. Les week-ends se passent au foyer. Philippe joue avec ses frères ; ils vont faire des courses parfois le samedi.

Philippe passe beaucoup de temps au foyer, ne restant jamais ni à la cantine, ni à la garderie. Mais l'indisponibilité revient souvent dans le discours de la mère : *"on a pas le temps de jouer avec eux", "j'ai pas le temps de les aider à faire leur devoir"* -il faut dire que le travail du père est très prenant et que la gestion dont se charge la mère à son domicile l'est également. Le père est peu présent , ce que formule ainsi la mère : *"l'éducation, c'est moi"*. En dehors de l'école, Philippe entretient essentiellement des

rapports avec ses frères et ses parents, et plus ponctuellement avec une baby-sitter. Et l'on peut constater l'effet de ce repli dans son comportement à l'égard des autres en classe.

Peu expérimenté en relations sociales, Philippe se révèle peu entreprenant vis-à-vis des autres enfants ou de l'institutrice.

En moyenne section, il est souvent seul, jouant avec le petit jouet qu'il amène tous les matins, établissant des échanges assez éphémères avec les enfants les plus jeunes de la classe.

Les relations avec un autre enfant ne sont ni fréquentes ni longues. Philippe instaure de courts jeux, agis ou parlés, sans savoir les prolonger ou en susciter de nouveaux. Ce jour, Philippe mime un duel avec Louis C., armés de crayon. Au bout de quelques minutes, le jeu s'épuise et les deux protagonistes se séparent. Philippe s'éloigne à travers la salle en faisant voler son crayon pour imiter un avion.

Philippe souhaiterait cependant s'intégrer à des petits groupes, en essayant d'attirer l'attention sur le petit jouet qu'il amène tous les jours, en appelant à la cantonade, ou même en essayant de leur ressembler : ce jour de mai, Philippe et Louis B. retroussent leurs pantalons pour être en shorts comme leurs camarades.

Ces petites stratégies ne sont pas toujours fructueuses. Philippe ne sait pas s'imposer, et attirer l'intérêt des autres. D'autres enfants peuvent même jouer de sa vulnérabilité : Lucas jette par terre le dessin de Philippe qui se met à pleurer. La dame de service observe : *-tu ne vas pas pleurer pour ça.* Philippe hoquète : *-il va attraper des microbes.*

Le décalage d'âge s'ajoute à son inexpérience sociale et Philippe échange avec les enfants les plus jeunes et ceux qui ne savent pas non plus très bien mettre en place et faire durer une activité avec un autre. Au fil des jours, il apprend à se comporter avec les autres à l'école, mais il ne possède pas autant d'assurance, de stratégies relationnelles que certains enfants de la classe, en partie du fait de son âge, en partie du fait du repli familial. En grande section, Philippe instaure davantage d'échanges ; ceux-ci sont plus longs. Il est encore cependant souvent seul, à tenter en vain de retenir l'attention d'un camarade. Par exemple, ce matin, Philippe s'approche de Quentin et de Louis dans la maison : -"On dit

que je suis un voleur”. C'est encore avec les plus jeunes et les enfants les moins expérimentés en activité commune qu'il réussit à instaurer des jeux communs. Ainsi, pendant le regroupement, sur le gradin, Louis B. met son bras autour du cou de son voisin Philippe. Philippe le regarde, lui sourit et fait de même. Ils restent ainsi un quart d’heure en se tenant par le cou.

A la maison, je travaille aussi un petit peu avant d'aller à l'école

Les parents ont choisi cette école parce que la mère pendant son année d'Ecole Normale d'instituteur y fait son stage et elle connait l'institutrice de CP. C'est aussi l'école la plus proche de leur domicile. La directrice qui encadrait la petite section n'a pas voulu accueillir Philippe avant ses trois ans et la mère estime qu' *"elle ne s'en occupait pas",* qu'*"il ne faisait rien"*. Mais elle se dit satisfaite des relations établies avec les institutrices tant en moyenne section, qu'en grande section l'année suivante.

Les stratégies scolaires des parents illustrent d'une part, leur souci scolaire et d'autre part, leurs principes : après la primaire dans cette école publique, leurs fils sont orientés en sixième dans un certain collège privé : *"on me l'avait conseillé et je vous le conseille*, dit la mère en illustrant son propos en vissant son poing fermé, signifiant un encadrement serré, *on a pu entrer par piston parce que venant du public, et puis on est pas du quartier"*. Cette école est choisie parce qu'on y trouve *"les valeurs essentielles", "un contrôle continu", "la discipline"* et la stimulation -*"les enfants sont bien poussés"*.
Outre le choix des établissements, les parents développent de véritables stratégies de réussite scolaire. L'aîné et le troisième enfant sont de fin d'année et suivent leur classe normale, mais pour le deuxième fils et Philippe qui sont de début d'année, les parents estiment qu'ils peuvent être dans la classe supérieure à celles où les destinaient leurs années de naissance. Ils se sont mobilisés pour que le second entre en CP sans faire de grande section maternelle (apprentissage de la lecture, démarches...), et ils sont à nouveau très combatifs lorsque Philippe est en grande section pour qu'il entre l'année suivante en CP en gardant son année d'avance - ce qu'ils obtiennent finalement, malgré l'opposition de l'inspectrice.

Les aspirations sont élevées : *"le plus haut possible. Je suis anti-fac. On essayera de leur faire faire des écoles privées. Quand on sort avec des diplômes de fac, ça me semble difficile de trouver un travail"* dit la mère, en regard de sa propre expérience. Si les objectifs ne sont pas encore précis, des moyens sont pris pour les affiner : *"j'envisage*

d'amener l'aîné à Paris faire des tests d'orientation. On est pas tellement au courant des branches qui ont des débouchés".

Les enfants font leurs devoirs seuls (*"j'ai pas le temps de les aider à faire leurs devoirs"*). Pourtant avec Philippe, la mère fait de temps en temps un travail de lecture et d'écriture avec un livre de CP. Même si elle estime que son passé d'institutrice lui sert peu, il est probable que les méthodes mises en oeuvre soient assez proches de celle de l'école. D'ailleurs Philippe présente de la même manière le "travail" à l'école et le "travail" à la maison : découpage, collage, écriture.

I: -J'aimerais que tu me dises ce que tu as appris à l'école.

A: -à l'école, j'ai appris à faire du travail et en travail, j'avais fais du découpage, du collage. On essaie de découper et de écrire. Et c'est tout.

I: -d'accord. Et pour le découpage et le collage, comment tu as appris ça?

P: -avec de la colle et une feuille.

I: -et tu as appris tout seul?

P: -oui.

I: -personne ne t'a montré comment il fallait faire?

P: -oui. Je savais tout seul.

I: -et est ce qu'il y a d'autres choses que tu as appris à l'école?

P: -à l'école j'avais appris à écrire quelques lettres.

I: -alors comment tu as appris ça?

P: -avec un crayon et une feuille.

I: -et il y a quelqu'un qui t'as expliqué ou qui t'as montré?

P: -il m'a expliqué comment on faisait.

I: -qui?

P: -la maîtresse.

I: -tu y arrives maintenant?

P: -oui

I: -est ce qu'il y a d'autres choses que tu as appris à l'école?

P: -à peu près c'est tout.

I: -et à la maison, qu'est ce que tu apprend à la maison?

P: -à la maison, je travaille aussi un petit peu avant d'aller à l'école.

I: -tu travailles avant d'aller à l'école?

P: -oui.

I: -tous les matins?

P: -oui

I: -qu'est ce que tu fais comme travail?

P: -je travaille un peu dans la maison et après je vais à l'école.

I: -qu'est ce que c'est ton travail à la maison?

P: -c'est du collage, du découpage, de l'écriture, c'est tout.

I: -tu fais ça tout seul ou quelqu'un te dit quoi faire?

P: -y'a quelqu'un qui me dit quoi faire.

I: -c'est qui?

P: -c'est ma maman.

I: -elle te dit ce qu'il faut que tu fasses?

p: -oui

I: -et tu es content de faire ça à la maison?

P: -oui. très content.

Pourtant, si l'on tente d'approfondir, Philippe n'est pas toujours enthousiaste pour travailler avec sa mère :

I: -Y'a pas des jours où tu préférerais jouer?

P: -euh, si.

I: -mais maman elle te dit il faut faire le travail quand même?

P: -oui. Parce que sinon si je fais pas de travail, je saura pas écrire.

I: -alors, des fois, elle est obligée de gronder maman pour que tu te mettes au travail?

P: -oui.

I: -et puis en fin de compte, c'est maman qui gagne et puis tu te mets au travail?

P: -oui.

I: -et alors tous les jours, tous les jours, tu fais du travail avant de venir à l'école?

P: -oui.

I: -tu sais écrire des lettres maintenant?

P: -oui. Et aussi des mots.

I: -et l'année dernière aussi tu faisais ça?

P: -oui.

Philippe subit une forte pression parentale par les propos et par les exercices quotidiens. il est très volontaire vis-à-vis des activités scolaires en classe et parait même angoissé de ne pas bien faire. Fréquemment, alors que j'observe l'activité des enfants en classe, et notamment celle de Philippe, celui-ci me sollicite de manière très inquiète : - *"c'est comme ça?"*, ou *"comment il faut faire?"*. L'enfant attribue une valeur au fait de travailler, mais sans percevoir clairement l'utilité d'apprendre :

I: -est ce que tu aimes bien apprendre des choses?

P: -oui.

I: -à quoi ça sert d'apprendre des choses?

P: -pour apprendre à travailler. Et aussi je travaille beaucoup à la maison et aussi à l'école. je fais du travail à l'école. Je fais un peu de travail à la maison.

Outre leur aide directe, les parents de Philippe lui font mener des activités extra-scolaires, dont les objectifs d'avantage pour la scolarité sont clairement perçues. Pour "ouvrir" leurs enfants, ils les inscrivent à de nombreuses activités. Tous font le mercredi de la musique, du sport, du dessin ou de la peinture, de l'anglais, en plus de l'enseignement religieux. La mère compte*"en général, quatre activités par semaine en plus du caté"*. Ils trouvent cela très légitime et raisonnable : *"on dit qu'il faut pas fatiguer les enfants mais c'est en primaire qu'ils ont le temps de faire ça"*.

Ainsi Philippe fréquente à 3 ans 1/2 un atelier de peinture-dessin-modelage avec une pédagogie particulière ("école Martenot") ; il suit une initiation à l'anglais, et sa mère l'amène à la piscine régulièrement. L' "ouverture" n'est pas le seul motif de cet activisme : *"ça peut faire un petit plus dans la branche qu'ils choisiront plus tard"*. Toutes les

actions des parents visent, plus ou moins directement, la réussite scolaire, professionnelle et sociale, celle-ci étant conçue comme un tout.

Il fait un oedipe très fort

A coté des capacités scolaires, les parents veulent également former la personnalité de Philippe. *"Le sens du devoir -s'obliger à... et l'éducation du coeur"* sont les deux priorités pour les parents de Philippe et on retrouve ici le classicisme qu'on lisait dans leur logement. La mère explicite le deuxième terme : *"On a l'éducation de l'esprit. Savoir aimer, savoir respecter autrui (c'est important aussi)"*. Elle resitue cependant ces propos comme des objectifs plus ou moins lointains : *"Souvent nous, parents, on n'y accorde pas l'importance qu'il faudrait. Je vais essayer de faire mieux"*. Cette volonté de développer les aptitudes humanistes de l'enfant est à mettre en lien avec le catholicisme de la famille. Les enfants ont une instruction religieuse dans la famille *"dans la mesure de mes possibilités, de temps"* et au catéchisme à partir du CP. Mais la mère ne relate aucun fait et nous ne verrons aucun acte qui oriente l'enfant dans ces directions.

Cette femme qui prend en charge presque exclusivement ses enfants, son mari étant très accaparé par son travail, constate un écart entre ses idées sur l'éducation et sa pratique : *"Pour le premier, j'avais de beaux principes ; maintenant je fais ce que je peux"*. *"J'avais des théories, des principes : tout se joue avant cinq ans... Il fallait l'éveiller"*. Elle lit encore quelques articles sur l'éducation dans les magazines et va à des conférences[214]. Mais*"Maintenant je fais ce que je peux faire, je refuse de me culpabiliser"*. La mère agit avec ses fils, sans prendre de distance critique, mue, lui semble-t-il, par la nécessité des situations comme s'il n'existait qu'une manière d'agir, la réalpolitik de l'éducation en quelque sorte. Ce faisant, la mère ne choisit pas véritablement le traitement de ses enfants, mais agit spontanément, selon l'impulsion du moment.

---

[214]" A l'Assomption, il y a des conférences". ces apports peuvent avoir une incidence sur ses manières de faire : "il y avait eu une conférence sur l'attention auditive et l'attention visuelle. J'ai observé mes enfants. Je leur ai dit : "toi pour faire tes devoirs, écris sur ton tableau, toi pour apprendre, il vaut mieux que lises à voix haute."

La différence de traitement selon le rang de naissance est constatée par la mère elle-même, mais *"je me pose la question si c'est l'individu qui est particulier ou l'éducation"*. Quoiqu'il en soit l'effet est visible *"les trois suivants sont plus relax, plus épanouis que l'aîné. Le premier, quand il n'arrivait pas, il était traumatisé. Il se ronge les ongles. Il dort avec toutes ses peluches. Je regrette de lui avoir enlevé son doudou à 1 an, pour qu'il devienne grand. Le deuxième a 12 ans; il a encore son doudou"*.

Philippe est le *"dernier essai pour avoir une fille"*, et ce regret revient souvent dans les propos de la mère. Philippe semble avoir été cependant bien accepté : *"je n'ai que de bons souvenirs ; c'était un petit dernier attendu"*. Et son portrait est très valorisant : *"il est exigeant mais très attentionné. Il pense aux autres", "A l'extérieur, il sait se contrôler. Il est charmeur, éveillé, vif. Il est facile à vivre."* Même si ce tableau comporte quelques ombres : *"A la maison, il est exigeant sur tout. Il faut s'occuper de lui. Avec ses frères, il veut se mettre à leur niveau. Il impose ses jeux à ses frères" "Il ne veut pas jouer tout seul"*. Mais finalement, on sent l'attachement affectif très fort de la mère à l'enfant : *"Il se sent très proche de sa famille. Il est très famille-famille. Je lui fais beaucoup de bisous. J'ai arrêté plus tôt pour les aînés. Je regrette aussi ça"*. La mère induit un rapport très protecteur à l'égard de son dernier fils. Et cela s'observe aussi à l'école : ce matin là, elle sermonne deux autres garçons qui dessinent à la même table. -*Vous arrêtez de dire des gros mots.* Elle rajoute à destination de son fils : -*s'ils t'embêtent, tu dis à la maîtresse*.

La mère impute à son fils ce rapport de protection : *"il fait un oedipe très fort"*. Valorisé et choyé dans son foyer, Philippe montre une attitude confiante vis-à-vis de ses capacités scolaires.

Il ne supporte pas que je sois fâchée

Les relations entre les parents et les enfants varient de l'appel au sentiment, à la hiérarchie adulte-enfant au rapport de force, en passant par une relation plus égalitaire avec Philippe. Avec lui, elle obtient le comportement souhaité *"par les sentiments, par la douceur. Il ne supporte pas que je sois fâchée"*. La mère porte d'ailleurs une conception

très affective du foyer : *"Ils ont besoin d'être un peu dans un cocon"* , *"c'est sécurisant pour les enfants de voir que leurs parents s'aiment"*. Si la mère tente de s'accorder avec l'enfant par la douceur et les sentiments, c'est cependant l'enfant qui doit se rapprocher de son point de vue. Même par affection, les parents refusent de ne prendre en compte que leur avis : *"tout ne doit pas tourner autour des enfants. On ne doit pas toujours tenir compte d'eux, mais aussi de ce que nous aimons"*. Dans la relation affective se maintient la hiérarchie adulte-enfant.

Ce rapport est d'ailleurs le plus présent entre les parents et les enfants. Le père étant peu présent, c'est plutôt la mère qui intervient auprès des enfants : *"l'éducation, c'est moi"*. De plus, quand il est au foyer, *"il ne veut pas faire la police"*. La mère explique peu le pourquoi de ses demandes. La mère estime que les garçons sont "durs", en conséquence de quoi, *"on peut être direct, cru. Il faut avoir de la poigne, de la fermeté. (...) Il faut être plus sévère avec ses enfants"*. Elle reconnait sa propension à agir spontanément : *"Moi, je suis impulsive, je crie beaucoup"*. Elle semble parvenir à imposer son autorité, et contrôle l'usage de la télévision, de l'ordinateur, le choix des vêtements, l'heure des repas, du coucher. Les sanctions mises en oeuvre sont diverses, de la réprimande, à la punition (privé de dessert). Quand l'autorité maternelle n'agit pas, le rapport de force s'installe et la sanction physique - claque, fessée peuvent être plus que symboliques[215]. Si Philippe est rarement frappé, les plus grands le sont.

La position de petit dernier semble créer pour Philippe un traitement d'exception, une recherche d'adhésion par les sentiments, par la douceur, plus proche d'une relation donnant-donnant, négociée. Il apprend aussi la hiérarchie parent-enfant et, plutôt en spectateur, les rapports de force qui prévalent avec les autres frères.

[215]Ainsi que l'indique ce récit. La mère me raconte, en riant beaucoup, que pour sanctionner le deuxième garçon "qui faisait exprès caca dans sa culotte" à 4-5 ans, "je le tabasse. Il recommence. Son père le tabasse. Et puis il a la peau qui rougit facilement (me montrant les fesses). Le lendemain, j'ai été convoquée par la directrice de l'école".

Résumé du cas

L'environnement humain, matériel, le fonctionnement du foyer de Philippe révèlent différentes logiques. Une logique domestique : les parents s'octroient l'autorité et l'appliquent sans se justifier. Philippe respecte l'adulte et sait appliquer les "bonnes manières". La hiérarchisation domestique s'efface souvent pour Philippe derrière une relation apparemment plus égalitaire (logique civique), où la mère recherche l'adhésion de l'enfant. Philippe se plie sans difficultés au compromis scolaire hiérarchisation-partenariat.

Malgré l'emploi du temps chargé de ses parents, Philippe est orienté très tôt vers un objectif de réussite scolaire qu'il fait sien. Si la mère ne joue pas avec lui, elle dégage cependant du temps pour travailler avec lui la lecture, l'écriture, et ce dès trois ans. Les méthodes adoptées sont certainement scolaires, dans la mesure où la mère a été institutrice, mais ne correspondent pas à ce que fait Philippe en classe à la même période (elle emploie un livre de CP quand il a quatre ans). Philippe apprend ainsi chez lui de manière anticipée, ce qui l'aide certainement à suivre. Il comprend et mène à bien les activités proposées à l'école, se montre très méticuleux, appliqué et soucieux de bien faire. Le décalage en âge ne s'observe pas dans ses réalisations scolaires, si ce n'est la lenteur. Mais se remarque dans ses comportements : des échanges brefs avec les autres enfants, une autonomie réduite. Régulièrement en moyenne section, après la distribution des activités, tous les enfants s'installent à l'exception de Philippe et Laetitia (un an plus jeune aussi) qui restent assis sur les bancs, sans savoir que faire. De la même manière, Philippe attend à la fin de l'activité que l'institutrice vienne voir son travail et indique ce qu'il peut faire. Philippe a plus de relations avec les enfants les plus jeunes.

Sébastien, détourné de l'école par l'aide scolaire de ses parents

Présentation

Lorsque Sébastien naît en mai 87 à Rennes, il a déjà une soeur de deux ans plus âgée, Stéphanie; Steven naît en 92[216]. Ses parents sont mariés et résident dans un immeuble HLM du Blosne depuis trois ans. Ils ont tous les deux trente ans. La mère est agent de service dans un lycée et son père est chauffeur routier. Celui-ci rentre tous les week-ends ou tous les quinze jours.

Mme Monnier exprime ses difficultés à tenir le rôle de mère, en particulier quand Sébastien était plus jeune : *"Bon, Sébastien a été dur à élever, mais on s'y est fait. La mauvaise période est passée".* La mère le décrit comme particulièrement difficile *: "Il ne voulait pas manger, il pleurait tout le temps. Sébastien était un "grand pignou. (...) Il a pleuré presque toutes les nuits, jusque l'âge de deux ans".* Et cette période semble avoir été insupportable, autant pour l'enfant que pour la mère *: "J'ai essayé de le mettre tout de suite dans sa chambre, mais comme il pleurait. Je le mettais dans ma chambre j'en avais marre, tellement marre de me lever que je le mettais dans son landau dans notre chambre. Et puis moi, je suis assez nerveuse, j'ai du mal...Faut vraiment que je prenne sur moi."* Mme Monnier ne sait expliquer cette attitude de l'enfant et la compare avec celle de sa fille au même âge : *"Avec Stéphanie, j'ai pas eu du tout ça. On la mettait dans un coin, elle pleurait, on lui donnait à boire, elle bougeait plus. Lui, il a fallu beaucoup plus s'en occuper. Il a fallu beaucoup plus de patience pour lui, que pour elle. Si ça avait été Sébastien l'aîné, j'en aurais pas fait un autre deux ans après".* Sans pouvoir juger des causes des pleurs de l'enfant, il parait vraisemblable qu'une relation circulaire s'instaure, l'énervement de la mère entretenant les cris de l'enfant . Cette difficulté précoce à

[216]En Février 1991, je rencontre Mme Monnier, je lui demande si elle aura d'autres enfants : "mon mari aimerait bien. Moi, je suis pas très chaude, mais peut-être, on verra si ça marche ou si ça marche pas. Mais je cours pas après." Le petit frère nait en janvier 92. "Même les deux grands ont été moins durs que celui-là. Il est plus dur que les deux autres, hein. Et puis maman, maman, maman, y'a que maman qui compte pour celui-là." (93). Mme Monnier ne nous raconte pas l'arrivée de Sébastien, mais celle de Steven peut éclairer à la fois ses comportements et ses attitudes à l'égard de ses enfants (impatience, insatisfaction, sentiment d'invasion).

s'accorder entre la mère et l'enfant marque durablement leur relation, puisque la mère l'évoque d'emblée et explique pour partie les formes de leur rapport.

Cependant, la mère adopte vis-à-vis de Sébastien une position très responsable qu'elle associe à son désintéressement à procréer : *"De toute manière, ce sont mes enfants, et on a assumé quoi. C'est pas comme si y'en a qui font ça pour les allocations, non, nous non. On en voulait, faut assumer quand on veut des enfants"*. Mais elle perçoit surtout la dimension contraignante de cette responsabilité *: "On fait des enfants, c'est pour subir les conséquences"*. C'est une relation malaisée qui se noue entre Sébastien et sa mère, dès le plus jeune âge. La bonne volonté de Mme Monnier ne pallie pas à l'absence de ressources suffisantes pour prendre en charge l'enfant avec sérénité.

Du fait des emplois de ses parents, Sébastien était confiée la journée à une assistante maternelle à partir de six mois jusque ses deux ans, puis à l'école maternelle et ses services municipaux satellites (cantine, garderie du soir et du mercredi). La mère ressent cette délégation de manière très vive : *"je les ai pas élevés, jusqu'à l'âge qu'ils aillent à l'école"*. Pour cette femme, le fait de faire garder l'enfant par une autre personne pendant sa journée de travail se rapproche d'un abandon ; ce sentiment disparait quand le mode de garde devient institutionnel et moins personnifié.

A deux ans, Sébastien découvre la collectivité à l'école maternelle Volclair. *"La première année a été dure pour Sébastien, parce qu'il avait que deux ans. Non, il pleurait pas. C'est qu'il gardait tout au fond de lui et il en vomissait."* L'entrée précoce à l'école s'explique par la gratuité de ce mode de garde et bien que ce choix ne paraisse pas convenir, il n'est pas remis en question. En cours d'année, ils obtiennent un appartement plus grand au Landrel et Sébastien arrive à l'école maternelle du Landrel à la rentrée suivante dans la petite section de Mme Lemoux. "*Cette année, y'a pas du tout de problème. Tout c'est très bien passé, il a pas pleuré le jour de la rentrée, rien."*

Une journée ordinaire

En 91, les enfants sont préparés et emmenés à l'école par "la voisine du dessus". Elle vient les lever à 7h30, les habille et les emmene déjeuner chez elle, puis les accompagne à l'école. En 91, le mercredi, ils vont à la garderie (le centre de loisir municipal qui se passe dans les locaux de l'école).
En 92 et en 93, pendant le congé maternité puis le congé parental, Mme Monnier les prépare et les laisse aller à l'école seuls. Elle vient les chercher à 16h30.

Dès 91, Sébastien se déshabille et met son pyjama seul; sa mère ou la gardienne l'aide à s'habiller, ce qu'il fait seul l'année suivante. Le soir, Sébastien et sa soeur trient leurs vêtements, plient les propres et mettent au sale les autres. Ils savent qu'ils doivent changer de slip et de chaussettes tous les jours. Mme Monnier exige qu'ils rangent leur chambre, leurs chaussons et leurs chaussures, qu'ils débarrassent la table. *"Des fois, y'a du mal, mais on y arrive. Faut gronder des fois mais on y arrive."* Les exigences d'aide ménagère à l'égard de Sébastien sont les mêmes que pour Stéphanie *"Faut pas faire de différences. Mon mari m'aide bien, je vois pas pourquoi lui il le ferait pas."* Pourtant, *"C'est pas son truc, Sébastien, pour le moment, il s'intéresse pas à tout ça. Ni faire la vaisselle, pour l'instant, non, ça lui dit rien"*. En 92, ils font leur petit déjeuner seuls pendant les vacances en utilisant le micro-onde, et tous les jours en 93. A cet âge aussi Sébastien se douche avec sa soeur tous les soirs, la mère n'intervenant que pour les "grandes douches" (le mardi soir et le week-end).

Pendant les vacances ou les mercredis, les promenades sont les visites à leur arrière grand-mère, les promenades au centre-ville ou au parc à la belle saison. Ils ne se promènent guère dans le quartier et prennent plutôt la voiture. En 93, Mme Monnier laisse Sébastien et Stéphanie jouer et faire du vélo seuls en bas de la tour parce qu'ils sont plus grands et que les abords ont été aménagés. L'été, ils restent à Rennes car Mr Monnier travaille, excepté une semaine et quelques week-ends en camping à la mer. Le samedi est le jour des emplettes au centre commercial proche où les Monnier vont tous

ensemble ; le dimanche ils restent à la maison. Les enfants jouent dans leur chambre ou dans la salle : ils dessinent, jouent aux camions, voitures, poupées (y compris Sébastien). *"Ils jouent beaucoup tous les deux; Ils se chamaillent toujours tous les deux, mais quand l'un des deux n'est pas là, ils ne savent plus quoi faire"*. En 93, Sébastien joue beaucoup avec son petit frère Steven.

Ils regardent un peu la télé quand les parents sont d'accord ; il y a un magnétoscope et les parents ont acheté deux cassettes de films pour enfants. La télé joue un rôle de distraction collective et de repère temporel. Ils sont couchés vers 20h-20h1/2, *"des fois ça tique. Mais ils savent bien. Après "Dosby Show", non , c'est "la balade des cerveaux" en ce moment. Ils savent bien"*. Les week-ends, ils restent avec leurs parents regarder la télé jusque 22h. A partir de 92, ils regardent aussi la télé avec leur parents les mardis soir "le mardi, c'est permis".

Ils écoutent leurs cassettes d'histoires enregistrées mais les parents ne racontent pas d'histoires. Ils n'ont jamais été à un spectacle, *"je pense qu'ils sont trop petits"*.

Si monsieur Monnier n'est présent que le week-end, et régulièrement un week-end sur deux seulement, il essaie de combler cette absence *"Il (Mr Monnier) joue beaucoup avec eux. Moi quand il est là, je m'en occupe pas beaucoup. Il prend la relève, comme il dit"*. Mr Monnier joue avec eux quand il est présent ; ils jouent au cheval, à l'ordimini (jeu de questions-réponses), ils recopient des mots. *"Des fois, on met la musique à la radio et ils s'amusent à danser ensemble. (...)Ils écoutent beaucoup le top 50. Ils aiment bien. Souvent quand on est dans la voiture "maman, tu mets la radio si elle est pas mise"*.

Sébastien *"est souvent plus attiré par les adultes, surtout chez les hommes.Ca doit être le manque d'un père ou quelque chose, je pense. Il va vite sur les genoux, tout ça, oui"*. Les absences du père installent aussi une distance avec l'enfant. Le père semble manquer plus à sa soeur Stéphanie : *"Stéphanie a tiré dur pour ce dernier trimestre ou alors c'est en cours d'année qu'elle tire dur. Elle voudrait voir son père plus souvent et puis... Mais Sébastien, il dit pas encore. Que de temps en temps "Papa est là?"? Mais sinon...Alors, ils disent pas toujours. Mais souvent en ce moment "papa a téléphoné?"*.

Lecture des lieux de vie

Les Monnier vivent dans un appartement F5 d'un immeuble HLM de 14 étages. En 93, les parents se montrent satisfaits des aménagements menés dans le cadre du DSQ : *"C'est propre, c'est devenu bien. Mais à part...Y'en a qui se sont amusés à uriner dans les ascenseurs. Ca par contre, le matin, c'est désagréable. (...)Même pour les jeux, je trouve que c'est devenu bien. Parce que avant, y'avait des voitures, y'avait que des voitures, même pas de jeux comme ça. Je les laisse plus souvent aller jouer maintenant qu'il y a plus de jeux parce que avec les voitures, j'ai...On a toujours peur"*. Mais en 91, insatisfaits de l'environnement extérieur, ils investissaient l'aménagement de leur appartement. Au prix d'une patiente accumulation, d'une priorité accordée à l'acquisition de meubles, appareils électroménagers, Mr et Mme Monnier se sont créés un logement confortable et rassurant.

L'aménagement se veut rassurant par une référence à la tradition, la recherche d'un effet d'abondance et d'opulence par l'accumulation d'objets, de décoration, la mise en valeur de l'équipement audiovisuel.

La salle à manger-salon se trouve en face de la porte d'entrée et semble disposée autour de la télé. Celle-ci, un modèle récent de bonne marque et de grand format, est posée sur un meuble spécial avec un magnétoscope, en face du canapé en bois avec des coussins. Deux autres fauteuils, une table basse et un meuble vitré rustiques sont assortis avec la salle à manger (6 chaises autour de la table, attenant un buffet), sur une grande peau de vache. Les effets rustique et chaleureux recherchés sont amplifiés par la décoration : nappe en coton blanc crocheté sur les tables, fausse vieille balance en cuivre accrochée à un coin du plafond, tapisseries exécutées par Mme Monnier représentant une tête de Breton, une tête de Bretonne, des bateaux dans la tempête et autres paysages. Nombre de bibelots, une lampe dont le pied est constitué d'un cheval en porcelaine noire, des photos des enfants achèvent le remplissage et la personnalisation de l'espace.

Jusqu'aux 5 mois de Steven, le dernier né, les parents avaient la plus grande chambre sobrement meublée, décorée par un gros ours blanc sur le lit, des tapisseries représentant l'une un couple nu et l'autre un couple sous un arbre à la pleine lune. Sur la table de nuit sont disposées une lampe et une poupée telle qu'on en gagne dans les fêtes foraines.
Vers les 5 mois de Steven, celui-ci et Sébastien sont installés ensemble dans cette grande chambre, les parents occupant alors l'ancienne chambre de Sébastien. En 91 et 92, la chambre de Sébastien se composait d'un lit une personne recouvert d'une couverture synthétique à motif et de peluches, d'une petite commode, d'un bureau et d'un tableau. Les murs étaient ornés d'un sapin dessiné à l'école, d'un puzzle collé par le père sur du contreplaqué. Au sol se trouvaient un camion porteur, destiné aux enfants de 18-24 mois, un tracteur, un cheval à bascule, un garage Fisher-Price.
En 93, la chambre de Sébastien et Steven est dans l'ancienne chambre des parents et curieusement les deux mêmes tapisseries murales la décorent. L'incongruité de leur présence dans une chambre d'enfant n'est sans doute pas perçue comme telle par Sébastien -pas plus qu'à ses parents apparemment- qui les connait et qui les a toujours vues à cette place. Deux Mickey en plastique ont été ajoutés au mur et destinent plus visiblement la pièce à des enfants.

Les jeux de Sébastien sont rangés dans une malle. On y voit aussi des jeux "bébé" (peluches, tableau d'activité, toupie), poupées, garage, petites voitures. Sur le lit de Sébastien se trouve un nounours que son père lui a rapporté : *"c'est celui là que je préfère"*. Sur son bureau sont posés les travaux de l'école, ainsi que son livre "écrire-copier, pour 5-6 ans", un cahier d'écriture avec une lettre manuscrite par l'un de ses parents afin de s'exercer en recopiant. Le matériel d'activité de l'enfant l'oriente vers des jeux d'imitation et tout autant vers des activités de type scolaire : coloriage, découpage, écriture. Il peut mesurer l'importance accordée par ses parents à l'école.

Sébastien grandit dans un lieu que les parents ont voulu comme un logement digne, avec une véritable salle à manger en bois dans laquelle ils mangent rarement, mais qu'ils ont la satisfaction de posséder. Le logement veut dissoudre l'inquiétude d'être inférieur, de

manquer, de ne pas comprendre le monde environnant. Le goût du rustique renvoie à un souhait de permanence, d'immobilité et Sébastien est introduit dans un petit univers voulu stable et simple, par opposition au monde extérieur.

L'espace de son foyer n'est pas sans points communs avec les classes qu'il fréquente à l'école Landrel, il retrouve des principes d'organisation familiers.

En petite section, les lieux d'imitation créés (coin cuisine, coin poupée) déploient un réalisme et un souci du détail. La décoration et la disposition suscitent un effet d'abondance et de remplissage.
Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une gazinière, un four, un réfrigérateur en miniatures factices, invitent les enfants à imiter les activités culinaires. Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants , un véritable téléphone, non branché, des vêtements et sacs à main usagés pour se déguiser.
On observe encore les coins peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau). Des petites tables accolées, des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. La décoration évoque aussi la maison : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.
L'évocation d'activités familiales, un aménagement qui se veut simple, l'accumulation d'éléments rappellent à Sébastien son domicile.

En moyenne section, Sébastien est dans la classe de Mme Foy. Les activités d'inspiration domestique ne sont pas visibles : les poupons, les voitures, la dînette sont rangés dans des étagères dont ils sortent rarement. L'espace valorise l'acquisition de connaissances par les coins livre, peinture, et les jeux "éducatifs" (puzzles, encastrements, emboîtements). La décoration évoque un monde simple, réel et maîtrisable : posters d'animaux et calendrier.

Tant l'acquisition de savoirs que l'esthétique réaliste de la moyenne section réfléchissent pour Sébastien certains caractères de son logement.

Sébastien entre l'année suivante dans la classe de grande section de mme Guerroua. Cette classe comporte un mélange de caractères proches du foyer de Sébastien. Celle-ci mêle des espaces strictement d'apprentissage tels les coins lecture, minitel et des lieux plus ludiques : des coins puzzles, jeux de société, petits chevaux, jeu de l'oie, jeux de construction, poupées. Aux murs, beaucoup d'éléments écrits rappellent l'orientation vers l'acquisition de l'écriture.

Il y découvre par contre aussi des orientations nouvelles : l'incitation à la création, au plaisir et à l'humour. L'enfant y trouve deux ateliers peinture et dessin. L'espace est scolaire mais la notion de jeu n'en est pas absent : des dessins humoristiques sont affichés et des jouets sont disponibles.

L'enfant trouve finalement plusieurs concordances entre ses deux lieux de vie : la valorisation du savoir, de l'écrit, l'équipement -des jeux de société, du matériel de bricolage, des poupées-, un espace rempli.

J'aimerais bien qu'ils aient une bonne situation, mieux que moi quoi

Un enfant ne peut se positionner socialement que par ce qu'il entend ou observe, et pour Sébastien, c'est le sentiment de disqualification sociale et l'insatisfaction de ses parents auxquels il est confronté.

Les Monnier n'apprécient ni leur logement, ni le quartier : *"je préférerai un petit immeuble de 4 étages ou une maison particulière, mais on prend ce qu'on trouve"*.(91), parlant même de déménager *"au bord de la mer, St Malo, Cancale"*. Cette impression de contrainte et de privation concernant leur domicile, Sébastien la retrouve à propos de leurs emplois.

Ses parents expriment un sentiment d'infériorité, de honte sociale [217] : *"Je suis agent de service dans un lycée. Faire du ménage tous les jours, c'est pas marrant quoi"*. La mère brandit même son métier comme un repoussoir pour inciter sa fille aux études : *"Si tu travailles pas (à l'école),* dit Mme Monnier à sa fille en 1993, *tu seras juste une petite femme de ménage comme moi. Et encore, si tu trouves du travail. Maintenant y'en a qu'on le bac qui font du ménage"*.

Aux yeux de Sébastien, le sentiment de contrainte se concrétise dans l'absence de choix du domicile, du métier, mais aussi par les limitations financières. Il apprend que l'argent est nécessaire dans notre société et conditionne l'accès aux biens et services. Il perçoit clairement les restrictions quotidiennes : *"les vêtements, ça va, comme on les habille à peu près pareil maintenant, de l'un ça va à l'autre. Les chaussures... La nourriture, faut les nourrir tous les jours. Ils mangent comme moi et mon mari. Ca encore, ça va, mais c'est en chaussures que ça nous coûte le plus cher"* exprime la mère en sa présence.

[217]Plus crument, Mme Monnier me dit à la fin d'un entretien, une fois que le magnétophone est éteint "-j'ai honte de moi" sans pouvoir analyser ce sentiment (-pourquoi? -je sais pas), mais montrant par là combien elle a intériorisé la hiérarchisation sociale.

Insatisfaits de leur situation sociale, frustrés par leur manque de qualification[218], les parents reportent leur espoir d'ascension sur leurs enfants et distinguent clairement l'école comme moyen de cette mobilité : *"A l'école, j'espère que ça continuera comme c'est pour l'instant. Parce que ça compte beaucoup pour l'éducation des enfants".* Ils sont donc très soucieux de leur réussite : *"S'il (Sébastien) pouvait aller jusqu'à l'université, moi j'aimerais bien. (...)J'aimerais bien qu'ils aient une bonne situation. Mieux que moi quoi. J'espère qu'ils feront un métier qu'ils aiment bien ; et qu'ils essayeront de continuer. (...)On aimerait bien qu'ils aillent loin tous les deux".*

Une mobilisation parentale se constitue à cette fin : *"Si y'a besoin de cours particuliers ou quelque chose, je le ferais, quitte à me priver, mais on le fera" , "J'essaye de leur donner tout ce que je peux quoi."*

L'objectif de réussite scolaire devient le pilier de la relation entre ces enfants et leurs parents[219]. Les stratégies et les propos des parents montrent l'importance qu'ils accordent à la scolarité, y compris en maternelle. Ils ont inscrits leurs enfants à l'école Landrel pour éviter l'institutrice que devait avoir Stéphanie à l'école V. Plus tard, Mme Monnier devient aussi critique vis-à-vis du deuxième établissement : *"Ceux qui vont à l'école à côté de la crèche-là, ils apprennent beaucoup plus qu'ici. Ils savent déjà écrire leur prénom et pas mal de trucs correctement et au Landrel, y'a rien, rien, rien. (...)J'ai cru comprendre ça à une réunion. En fin de compte, ils sont plus préparés au CP du côté-là (il s'agit d'une école située de l'autre côté de la rue) que au Landrel".*

Par ailleurs, les parents insistent auprès de leurs enfants sur l'importance de réussir à l'école, et mènent des exercices scolaires au foyer. Si ce travail familial devrait aider l'adaptation de Sébastien à l'école, cette mobilisation prend des proportions et des formes

---

[218]Hors micro, j'obtiens un éclairage sur l'acharnement de la mère à l'égard du travail scolaire "Mon père quand il rentrait quand on faisait nos devoirs, c'était "rangez-moi tout ça, je veux pas voir ça". Mon père était alcoolique, alors c'était pas rose". Son attitude est à l'opposé de ce qu'elle a vécu elle-même

[219]Cette scène en témoigne :
La mère s'adressant à sa fille : -"Non, tu n'iras pas à la piscine parce que c'est le lundi soir et le jeudi soir. C'est de ta faute, t'as pas travaillé cette année, je vois pas pourquoi je céderais l'année prochaine. Tu veux pas travailler alors c'est pas après 1h1/2 de piscine le lundi soir et le jeudi soir que tu vas faire tes devoirs. Alors il en est pas question".

inadéquates, et génèrent des effets contraires à ceux escomptés. La soeur aînée a déjà de grosses difficultés en primaire.

Les parents tarabustent Sébastien à ce sujet dès la grande section de maternelle et imposent un travail scolaire régulier au foyer : *"Je le fais travailler à la maison. Je lui fais un petit modèle et puis il réécrit. Au départ, je lui avais acheté des cahiers exprès, là, c'était (les lettres) en pointillé et tout ça là. Y'a des jours, il a pas envie de travailler, il va faire n'importe comment. Il a pas de chance parce que je gomme tout et il recommence"*. Sébastien qui ne retrouve pas cette pression à l'école n'y déploie guère d'effort, répondant sans zèle à la demande des institutrices. Même dans la classe de l'autoritaire Mme Foy, l'existence du groupe lui laisse une possibilité de ne pas se faire remarquer sans grande mobilisation. Cette institutrice dit d'ailleurs de lui à sa mère *"de toute façon, il ne fait rien"*[220].

Dès que la pression maternelle diminue, Sébastien limite ses efforts. Sa mère le décrit d'ailleurs ainsi en 92 *"c'est pas mal cool. Moins j'en fait mieux je me porte"* ou encore *"Sébastien, c'est surtout je me laisse vivre. Quand je le laisse s'habiller tout seul, il va bien mettre 3/4 d'heure"*.(92) L'action, l'expression, l'initiative de Sébastien dans les cadres familial et scolaire résultent d'une relation autoritaire forte, de l'exigence ferme, assortie de menaces, voire de sanctions, sans intériorisation du souci d'effort, de persévérance.

J'évite de les taper. Je préfère rouspéter, tant pis si les voisins m'entendent

[220]Une mère autoritaire peut très bien ne pas apprécier une institutrice autoritaire. C'est le cas ici, lorsqu'en 92/93, Sébastien est scolarisé chez Mme Foy. Selon Mme Monnier, les contacts sont difficiles : "c'est pour me dire les bêtises qu'il fait. C'est tout. Elle me dit jamais Sébastien a fait des progrès non. (...)J'ai l'impression qu'on peut pas discuter avec elle."
Lorsque la mère s'enquit de l'audition de Sébastien -- qui s'est avérée mauvaise effectivement, l'institutrice aurait répondu "de toute façon, il ne fait rien". "Alors quand vous entendez ça, poursuit la mère, vous n'essayez pas de...Y'a des jours je lui demanderais bien des trucs, mais quand je la vois, je n'arrive pas à sortir...".
Ici, ce sont les propres difficultés de la mère avec l'école qui ressurgissent : "Avec celle (l'institutrice de Sébastien), j'arrive pas à parler. Dès que je la vois, je suis bloquée, je peux plus rien sortir. A part faire des réflexions sur nos enfants, mais sinon non." Elle adopte un regard critique sur ce qui pourrait sembler s'accorder avec sa propre manière de faire, attendant de l'enseignante un rôle d'instruction : "Du moment qu'ils arrivent à plier leurs blouses, des trucs comme ça. Je penses que du moment qu'ils font le minimum qu'elle leur demande, le reste elle s'en fiche". Mme Monnier apprécie davantage les deux jeunes institutrices à mi-temps en grande section l'année suivante (en 92/93),"Oh, ben, elles ont l'air gentil par rapport à Mme Foy. C'est le jour et la nuit". Bien que visiblement, elle n'ose guère leur parler davantage.

Voyons de plus près les relations entre Sébastien et ses parents. Celles-ci oscille entre la hiérarchie adulte-enfant et le rapport de force. Bien que souvent absent, le père est la figure de l'autorité : la mère met en avant une délégation d'autorité, par exemple : *"je serai obligée de le dire à Papa. Quand il est pas là, où alors quand il fait des bêtises, je dis "je vais le dire à Papa". Il dit "non, dis pas à Papa". Mais des fois, quand c'est vraiment trop gros, là je le dis. Ils le craignent plus".* La mère me décrit l'apprentissage pour faire son lit : *"au départ, "j'en ai marre, et gningningnin." Mais son père lui a dit "tu le fais".* Et Sébastien a obtempéré.

Les parents prennent les décisions en tant que parent, sans qu'aucune justification, ni explication ne leur paraissent nécessaires et sans que ses choix puissent être discutés. Ainsi à Sébastien qui réclame : *"pourquoi tu mets jamais la cassette vidéo à Stéphanie?* Sa mère répond sèchement : -*Ca, c'est parce qu'elle a dit qu'elle l'avait regardé lundi alors maintenant tu vas me casser les pieds jusqu'à tant que je le mettes. J'ai dit pendant les vacances.*

Autre propos de la mère illustrant cette forme d'autorité absolue : *"Quand je suis pas décidée, je les laisse pas sortir."*

Enfin, cette dernière scène montre qu'il est très difficile pour les enfants d'instaurer une relation basée sur l'échange d'arguments car la mère refuse d'entrer dans un rapport égalitaire et sanctionne toute tentative de la sorte. La mère m'expose que lorsqu'elle n'est *"pas décidée, ils sortent pas".*

Ce à quoi Stéphanie objecte : -*Mais ici, on s'ennuie.*

La mère lui répond seulement : *"Ah, ben ça, c'est votre problème".*

Mais mme Monnier réagit quelques minutes plus tard à cette remise en question de son autorité. Stéphanie commence à lire son livre à sa mère qui me parle. Celle-ci crie en crescendo : *"Tu vois ton problème ma chérie, c'est quand je parle avec quelqu'un, il faut toujours que tu te mêles de la conversation ou que tu me lises quelque chose. C'est la même chose quand je suis au téléphone. Alors maintenant vous allez jouer".* Sébastien et Stéphanie ne se le font pas dire deux fois, ils ramassent leurs cahiers et leurs crayons sans attendre et s'en vont. Stéphanie pleure : *"tu me dis de lire et après tu veux pas m'écouter".*

Mais Mme Monnier ne répond pas et enchaîne sur notre conversation, la hiérarchie a été restaurée.

La hiérarchisation entre parents et enfants cesse parfois d'être bienveillante et protectrice pour basculer vers un usage de la violence physique ou verbale : *"J'évite de les taper. Je préfère rouspéter, tant pis si les voisins m'entendent. J'évite de taper parce que je tape très fort. (...)C'est rare mais ça arrive. Ou alors pour éviter de taper, je dis aller dans vos chambres, je veux plus vous voir, j'en ai marre."* Ce qu'elle me répète presque mot pour mot l'année suivante *"soit je lui parle doucement, soit comme Monsieur veut pas obéir, et ben je hausse la voix quoi. C'est rare que je tape que lorsque vraiment c'est nécessaire. Je préfère rouspéter même si les voisins doivent m'entendre, mais je préfère rouspéter que taper"*. La mère a peu de ressources pour contrôler sa violence et pour supporter les contrariétés quotidiennes : *"il faut éviter de s'énerver, c'est surtout ça"*. De plus, il semble que Sébastien, accoutumé à ce rapport, attende que sa mère gronde pour prendre en compte son propos.

Le rapport de force est mis fréquemment en oeuvre, soit par des coups effectifs soit par la menace de coups.
Mme Monnier me décrit l'apprentissage des lettres *"Comme au départ, on arrivait pas à lui faire écrire ses lettres correctement, alors son père avait fait un marché avec lui : autant de lettres mal écrit, autant de fessées. Une fois ça a marché. Bon, ben maintenant, il fait attention. Mon mari n'a pas cédé. Par contre là, j'ai ...Pfouh! J'ai vraiment tiqué, quoi."* La menace de fessée est souvent brandie : *"Même avec elle, faut marcher par intérêt. Si tu fais pas ça t'auras une fessée. Généralement, ça marche. Y'a des fois, quand même, marcher comme ça, j'aime pas tellement. Mais y'a pas moyen de les faire obéir sinon"*. la mère n'apprécie pas ce type de rapport, mais ne sait comment en sortir puisque c'est devenu le seul moyen d'amener les enfants à ce qu'ils souhaitent.

Les interventions de la mère ramènent souvent l'objectif de réussite scolaire. Ce matin-là, la mère m'explique que *"ils font plus de bêtises, ils répondent aussi. Alors en ce moment,*

c'est les punitions", à quoi Stéphanie fait écho en marmonnant *"ouais, ben c'est moi qu'en a le plus.*

La mère : -*Ah, ben c'est de ta faute. Tu veux pas apprendre à l'école, toi.*

Stéphanie : -*J'ai jamais dit ça.*

Mère: -*Si, c'est ça.*

Stéphanie : -*C'est toi qui le dis.*

Mère : -*C'est pour ça (que t'es puni).T'as qu'a mieux apprendre à l'école"*.

Puis s'adressant à moi : *"Si elle faisait un petit peu plus d'effort. Mais ce qu'il y a c'est que la demoiselle ne travaille pas. (...)Mais Sébastien aura autant de punitions que toi si il ne veut pas apprendre, hein. Chez moi, ça marche comme ça. Puisque vous tapez, ça marche pas. Ils attendent qu'on les tape et puis après ils se disent "oh, ben ça y est, c'est fini", alors maintenant on punit. Puni de télé pendant 8 jours ou alors là , c'est le calvaire, là, hein?"*.

Lors de mes visites, Mme Monnier crie parfois, de manière inattendue sur les enfants. Sébastien, comme sa soeur, obéit immédiatement et sans discuter.

Par exemple, la mère dit vivement et à voix très forte *"Sébastien, qu'est ce que je t'ai dit?"* lorsque Sébastien s'assoit sur l'accoudoir d'un fauteuil. L'enfant se lève et s'éloigne, sans mot dire.

La mère donne des ordres d'une voix forte et ferme, d'un ton impératif, y compris au plus jeune. Elle s'adresse souvent aux enfants pour formuler des remarques, des reproches ou des critiques, en criant. Stéphanie se renfrogne à chaque fois, au bord des larmes et part dans sa chambre. Sébastien manifeste moins d'émotion, mais son visage se ferme et il disparait aussi dans sa chambre.

Le fonctionnement du foyer incombe à la mère en plus de son travail d'agent d'entretien. Le père routier est présent les week-ends, voire un week-end sur deux. Mme Monnier a peu de patience et crie, voire frappe lorsque les enfants ne se comportent pas comme elle le souhaite. Consciente de son impulsivité, elle tente d'y parer en sanctionnant différemment (isolement dans la chambre, privation de télévision...). Le comportement

des enfants est très canalisé, contrôlé, sans véritables marges de manoeuvre. L'affection n'est guère exprimée : pas de gestes, ni de mots tendres; et une dévalorisation des enfants s'entend plutôt dans les propos formulés à leur intention ou à l'intention d'un tiers présent.

Les parents oscillent entre deux logiques dans les relations avec Sébastien : le rapport de force et la hiérarchisation adulte-enfant. Mais il ne semble plus possible d'obtenir l'action voulue autrement qu'en mettant en oeuvre ce rapport de force ; cette forme d'autorité empêche Sébastien de développer une autodiscipline, une intériorisation des contraintes. Ce rapport de force étant à peu près absent de l'école maternelle, Sébastien n'obtempère guère, ce qui lui vaut d'être réprimandé.

+Mme Lemoux le menace quand il se querelle avec un autre : *"Sébastien, s'il continue comme ça, il va aller chez Mme Le M. (la directrice) se calmer"*. Une autre fois, *"il est pas gentil Sébastien, je suis fâchée. Il hausse les épaules en plus"*.

+Sébastien et Jonathan ont sorti les cartes sans autorisation. Ils sont mis au coin. Jonathan pleure, mais pas Sébastien.

+L'institutrice demande : *"toi, tu es calmé? Va faire un puzzle. Et Jonathan, il va faire un puzzle à mon bureau. C'est pas possible des enfants désagréables comme ça"*. Sébastien se concentre sur son puzzle.

+Mme Lemoux propose *"qui veut aller faire une peinture? avec le coton-tige et la peinture. Vous faites ce que vous voulez. Mais pas des traits"*. Sébastien prend le coton-tige. L'agent de service lui tape sur la main : *" la maîtresse, elle a dit de commencer?"*.

Les interventions favorables sont beaucoup plus rares mais surviennent parfois :
+En petite section, Sébastien complète l'ours Ploum. *"C'est bien"* lui dit la maîtresse.

Il apprend à éviter les réprimandes, en mentant au besoin. En moyenne section, Sébastien ne défait pas son puzzle. L'enseignante demande *"tu as refait ton puzzle, Sébastien?"*. Il acquiesce de la tête.

En moyenne section, l'institutrice l'a repéré comme un enfant sur lequel elle doit faire peser un rapport de force. Il est menacé parfois : *"y'en a deux qui vont aller à la sieste"*. Elle surveille particulièrement. Sébastien bouge les jambes pendant la relaxation : *"je ne veux voir personne bouger"*.

Un bruit de fond s'installe. Mme Foy : *"Tous assis maintenant et on se calme. Les bras sur la table. Qu'est ce que j'ai dit? Je sens que l'après-midi va être longue"*.

Sébastien connait les règles de l'enseignante et sa manière de les faire appliquer. Il les évoque lors du rangement. L'institutrice s'est absentée et ils rangent les pièces du jeu de construction. L'un des enfants mélange les éléments.

Sébastien commente : -*Heureusement que Danielle (l'institutrice) est pas là, hein.*

Jonathan renchérit : -*Heureusement parce que...*

Sébastien connait dans son foyer un rapport de force, et il ne sait guère entrer dans une hiérarchie adulte-enfant ou dans une relation négociée. Cela apparait dans les classes qu'il fréquente, où les institutrices n'obtiennent de lui le comportement souhaité qu'avec difficulté.

J'ai jamais aimé être fourrée chez les uns, chez les autres

Sébastien a peu d'interlocuteurs enfants ou adultes : il connaît une double coupure du foyer, à l'égard de relations amicales et vis-à-vis des apparentés.

La famille paternelle vit dans l'est de la France et pour ce foyer modeste les distances freinent les relations. *"Ils sont loin, on leur téléphone. Mais nous, ça fait huit ans qu'on est marié, je les ai connus l'année dernière au décès de mon beau-père, j'en ai connu. Y'en a une que j'avais jamais vu. Y'en a encore une que je connais pas, que au téléphone, une fois ou deux fois par an et encore. Y'a quatorze en tout petits enfants, ils (Sébastien et sa soeur) en connaissent que deux qu'ils ont vu l'année dernière, c'est tout".*

La famille maternelle vit dans la même ville mais les grands-parents maternels sont décédés. Sébastien rencontre son arrière grand-mère tous les mercredis[221], et puis *"des cousines". "De mon côté, y'a que mon frère et moi, ça fait très peu"*, et Mme Monnier ne voit plus ce frère car elle est "en froid" avec sa belle-soeur. Le foyer de son frère constituait avant cette brouille leur principale relation. Cette année, ils ont passé tous les quatre les fêtes de Noël et du premier de l'An : *"Mais d'habitude, jusqu'à présent, je fais ça avec mon frère et ma belle-soeur. Mais pour eux (ses enfants), c'est dur de ne pas avoir leurs cousines, mon frère et ma belle-soeur. Mais bon, il faut pas, alors on fait pas. C'est dommage parce que les enfants n'ont rien à voir dans les histoires, et puis bon, malheureusement."*

Des copains de Mr viennent parfois au foyer, ils ne sont pas mariés et ont entre 45 et 55 ans. Madame a quelques copines. Mais ils ne développent pas l'habitude d'inviter ou d'être reçus. Ils ne fréquentent pas plus les voisins :*"dans l'immeuble, c'est bonjour, bonsoir, c'est tout"*.

[221]"Ils savent que généralement le mercredi on va chez ma grand-mère à moi. Ca, c'est sacré. Comme là, aujourd'hui, ils m'ont demandé si on allait chez mamie. Elle leur lit des livres, elle leur raconte des histoires. Et puis y'a le goûter, y'a les petits bonbons. Et puis où habite ma grand-mère, y'a un petit jardin, y'a une balançoire".

En 1991, les camarades de l'école ne sont pas invités à la maison ; Sébastien et sa soeur ne vont pas chez d'autres enfants de l'immeuble. Dehors, Sébastien joue souvent avec sa soeur.

En 92, le réseau amical semble s'être élargi : ils voient beaucoup la marraine du bébé,une amie de la mère, qui a une fille de l'âge de Sébastien.

En 93, ils ont sympathisé avec les voisins en face qui ont des enfants un peu plus jeunes que Sébastien. Les enfants s'invitent parfois pour jouer.

Mais cette ouverture reste étroite : *"moi, dit la mère, j'ai jamais aimé être fourrée chez les uns, chez les autres. C'est pas de mon tempérament"*.(93).

La famille Monnier ne fréquente aucune des structures associatives ou municipales du quartier. En 91, Mme Monnier invoquait le manque de temps. En 93, elle est en congé parental et reconnait *"J'aime pas m'occuper de tout ça moi. Pour entendre les femmes, ou entendre critiquer sur d'autres personnes, non. C'est pas mon truc. Je préfère être chez moi. Je préfère m'occuper toute seule"*.

La famille Monnier vit assez repliée sur elle-même ; Sébastien rencontre rarement des personnes apparentés ou des amis de ses parents. De plus, les relations avec ses parents sont réduites : le père est souvent absent, la mère n'est guère disponible. Ainsi, en 91, Sébastien demande trois fois à sa mère pendant l'entretien *"moi, j'ai quel âge?"*, puis m'annonce *"moi, j'ai comme ça"* en montrant trois doigts. La mère n'y accorde aucune attention et continue à me parler.

Les quelques échanges observés entre la mère et l'enfant sont motivés par mes questions et sont très brefs : Sébastien ne répond pas ou seulement d'un mot.

Lors de la même visite, la mère lui demande *"tu préfères l'école ou la garderie?*

Sébastien : *-la garderie.*

Mère : *-mais pourquoi?*

Sébastien: *-parce que j'ai envie.*

Mère : *-mais elle est gentille ta maîtresse?* (pas de réponse).*Tu l'aimes bien ta maîtresse?* (silence). *Oui ou non?"*

En 92, la mère intervient : *"Sébastien, arrêtes de faire l'imbécile"*.

Sébastien ne répond que par signe de tête. La mère : -*Sébastien, réponds"*.

Sébastien: -*oui.*

I: -*tu t'en rappelles quand tu étais chez ta nourrice?*

Sébastien : -*oui.* (il laisse sa langue pendre).

Mère : -*Ramasses ta langue.*

Il faut dire que les interventions maternelles usuelles vers l'enfant n'appellent pas de réponses ou de commentaires de sa part. En 93, les deux frères tirent sur le même jeu. La mère crie: *"Sébastien, n'exagères pas! Oh tu me casses la tête"*.

Il ne manifeste pas de plaisir dans les rapports familiaux et recherche plutôt les relations avec des pairs. Lorsque je demande s'il va à la garderie en 93 -la mère est en congé parental-, il se saisit de l'occasion pour demander à y aller.

Sébastien: -*j'ai envie d'aller à la garderie.*

Mère : -*mais attends, tu vas bientôt y retourner.*

I: -*tu préfères aller à la garderie que de rester dans ta maison?*

Sébastien : -*oui.*

Sébastien devient prolixe quand sa mère s'absente.

I : -*tu aimes bien jouer avec ton petit frère?*

Sébastien : -*oui, sauf quand je m'assois sur mon lit et que je le porte, il est grognon. Il monte sur mon bureau et il vole. J'ai donné des cahiers à ma soeur. Tu connais là les cahiers? Violet, jaune et rouge? Y'a un beau papillon. J'ai collé deux feuilles et un enfant qui fait de la flûte"*.

Il me montre ses travaux, veut finir un coloriage et demande à sa soeur : -*on a des crayons de couleur à la maison?*

-*des crayons,* répond-elle.

Sébastien poursuit : -*Jonathan, il m'attaque dans la cour. Des fois, on a des attaques. Ils nous lancent du sable.*

I: -*qui ça?*

Sébastien : *-ceux qui nous attaquent. C'est Sofiane et Soufiane.*
Au retour de sa mère, il rentre dans son silence.

Face à une mère qui s'adresse à lui sans attendre de réponse, pour critiquer tel comportement ou prescrire tel acte, qui ne sait pas lui manifester de l'attention, Sébastien n'essaie pas d'échanger et s'en coupe volontiers en menant ses activités, seul ou avec ses frère et soeur. Assez isolé dans son foyer, il développe peu de savoir faire relationnels avec les adultes.

A l'école, Sébastien n'échange pas avec les adultes et ne sait pas guère entrer dans les relations hiérarchiques traditionnelles adulte-enfants pas plus que dans des relations négociées. Il sait cependant établir des contacts avec ses pairs. Son adaptation précoce et forcée à la collectivité a marqué durablement Sébastien. Lorsque sa mère est en congé parental et garde aussi les aînés le mercredi, il semble s'ennuyer et chercher la vie de groupe. Il semble plus à l'aise avec les enfants qu'avec les adultes et trouve dans les groupes d'enfants, ceux de la classe ou de la garderie, un lieu d'expression, de jeux et d'action qu'il ne trouve pas ailleurs.

En petite section. Pendant les regroupements, il est attentif par intermittence. Ce jour, il caresse les cheveux de Youssef. On le voit se promener avec le sac à dînette, discuter avec Pierre :
Pierre : -toi, t'es un bébé.
Sébastien : -toi aussi.
Pierre : -tu sais chez moi, y'a une porte cassée. Maîtresse, maîtresse, maîtresse, tu sais comment elle s'appelle maman?
C'est en fréquentant d'autres enfants à l'école que Sébastien découvre d'autres formes de relation.

Plus tard, Pierre ramasse de la pâte à crêpe sur la table, la goûte, et propose à Sébastien : *"goûtes, c'est bon.*
Sébastien : *-c'est pas bon.*

Pierre : Si c'est bon".

Pour un déplacement, Jémila donne la main à Sébastien. Elle lui demande un autre jour *"t'es mon copain?"*. Sébastien opine affirmativement, ils échangent un sourire.

Avec les adultes, il ne fait pas l'effort de répondre de manière pertinente. Au regroupement, mme Lemoux rappelle : *"je vous ai demandé hier d'amener du papier cadeau.*

-ma maman, elle veut pas.

-ma maman, elle a dit demain.

Sébastien : -maman, elle a du papier toilette.

Sébastien est avec Pierre. Il lui montre sa peinture : *"hein, oui, il est beau mon chevaux? -Moi, je vais faire un serpent. Je vais finir avant toi, heu."*

Sébastien réplique à Gwénaëlle qui le boxe : *"Même pas mal, même pas mal, même pas mal"*.

Sébastien joue au loto avec Youssef et Teddy. L'institutrice leur demande de citer les objets dessinés et soulève les carters une par une : "qui a le berceau?, qui a l'arrosoir?". Ils répondent souvent "moi" avant de regarder. Sébastien connait le nom de tous les objets. Invité par l'institutrice, il prend son rôle avec Angélique, Youssef, Teddy, devant plusieurs spectateurs.

Sébastien n'est jamais seul aux récréations, le plus souvent avec Jonathan, Pierre, mais aussi Enice, Youssef, Jemila. Il se joint à Amélie et Rachid au toboggan, joue à la bagarre avec Rhani.

-Pierre frappe Jonathan au bras. Sébastien commence à venger son copain en tapant Pierre. Pierre, très embêté, entoure Jonathan et lui propose de frapper son bras en retour. Ce que fait Jonathan. Pierre feint la douleur et tous repartent en courant.

-Sébastien crache à la figure de Pierre qui part à sa poursuite. Puis Sébastien rugit devant Enice qui crache à son tour. Sébastien pleurniche, vexé.

En moyenne section, comme l'institutrice impose le silence et l'immobilité, Sébastien échange à voix basse avec ses voisins. L'observation n'a été autorisée qu'une matinée et à l'accueil entre 8h30 et 9h consacré aux puzzles et encastrements.

-Ce jour, Sébastien essaie de remettre les formes d'oiseaux à leur place. Il joue avec les éléments, fait manger les pommes de l'encastrement de Pierre par ses oiseaux. Pierre remet les pommes en place *"le petit déjeuner est prêt"*. Les oiseaux mangent , puis Sébastien les fait voler. Jonathan fait la même chose avec ses poissons. Sébastien finit l'encastrement et l'échange. Il joue à nouveau avec les papillons du nouvel encastrement, discute à voix basse et rit avec Jonathan et Pierre. L'institutrice intervient : *"'y'en a deux qui vont aller à la sieste"*.

-Selon les jours, il joue en faisant marcher les chiens de son encastrement, les faisant se battre... Il fait voler les poissons, Pierre et Jonathan font de même avec les voitures lorsque l'institutrice intervient : *"avec les encastrements, ce n'est pas comme ça qu'on joue"*.

-Ce matin-là, Mme Foy leur donne des cubes à emboîter. Sébastien et ses voisins font des pistolets. Il observe la construction d'un autre garçon : *"c'est un chevaux?*
Jonathan : non, c'est un loup.
Mme Foy: Un cheval, Sébastien, on dit un cheval. Répètes.
Sébastien : un cheval". Il continue de jouer avec son pistolet, tire sur Pierre.

Sébastien fait la course avec Pierre pour recomposer leurs puzzles. Sébastien dépose les morceaux en ordre à côté du socle.

+En motricité, Sébastien s'en donne à coeur joie : saute, chante, rit. Mais quand l'enseignante demande *"qu'est ce qu'on peut faire encore?"*(sur la musique), Sébastien met les mains dans les poches et attend.

-Un autre jour, ils ont des éléments plastiques à assembler (têtes, corps, jambes, bras, skis, brouettes, roues, cannes à pêche). Sébastien fait un bonhomme. Mme Foy lui fait

remarquer que les bras sont fixés sur le cou. Il ne lui répond pas, mais m'explique en aparté que *"ça , c'est le corps"*.
Sébastien a renoncé à échanger avec certains adultes, mais il tente encore avec ceux qu'il ne connait pas et qui manifeste une attention à son égard.

Les relations entre camarades ne sont pas exempts de rapports de force.
-Sébastien construit une maison, il arrache des mains de Rachid une tête de chien en plastique *"je veux un chien"* et prend le deuxième que Rachid contemple : *"celui-là, c'est pour Jonathan"*. Rachid laisse faire.

Jonathan dit à Sébastien : *"Pierre il fait rien que m'embêter"*.
Sébastien *: -on va l'attaquer.*
Pierre détourne la cible *: -on va attaquer Rachid.*

+Sébastien discute avec Pierre de la récréation : *"c'est jamais moi, c'est toujours toi qu'on attrape. tu vas m'attraper?"*.

Aux récréations, Sébastien joue toujours avec le petit groupe de copains.
+Sébastien glisse sur le toboggan avec Pierre et Jonathan.
+Adrien imite le taureau (deux doigts sur la tête) et charge Sébastien. Ce dernier charge Jonathan. Tina essaie de se joindre au groupe, les suit et les imite.
+Sébastien, Pierre et Jonathan se poursuivent. Sébastien attrape une fillette de petite section et la tire. Elle pleure, essaie de s'échapper. Il l'amène dans les buissons, elle s'assoit sans plus protester. Un autre jour, Sébastien entraîne la même petite et simule des baisers, près de Pierre et Jonathan.

En grande section, Sébastien garde une partie des mêmes camarades dans sa classe. Cette institutrice témoigne un intérêt à Sébastien : elle prend en compte ses propos et s'adresse aussi à lui pour le féliciter et l'encourager, et non seulement pour le réprimander. Il s'adresse à elle plus facilement et commence à prendre des initiatives dans la classe.

+Elle propose de faire du collage. Sébastien poursuit son dessin *“moi j'aime pas le collage parce que ça met des colles sur les mains”*. Il termine, range les feutres, fait voler son avion en papier puis demande à l’enseignante : *“est ce que je peux jouer?*.
Mme Guerroua : *-oui, tu prends un jeu. Proposes à Jonathan de jouer avec toi”*. Enice se joint aussi à eux autour du jeu de petits chevaux.

Dans son contexte familial, Sébastien ne développe guère de goût et de compétence relationnels, en particulier vis-à-vis des adultes. La mère le constate elle-même : *"c'est un petit garçon qui est beaucoup renfermé sur lui-même"*(2/91). *"Il est assez distrait”*. *"J'ai l'impression qu'il veut se renfermer sur lui. Il fait ses coups en douce, pas devant"*.(93) C’est à l’école qu’il rencontre ses interlocuteurs préférés, apprenant à établir avec les garçons de son âge des rapports proches et complices. A l’école, Sébastien reste distant à l’égard des adultes, même si ce n’est pas le cas dans d’autres situations, en particulier avec ceux qui se montrent attentifs et bienveillants à son égard. Ce que la mère remarque aussi sans l'expliquer : elle me rapporte en 92 que Sébastien *"est souvent plus attiré par les adultes, surtout chez les hommes"*.

Conclusion du cas

Sébastien est confronté à différents principes d'organisation sociale dans son foyer. L'espace et la clôture familial renvoient plutôt à une logique domestique. Tout comme la hiérarchisation vis-à-vis de ses parents. L'absence de relations plus égalitaires dans son foyer, ainsi qu'un "parcours institutionnel" précoce lui font préférer les liens avec les enfants de son âge, avec lesquels il peut s'exprimer et agir plus à sa guise. Dans toutes les classes de maternelle, Sébastien a plusieurs copains privilégiés dont il partage les jeux pendant les récréations. Mais Sébastien se montre très réservé, distant, voire méfiant avec les adultes. Il se plie à leur autorité, répondant a minima à leur demande, sans se mobiliser pour faire le mieux possible, ni pour faire mieux que ses camarades. On peut voir ici l'effet des rapports de force et l'absence de manifestations affectives de ses parents. Il ne retrouve pas la même pression à l'école qu'au foyer, et n'est guère mobilisé pour faire plaisir à ses parents. Comme la mère d'Enora, la mère de Sébastien formule sa frustration scolaire qui motive le travail au domicile. Cependant, si les méthodes employées pour Sébastien peuvent développer ses compétences techniques (habileté graphique, connaissance des lettres) comme pour Enora, elles suscitent simultanément une distance à l'égard de l'adulte et des activités d'apprentissage. L'acharnement scolaire se solde chez Sébastien par un désintérêt pour ce qui est scolaire, pour la compétition, et montre là que le travail scolaire à la maison peut paradoxalement constituer un obstacle entre école et famille.

Conclusion du chapitre

Les cas de Philippe et de Sébastien ont été présenté dans le même chapitre pour montrer que l'aide scolaire des parents ne crée pas toujours un lien entre l'enfant et sa classe. Une même caractéristique familiale peut concrètement soutenir une relation avec l'école ou au contraire y faire obstacle.

En ce qui concerne Philippe, l'aide scolaire apportée par sa mère, ancienne institutrice, lui permet de suivre la moyenne section puis la grande section avec un an d'avance. Ce travail d'apprentissage mené au foyer lui donne même des capacités supérieures à certains de ses camarades plus âgés, qui lui demandent de l'aide, en habileté graphique, en raisonnement.

Cependant, l'adaptation scolaire de Philippe à la moyenne, puis à la grande section, ne suffit pas pour constituer une articulation complète. En particulier, Philippe ne dispose pas de certains savoir-être utiles dans la classe : assurance, initiative, autonomie. Par ailleurs, l'anxiété manifestée par l'enfant face aux travaux ("c'est comme ça?") traduit le prix psychologique de cette année d'avance. Cette stratégie polarise sur la réussite scolaire et ne considère pas l'articulation relationnelle. Toutefois, ces difficultés semblent liées ici au jeune âge de l'enfant[222]. Pour les autres "bénéficiaires" d'un travail scolaire au foyer, l'articulation technique peut s'ajouter à l'articulation relationnelle, les cas d'Enora et d'Amélie en témoignent.

Le suivi scolaire n'est donc pas garant d'une bonne articulation entre école et famille. Il peut même l'entraver comme le montre le cas de Sébastien. Pour lui, le travail scolaire au foyer développe des aptitudes techniques mais suscite simultanément une distance à l'égard des adultes et des activités d'apprentissage du fait des méthodes employées. De plus, l'habitude des rapports de force rend difficile l'entrée de l'enfant dans d'autres formes de relation avec l'institutrice : les relations à l'école s'inscrivent dans une

[222]La même analyse conviendrait à l'autre enfant de cette classe né en 1988. A l'institutrice qui arguait de l'incompétence de Laetitia (manque d'assurance, d'initiative, d'autonomie), la mère répondait par la compétence scolaire : "on travaille avec un livre de CP et elle y arrive très bien". L'enfant a trois ans et est en moyenne section. La mère est avocate, le père est directeur d'une haute école.

hiérarchie adulte-enfant ou dans un rapport de négociation, et Sébastien ne retrouvant pas la pression qu'il connait au foyer, suit sans effort superflu ce qui est demandé.

Bien sur, cette recherche a pour objet l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire et non pas la réussite scolaire, mais nos observations permettent cependant de tirer quelques conclusions nouvelles sur ces thèmes. Contrairement à une approche fréquente, on ne peut réduire l'articulation aux actions de collaboration des parents. Elles n'en constituent au mieux qu'une part et ne peuvent être interprétées de manière univoque : le suivi scolaire n'instaure pas systématiquement une synergie avec l'école. Ce constat peut se réitérer sur d'autres caractères familiaux ou scolaires : une caractéristique n'est pas en soi constitutive de liens ou d'obstacles pour l'enfant, elle le devient selon sa mise en oeuvre et selon la configuration dans laquelle elle s'inscrit.

Chapitre 11

Des liens de complémentarité entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire

Notre exploration des cas rencontrés se poursuit, en quête des relations générales et pertinentes que l'on peut subsumer de leur analyse détaillée. Il s'avère jusqu'ici que l'articulation entre la socialisation familiale et scolaire est favorisée par une relative adaptation de l'école à son public, à travers les choix qu'opèrent parents et enseignants dans les marges que laissent la carte scolaire et la politique d'affectation. L'étude détaillée montre aussi que l'articulation n'est pas une unité abstraite : elle est constituée de compétences variées portées par l'enfant. Les capacités scolaires techniques ne constituent qu'une passerelle pour l'enfant entre son foyer et sa classe, des aptitudes relationnelles lui offrent également des liens. De plus, si l'aide scolaire des parents peut établir cette passerelle d'aptitude pratique, elle peut aussi détourner l'enfant de l'apprentissage, et par là entraver l'articulation avec l'école.

Cette investigation peut laisser penser que l'enfant n'installe des liens qu'entre des caractéristiques communes de son foyer et de sa classe, qu'il construit telle compétence grâce à la présence de telle organisation spatiale ou de tel type de relation à l'intérieur et avec l'extérieur de la famille, compétence qu'il peut mettre en oeuvre dans sa classe s'il y retrouve les mêmes logiques d'organisation spatiale, ou les même sortes de relations. Ce chapitre veut montrer à travers les cas de Thomas et de Gwénaëlle, que, outre les liens fondés sur des similarités entre le foyer et la classe, des liens de complémentarité, fondés sur une différence entre famille et école peuvent exister. Il ne s'agit plus là de jonction mais d'une liaison complétive : l'enfant apprécie un aspect de la classe qu'il ne trouve pas dans son foyer, ou inversement. Ce dernier cas de figure n'est pas détaillé ici car il n'est pas saillant dans nos observations, mais il regroupe de nombreux liens que les enfants instaurent : ils peuvent rechercher dans leurs foyers, après l'école, le calme, une présence affectueuse et attentionnée, des supports de jeux... La première liaison apparait nettement dans plusieurs des cas étudiés, où l'enfant satisfait dans sa classe une

inclination qui ne l'est pas au foyer ; elle est approchée ici en détail à travers les observations de Thomas et de Gwénaëlle.

Thomas ou la classe comme terrain d'activités

L'entretien s'est déroulé en février 91, avec les deux parents, en présence de Thomas et de sa cousine, sa soeur dormait. Ils n'ont pas voulu m'accorder une nouvelle entrevue en 92, sans refus frontal, mais par évitement : "on n'a pas tellement le temps".... Lorsque la famille R. déménage l'été 92, Thomas change d'école. L'observation a eu lieu en petite et moyenne sections.

Thomas est né en août 1987 en région parisienne. Sa soeur est née en janvier 1991. D'après les fiches de renseignement de l'école, son père est ajusteur dans une usine automobile en 91, et chauffeur en 1992. La mère a arrêté son emploi de caissière à la naissance du bébé et reprendra quand celle-ci ira à l'école. Thomas, pour sa part, a été gardé par sa mère à partir de 6 mois. Entre 3 et 6 mois, celle-ci travaillait et une nourrice le gardait. Ils ont un caniche, présenté comme "le chien de Thomas", "c'est le cadeau de ses 1 an".

Relations avec l'école

Thomas entre en petite section en septembre 1990 mais n'y va que le matin. L'institutrice m'explique que c'est parce qu'il dort mieux chez lui l'après-midi. Mais la mère me dit que Thomas ne veut pas faire la sieste, et surtout qu'elle ne le souhaite pas car il s'endort trop tardivement le soir : *"si il fait la sieste, vous êtes sûre qu'à minuit, il est au lit"* . Rappelons que tous les enfants de petite section sont couchés l'après-midi. Aussi Thomas reste chez lui l'après-midi pour éviter la sieste à l'école.
L'articulation familiale et scolaire débute avec des perturbations dans la communication entre les parents et l'institutrice , une dissimulation de la part des parents ou une mauvaise compréhension de l'institutrice.

Cependant, cette articulation est facilitée par les conceptions identiques et complémentaires des rôles de chacun : les territoires sont délimitées et respectées par les institutrices et les parents. Les institutrices des petite et moyenne sections ne souhaitent

pas que les parents s'immiscent dans le fonctionnement de l'école. Les parents de Thomas ne s'accordent pas de droit de regard sur leur travail : *"c'est à elles (les institutrices) de décider (les activités et les objectifs)"* (père). Pour le rôle du foyer, il valorise la politesse : *"qu'il réponde correctement aux gens"*. L'articulation est fondée sur la délégation de l'instruction à l'école par les parents.
Thomas perçoit deux mondes séparés, entre lesquels l'échange d'informations n'est pas utile, qui s'accordent sur le partage des tâches éducatives. Il peut donc aller et venir entre ces deux lieux en les considérant comme deux univers juxtaposés.

Au delà des apprentissages de base, ses parents ne lui présentent guère d'autres utilités de l'école. La réussite scolaire n'est pas une préoccupation pour le moment dans la famille de Thomas : *"On a pas trop réfléchi à ça"*. La mère mêle ambition et attentisme dans son propos : *"on espère qu'il fera des études. Mais ça dépendra de lui. Si il veut pas, il fera pas"*. Elle impute la responsabilité de cette éventualité à la volonté de l'enfant lui-même. Le père exprime un souhait d'ascension sociale : *"J'espère qu'il fera mieux que ses parents"*, que la mère relativise aussitôt, comme s'il s'agissait d'une formule vide et obligée : *"c'est ce qu'on dit toujours"*. Thomas n'est pas véritablement introduit à un projet de réussite scolaire. Ses parents sont attentistes et attribuent à sa seule volonté la possibilité de poursuivre des études, volonté qu'ils ne construisent pas pour le moment.

Lecture des lieux de vie

Thomas habite un bel appartement spacieux F4 dans un petit immeuble privé de 4 étages. Son aménagement témoigne d'une forte mobilisation et d'un grand investissement. Les parents de Thomas veulent témoigner d'une position confortable, même si ce confort est très relatif. Les meubles modernes assortis rendent visibles aux yeux des visiteurs, et aux leurs en premier, une aisance et un goût. Tournés vers l'avenir de manière résolument optimiste, ils ont préféré "s'installer", se créer un intérieur comme ils le rêvaient, plutôt que de garder des économies. Tournés vers l'avenir, ils aspirent à un monde d'aisance et d'apparente neutralité : aucune trace d'une époque ou d'un lieu ne marque cet espace. Ils ont opté pour une modernité faussement sobre.

Sur la grosse moquette grise, le salon en cuir noir à lisérés rouges jouxte le meuble living noir à lisérés rouges, devant une table basse en marbre. Le meuble hi-fi, une petite bibliothèque, une vitrine noire à lisérés rouges remplie de verres, la télévision complètent le salon. Rien ne vient rompre l'ensemble, tout est rangé. Le visiteur a le sentiment d'être dans un décor plus que dans une pièce de vie.

La chambre de Thomas est constituée d'un ensemble assorti en bois comportant un lit, une armoire et un chevet. Le bureau est en plastique imitation bois et la chaise plastique qui est devant est trop basse. Une construction Lego faite par le père trône sur le bureau. Un garage avec petites voitures, un jeu de pâte à modeler ("le p'tit cuistot"), quelques peluches sont les seuls jeux visibles. Un masque,un poster, et une peinture de Thomas décorent les murs. Pour la chambre de Thomas, les parents ont privilégié aussi l'acquisition de meubles, au détriment de supports de jeux. La pièce parait nue comparée aux autres chambres d'enfant visitées et on n'a pas le sentiment qu'elle soit en usage : le bureau n'est visiblement pas usité, par manque de chaise de bonne taille, le jeu légo est manifestement trop difficile pour l'enfant.

L'organisation spatiale des petite et moyenne sections dans lesquelles on a observé Thomas tranche avec celle de son logement.

La petite section de mme Lemoux est un espace rempli et personnalisé, sans souci d'esthétique. Plusieurs coins d'activités s'inspirent de la vie domestique : cuisine, poupées et déploient un réalisme et un souci du détail. Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une gazinière, un four, un réfrigérateur miniatures invitent les enfants à imiter les activités culinaires.

Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants, un véritable téléphone, non branché, des vêtements et sacs à main usagés pour se déguiser.

On observe encore les coins peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau). Des petites tables accolées, identiques, des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. Les étagères sont artisanales. La décoration et la disposition de la classe portent des conceptions du fonctionnement de la classe. Les premiers apprentissages passent ici surtout par des activités quotidiennes ou d'imitation : cuisine, maternage. Il y a peu de matériel strictement d'apprentissage : des jeux de construction, d'encastrements, des livres. Par contre, l'enfant est visiblement considéré comme créateur : les coins peinture, et le matériel de travaux manuels prennent une grande place. La décoration de la pièce recherche à animer le lieu en évoquant la vie ordinaire, familiale : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.

On est loin de l'espace neutre et clinquant-sobre du foyer de Thomas.

En moyenne section, Thomas fréquente la classe de Mme Dano. Celle-ci est aussi personnalisée, bricolée et remplie, très distincte du foyer de Thomas.

Dans le coin de regroupement, deux bancs et une petite bibliothèque entourent un carré de moquette. L'accès au savoir, l'apprentissage de l'écrit paraissent dans l'espace. Une étagère de rangement de feuilles et une table roulante pour ranger les crayons, trois chevalets de peinture sont prêts pour les activités.

Mais plusieurs équipements invitent au jeu et à l'imitation d'activités familiales : des téléphones, deux garages avec voitures, des jeux sont accessibles dans des rangements bas. Un coin cuisine comporte une gazinière et un évier miniatures, vaisselles, casseroles, biberons et bouteilles en plastique, et également cinq poupons dans leurs couffins. La décoration est assez réaliste : posters de chien, chat, tigre, bouquet de fleurs, gravures de fillette, de village, de ferme, photo d'une plante, affiche du musée de Bretagne représentant une tête ancienne en bronze, affiches de coq, d'un clown du cirque Pinder, une affiche publicitaire "croque la pomme" (une jeune femme avec un panier de pommes

en croque une), des travaux d'enfants, cinq plantes vertes et quelques jeux décoratifs - un château, une maison en plastique, deux voitures.
La moyenne section de mme Dano mêle des coins scolaires (lecture, écriture, peinture) et jeux d'imitation (garages, téléphones, coin cuisine, poupées), dans un décor d'affiches d'animaux domestiques, du musée, du cirque.

Thomas découvre à l'école un espace très différent de son foyer, à la fois sobre, cossu et standardisé : les classes sont surchargées d'objets modestes, usagés, recyclés, les uns. constituent des motifs d'activité, les autres visent à personnaliser le lieu.
Mais ce décalage ne semble pas heurter Thomas : celui-ci ne marque pas de recul face à ce lieu nouveau et il y est au contraire très actif.

Thomas joue seul chez lui. *"des fois il fait rien ; il s'occupe tout seul"*. Il joue avec des dés, regarde la télévision. Il regarde des livres et demande une histoire au coucher depuis qu'il fréquente l'école.
L'hiver, ils sortent peu et restent dans l'appartement. Les parents disent qu'aux beaux jours, ils ne peuvent pas aller au parc voisin car leur chien ne peut y entrer.

+Lors de ma visite, Thomas joue dehors avec sa cousine de 7 ans. Quand ils rentrent, les parents les installent devant une cassette vidéo d'un dessin animé "Banjo".

A l'école maternelle, Thomas finit rapidement ce qui est demandé et change donc souvent d'activités. Ce jour, en 1 heure, il fait du collage, de la peinture, écrit au tableau, lit dans le coin lecture à 4 pattes, s'assoit à la place de la maîtresse avec les cartons des comptines et chante devant un public fictif.

Il applique les consignes et réalise correctement ce qui est demandé, même si ces réalisations graphiques sont malhabiles.
+Thomas doit coller des ronds et des carrés en papier dans une alternance 2 ronds, 1 carré, 2 ronds...Thomas applique le principe sauf pour un élément. L'institutrice : - *"Thomas, y'a un rond, à la place d'un carré. Tu t'es trompé, y'a une erreur. Tu veux aller trop vite Thomas"*.

+En moyenne section, Thomas fait une galette en pâte à sel. L'institutrice intervient en remettant la pâte en boule : *"elle va casser, tu appuies comme un petit cheval. Tu recommences"*. Thomas n'ose plus appuyer.

Thomas n'a pas acquis d'habileté manuelle chez lui, mais l'acquiert à l'école. Les multiples propositions de l'espace de la classe développent chez Thomas un grand appétit d'activité.

On peut supposer que la rareté des jouets à son domicile lui fait apprécier de trouver un grand choix de supports d'activité. Les deux lieux qu'il fréquente quotidiennement sont très différents, mais par là-même complémentaires : dans l'un, il est en attente, devant s'occuper de ses quelques jeux, sans abîmer les meubles récents ; dans l'autre, il dispose à la fois de compagnons et de matériels de jeux et il peut utiliser le mobilier avec une certaine latitude.

La famille comme univers

La famille R. est revenue de Paris parce que *"on avait personne, on était tout seuls"*(mère), *"on connaissait pas grand monde. On connaissait que sa marraine"*(père). De retour à Rennes, les R. retrouvent leur parenté ; Thomas voit ses grand-parents, ses oncles et tantes, ses cinq cousins et cousines tous les week-ends. Mais il n'invite aucun voisin ni copain d'école chez lui.

Grâce à ses relations régulières avec les membres de sa famille, Thomas acquiert cependant des savoir faire relationnels. Durant l'observation, dès la petite section, il sait prendre la parole, s'adresser aux adultes et aux enfants, partager une activité avec d'autres. Il répond aux invitations d'échange, et en pose aussi.

Voici quelques scènes à l'école qui en témoignent :

+Au début de l'observation, je demande parfois aux enfants leurs prénoms. Thomas fait partie de ceux qui vient me le rappeler de temps en temps *"moi, c'est Thomas"*, attendant que je l'écrive avant de repartir.

+En petite section, aux regroupements, Thomas participe en mimant et en récitant dans le groupe.

+Lors de la préparation de crêpes, Thomas montre le verre mesureur : *"ma maman, elle a apporté ça.*

Stéphane : *-non, c'est maîtresse. (A Jonathan) Hein ouais?"*

Thomas montrant la poêle : *-Maman aussi en a une.*

+A un goûter, Thomas imite Jonathan qui crie *"on a gagné"* avec de grands gestes.

+En motricité, Thomas est au milieu de la ronde et doit choisir une "reine" pour danser. Gwénaëlle se pointe du doigt et Thomas va la chercher.

A la récréation, il joue avec d'autres garçons de la classe.

+Ce jour, il court avec quatre autres. Puis il donne la main à Sylvain et ils se promènent ainsi sans but, se séparent, et continuent chacun leur déplacement, s'arrêtant quand quelque chose attire leur attention. Thomas essaie d'écraser une boule de pin.

En moyenne section, Thomas écoute, acquiesce de la tête, participe, intervient quelquefois, mais ne se propose pas pour réciter. En récréation, il joue avec les autres enfants de la classe.

+Ce jour, il est assis sur les plots en bois avec Gwénaëlle, Amélie, Anaïs et Sinan. Thomas tape doucement Sinan. Ils grimpent sur les plots.

+Un autre jour, il est sur les plots avec Sébastien et trois autres garçons. Puis avec quatre autres sur la structure métallique. Puis avec 3 filles et Sinan, ils se suivent dans les buissons. Ensuite ils se promènent avec Jihad, qui lui donne des bonbons. Adrien dit à Thomas : *"Viens jouer avec moi"*. Thomas le rejoint. Il joue avec Jihad et sa grande soeur, Sylvain se joint à eux.

Thomas acquiert dans la fréquentation du groupe familial une aisance relationnelle, tant vis-à-vis des adultes que des enfants, qui lui permet de rentrer en contact facilement avec les autres à l'école, de se joindre ou d'initier des activités communes.

Mon père était dur, on avait pas le droit de faire grand chose, heureusement que je suis pas comme ça avec mon fils

Les relations entre Thomas et ses parents semblent osciller entre la hiérarchie traditionnelle et le rapport de force. D'après les parents, Thomas est obéissant, même si le père dit élever la voix et donner des fessées parfois. Les parents ont le sentiment de lui laisser des marges de manoeuvre :

I: -Est ce que l'éducation que vous donnez à vos enfants ressemblent à celle que vous avez reçue?
Père: -oh non. Plus souple, plus souple. Mon père était assez dur. Oh non, il faut pas suivre, tout change. Mon père était dur, on avait pas le droit de faire grand chose, heureusement que je suis pas comme ça avec mon fils.
I: -Vous pensez que c'est mieux ce que vous faites?
Père : -Oh ben oui, ils font moins de bêtises.

En ma présence, les interventions de la mère vis-à-vis de Thomas sont des ordres ou des menaces. Elle n'explique pas ses directives, attend d'être obéi et s'inscrit clairement en détenteur de l'autorité du seul fait d'être l'adulte.

+La mère dit à Thomas: - *"Thomas, tu viens là"*.
+A Thomas qui touche un sac : -*"Si tu fouilles, maman donne une fessée"*.
+Thomas demande de regarder la télévision, la mère répond : *"tout à l'heure, si t'es sage"*.

Thomas retrouve cette hiérarchie avec les institutrices de petite et moyenne section. Toutefois, la domination étant moins forte que dans son foyer, et Thomas s'autorise quelques fantaisies dans la classe qui lui valent parfois des ennuis.

+A la fin d'une activité, Youssef et Thomas miment une bagarre. L'agent de service intervient : *"La maîtresse, elle a pas dit de s'énerver. Elle a dit de lire un livre"*.

+Dans la grande salle de motricité, les enfants sont assis sur les chaises qui entourent la pièce. Quelques uns se lèvent et suivent l'institutrice qui marche vers les étagères, puis viennent se rasseoir en courant. Mme L. voit Thomas, vient le prendre et l'assoit sur un banc isolé. Il se met à pleurer. Elle le rappelle quelques minutes plus tard.

Dans son foyer, Thomas a appris la soumission à l'adulte, sans qu'elle soit intériorisée : il doit rencontrer la punition ou la menace pour s'y plier. En classe, les institutrices et les agents de service doivent aussi parfois intervenir par la punition ou la menace auprès de Thomas pour obtenir un comportement ordonné.

Thomas développe des savoir faire relationnels, avec sa parenté qu'il fréquente régulièrement qu'ils transposent à l'école : Thomas entre en contact, partage facilement une activité avec d'autres. Il s'adresse aisément au personnel. De plus, avec ses parents, il est introduit dans un rapport hiérarchique qui se transforme aisément en rapport de force. S'il se plie globalement à l'autorité des institutrices, il ne se sent pas aussi dominé que chez lui et se permet des actions notoirement exclues en classe, comme se bagarrer, faire le pitre au dépens de l'institutrice... Mais ce qui a le plus retenu notre attention dans cette configuration est l'investissement boulimique de Thomas dans les activités de l'école. S'il peut rester inactif dans son foyer, où il n'a guère de matériel de jeu, il est sans cesse en action dans les classes qui lui offrent tout un éventail d'activités. Il les enchaîne sans répit, avec vivacité. On peut considérer qu'il s'agit bien d'un lien entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire : Thomas trouve à l'école des supports d'activité absents chez lui. Ce lien existe également dans la configuration de Gwénaëlle présentée ci-dessous. Mais notre intérêt portera sur une autre relation de complémentarité entre socialisation familiale et socialisation scolaire.

Gwénaëlle ou la classe comme havre de paix et de justice

L'entretien avec la mère de Gwénaëlle a eu lieu en février 1991 en présence de ses trois enfants. La mère n'a pas donné suite à notre proposition d'entrevue en 1992. La famille a déménagé dans l'été 92 et Gwénaëlle a changé d'école. L'observation concerne la petite et la moyenne sections.

Gwénaëlle est née en juin 1987. Elle a une soeur née en 1986, Sandra, et un demi-frère né en 1982 d'une union antérieure de la mère. Un autre frère naît en 1991. Le père est raccordeur de téléphone. La mère est demandeur d'emploi, elle effectue des stages. Originaire de la Réunion, elle est arrivée en métropole en 1986. Gwénaëlle commence l'école maternelle à 2 ans 1/2 en octobre 1989 parce que la mère trouve alors un remplacement à effectuer.

Lecture des lieux de vie

Gwénaëlle vit dans un F4 d'un immeuble de 15 étages de l'office HLM. A travers l'aménagement de son logement, Mme L. réalise son rêve métropolitain : l'appartement est doté de tout le confort moderne, les pièces comportent tous les meubles possibles, assortis entre eux. Ici, on peut penser qu'on est arrivé, arrivé à une insertion tangible, à un certain niveau de consommation, à une position sociale respectable. La mère est visiblement très heureuse de me faire visiter son appartement et passe sous silence les efforts passés et présents pour accumuler ces biens mobiliers et électroménagers.

Je suis reçue dans la salle comportant une table, un living en bois supportant la télé et le magnétoscope face au canapé, deux petites bibliothèques avec de nombreux livres pour enfants et une vitrine assortie. Les meubles sont en bois verni et noir. Il n'y a ni référence au passé, ni à un lieu particulier. La pièce se veut actuelle et universelle par le choix du style moderne. Les trois enfants sont en photo sur les murs.
Mme L. me fait visiter sa cuisine, fière des plaques en vitrocéramique, du lave-vaisselle, du four électrique.

Gwénaëlle partage sa chambre avec sa soeur, le frère est dans une autre chambre. La chambre des filles est remplie par deux lits blancs, deux chevets, une commode et une étagère assortis. Il n'y a plus de place pour circuler. La commode est couverte de peluches et de quelques livres, des crayons de couleur. Une grosse voiture et un petit piano sont sous le lit de Sandra; un 4X4 sous le lit de Gwénaëlle. Gwénaëlle jouit d'une véritable chambre à coucher, avec tous les éléments existants. La contrepartie est qu'il n'y a plus d'espace au sol, ni de moyen pour acheter des jouets. Gwénaëlle dispose d'une voiture, de poupées, d'une poussette. Les jeux sont en nombre très réduit, même si les enfants ont un ordinateur en commun : *"c'est leur cadeau de Noël"*. Le père et les enfants y font des jeux. La mère souhaite acheter des jeux pédagogiques : *"ce que j'aurais voulu, moi c'est trouver ...mais comme c'est PC plus, il faut que je trouve des cassettes qui vont dessus ou des disquettes du genre pédagogique, apprendre en s'amusant"*. Sur le balcon, on voit la luge que le père a fabriqué quand la neige est tombée.

L'organisation spatiale des classes de petite et moyenne sections dans lesquelles on a observé Gwénaëlle est assez éloignée de celle de son logement. Elle y retrouve l'évocation de l'univers familial par les coins d'activité, mais le souci parental de détenir un mobilier standard, complet et esthétique est éloigné des préoccupations utilitaires, récupératrices et de personnalisation des deux enseignantes.

La petite section de mme Lemoux propose plusieurs coins d'activités s'inspirant de la vie domestique : cuisine, poupées et déployant un réalisme et un souci du détail.
Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une gazinière, un four, un réfrigérateur miniatures invitent les enfants à imiter les activités culinaires.

Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants, un véritable téléphone, non branché, des vêtements et sacs à main usagés pour se déguiser.
On observe encore les coins peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau). Des petites tables accolées, des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. Les étagères sont artisanales, un employé municipal les repeint pendant notre observation. La décoration de la pièce évoque aussi la maison : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.

La décoration et la disposition de la classe portent des conceptions du fonctionnement de la classe. Les premiers apprentissages passent ici surtout par des activités quotidiennes ou d'imitation : cuisine, maternage. Il y a peu de matériel strictement d'apprentissage : des jeux de construction, d'encastrements, des livres. Par contre, l'enfant est visiblement considéré comme créateur : les coins peinture, et le matériel de travaux manuels prennent une grande place. Les coins d'activité et leur équipement, le mobilier en bois usagé, les rideaux à fleur, les divers éléments esthétiques (calendrier, posters d'animaux, bouquet en plastique) évoquent fortement l'univers familial.

On est loin de l'espace récent, neutre et standard du foyer de Gwénaëlle, l'institutrice l'a personnalisé à son goût et le mobilier garde les marques de sa longue existence.

En moyenne section, Gwénaëlle fréquente la classe de Mme Dano. Là encore, l'espace parait issu d'un bricolage et d'un recyclage. Quatre ensembles de tables en bois anciennes accolées sont entourées d'étagères artisanales. Dans le coin de regroupement, deux bancs et une petite bibliothèque entourent un carré de moquette.
L'accès au savoir, l'apprentissage de l'écrit paraissent dans l'espace. Une étagère de rangement de feuilles et une table roulante pour ranger les crayons, trois chevalets de peinture sont prêts pour les activités.
Mais plusieurs équipements invitent au jeu et à l'imitation d'activités familiales : des téléphones, deux garages avec voitures, des jeux sont accessibles dans des rangements bas. Un coin cuisine comporte une gazinière et un évier miniatures, vaisselles, casseroles,

biberons et bouteilles en plastique, et également cinq poupons dans leurs couffins. La décoration est assez réaliste : posters de chien, chat, tigre, bouquet de fleurs, gravures de fillette, de village, de ferme, photo d'une plante, affiche du musée de Bretagne représentant une tête ancienne en bronze, affiches de coq, d'un clown du cirque Pinder, une affiche publicitaire "croque la pomme" (une jeune femme avec un panier de pommes en croque une), des travaux d'enfants. Cinq plantes vertes et quelques jeux décoratifs - un château, une maison en plastique, deux voitures - sont installés sur l'étagère haute.
La moyenne section de mme Dano mêle des coins scolaires (lecture, écriture, peinture) et des jeux d'imitation (garages, téléphones, coin cuisine, poupées), dans un décor d'affiches d'animaux domestiques, du musée, du cirque. Gwénaëlle découvre un espace personnalisé par l'institutrice et agencé avec des moyens réduits.

Les espaces des petite et moyenne sections fréquentées par Gwénaëlle partagent une dimension domestique avec son foyer. Ils divergent de l'espace familial par la personnalisation des pièces, et leur côté "bricolé" -l'assemblage d'éléments récupérés, de meubles anciens, d'étagères artisanales. Cependant, lors des deux observations, Gwénaëlle semble à l'aise et se montre active dans ces classes. Cette adaptation inattendue peut résulter d'une complémentarité : Gwénaëlle a peu de supports d'activité chez elle et trouve avec plaisir le grand choix que propose les classes. Ce n'est d'ailleurs pas le seul caractère du foyer que Gwénaëlle tente de compenser à l'école, comme on va le voir.

Elle est chiante

L'articulation qui s'installe entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire fonctionne dans la complémentarité : l'enfant trouve dans l'école un lieu de paix et de justice qu'elle ne trouve pas dans son foyer.

Après réception de mon courrier sollicitant un entretien, la mère demande à l'institutrice pourquoi la sociologue veut la voir. Je réponds que j'ai sollicité tous les parents de la classe. D'emblée, elle décrit l'enfant comme source de problème et associe le père dans ce

jugement : *"Son père pensait qu'il y avait des problèmes. Comme on sait qu'elle est têtue, on pensait qu'il y avait des problèmes"*. Finalement, la mère accepte de me recevoir pour échanger à propos de Gwénaëlle, fière d'intéresser un chercheur, soucieuse de donner une bonne image.

Dès l'observation à l'école, on constate que la mère soigne attentivement sa fille aînée, mais est plutôt indifférente, voire hostile à l'égard de cette cadette. Ainsi, deux fois par semaine, elle emmène la soeur Sandra pour le repas de midi et laisse Gwenaëlle à la cantine. De la même manière, la soeur est toujours parée avec coquetterie et Gwénaëlle arrive le plus souvent en vêtements usagés, trop petits, les cheveux emmêlés. Les circonstances de la naissance de Gwénaëlle explique probablement pour partie ce désintérêt : Gwénaëlle est née un an après sa soeur, deux mois avant terme. Elle est restée un mois sous couveuse. La mère se consacre à sa première fille attendue et néglige ce bébé peu ou pas souhaitée : *"Je pouvais pas aller la voir tous les jours"* . Le début difficile de cette relation la définit encore très fortement.

Pendant la visite, je perçois combien il est inaccoutumé voire incongru de mettre Gwénaëlle au centre des échanges. Gwénaëlle ne parle guère, au contraire de Sandra qui intervient pour décrire sa soeur en termes négatifs, reprenant peut-être des propos maternels entendus. La mère livre sa perception de Gwénaelle en lui imputant un caractère difficile qui justifie son traitement particulier dans la fratrie. Gwénaëlle intervient en acte pour désavouer les propos de sa mère face à moi.

La mère tente de présenter objectivement l'enfant : -*Gwénaëlle est gentille mais elle est têtue. A l'école aussi je crois. Elle plus qu'eux* (frère et soeur).
Ce à quoi la soeur Sandra ajoute : -*Ma soeur, elle est chiante, elle écoute pas.*
La mère intime : -*Tais-toi,* sans la corriger ou la blâmer de ces propos indélicats. Gwénaëlle est présente mais n'intervient pas.
La mère poursuit, sachant que j'ai constaté qu'elle laissait Gwénaelle à la cantine, contrairement aux deux autres enfants qui mangent tous les jours à la maison. Cet

élément peut paraître minime, mais il est très significatif des relations entre Gwénaëlle et sa mère.

"-Des fois elle veut manger à la cantine, et des fois, elle ne veut pas manger. Mais parfois, je lui dis "pour te punir, je te laisse à la cantine". Alors elle est pas contente, elle veut pas aller à l'école. Mais je la prends. J'ai dit que je la prenais deux fois par semaine et deux fois par semaine, elle reste à la cantine". La mère insiste sur sa bonne volonté : elle pourrait laisser Gwénaëlle au restaurant scolaire tous les jours mais fait un effort pour l'emmener deux fois.

C'est l'institutrice qui a obtenu cela, mais ce sujet fait toujours entre elles l'objet de tractations :

Ce matin là, la mère tend un sachet à l'institutrice et lui dit : *"je vous ai amené de la farine. Il y a un oeuf dedans. Elle reste à la cantine ce midi. Je la prendrai jeudi et vendredi.*

Mme Lemoux: *-y'a pas d'école vendredi. C'est jeudi soir les vacances. Vous la laissez quand même ce midi?*

Mère : *-oui.*

L'institutrice tente de réduire l'inégalité de traitement entre Gwénaëlle et Sandra en particulier, mais la mère veut déléguer au maximum les repas de Gwénaëlle à la cantine.

Elle présente d'abord ce traitement particulier de Gwénaëlle comme une punition, sans préciser la faute, puis comme une mesure de rétorsion :

I: *-c'est pas pour avoir moins de travail?*

Mère : *-non, c'est qu'à la maison, elle ne veut pas manger. C'est comme le lait le matin. Mme L.(l'institutrice) m'a dit qu'elle boit le lait le matin (au goûter). Ici, elle ne veut pas boire de lait.*

La soeur : *-elle boit jamais de lait dans un verre, elle est chiante".*

On remarque que la mère ne reprend pas Sandra et n'amène pas d'arguments sanitaires ou alimentaires pour justifier de laisser Gwénaëlle à la cantine, ni auprès de l'institutrice, ni de l'enquêtrice.

Lors de ma visite, Gwénaëlle regarde sa mère sans mot dire mais lui inflige un démenti en action. Elle réclame un verre de lait quand nous buvons le café et le boit entièrement en me regardant, alors que sa mère vient de m'affirmer que Gwénaëlle n'en boit jamais au foyer contrairement à l'école. Comment exprimer plus fortement et sans risquer de réprimandes qu'elle désavoue les affirmations maternelles? Quelque soit la réalité de l'inappétence de Gwénaëlle dans son foyer, elle n'expliquerait que très partiellement l'attitude de la mère. Ses paroles et d'autres actes à l'égard de l'enfant indiquent plutôt un manque d'affection qu'elle justifie, à ses yeux et à ceux de l'observateur, par le comportement de Gwénaëlle.

Dans son foyer, Gwénaëlle a un traitement très défavorisé si on la compare à son frère et sa soeur, qu'il s'agisse des déjeuners, des vêtements ou de n'importe quelle situation quotidienne. En voici une que relate la mère : *"Gwénaëlle est couchée avant Sandra, parce qu'autrement elles parlent toutes les deux et puis elles jouent"*. Elle me confirme que pendant ce temps, Sandra regarde la télévision.

La mère se disculpe du caractère invivable qu'elle prête à Gwénaëlle, c'est à l'école qu'elle est ainsi déformée : *"A l'école, Gwénaëlle apprend à être insolente, arrogante"*.

Un échange intéressant survient entre Gwénaëlle et sa mère qui renforce l'idée de désintérêt et laisse penser qu'il est verbalisé par la mère.

I: -combien d'enfants vous voudriez avoir? Vous pensez en avoir un autre?

Mme B. sourit : *-je sais pas.* (Un bébé naît six mois après cet entretien).

Gwénaëlle : -si tu vas en avoir un autre, il faut en vendre deux.

La mère a vraisemblablement exprimé à Gwénaëlle, la troisième, son souhait de n'avoir que deux enfants.

La mère poursuit : *-qui maman elle vend?*

Gwénaëlle: -Christophe.

Mère: -Christophe et Sandra, maman elle vend?"

Gwénaëlle rit quand sa mère exprime ainsi ce qu'elle ne peut formuler : avoir une vraie place dans la famille, ne plus être celle de trop.

Gwénaëlle perçoit ce manque d'affection et est touchée de la plus petite attention à son égard : elle me signale *"la maîtresse, elle m'a mis de la colle", "je mange pas à la cantine, heu", "ma maman, elle m'a fait un pull, heu"* (en tirant la langue).
Gwénaëlle est généralement habillée dans des vêtements usagés. De la même manière, un jour, elle fait fièrement remarquer sa robe à l'institutrice : *"je suis belle!"*.

Elle regarde de manière arrogante

La mère s'occupe le plus souvent des enfants mais a recours au père pour imposer certaines conduites : *"c'est toujours moi qui m'occupe des enfants, mais des fois, elles veulent pas obéir, il intervient. Il lui dit "tu écoutes maman" et elles se prennent une claque ou un coup de savate sur les fesses si elle écoute pas"*. Son récit tente d'englober ses deux filles, mais revient au singulier par deux fois, marquant la difficulté à décrire un traitement uniforme aux deux enfants. La mère confirme la différence de traitement : *"elle(Gwénaëlle) est arrogante. Alors le père sévit, lui donne une claque. Elle se prend souvent des claques même, parce que je vous disais elle est têtue"*. Le seul exemple que me relate la mère est une scène passée : Gwénaëlle sort sur le palier parce qu'elle a entendue des voix. L'ordre *"Reviens ici"* reste sans effet, alors le père lui inflige une claque sur les fesses. Gwénaëlle connait un rapport de force net avec ses parents.

Pendant l'entretien, la mère intervient auprès des enfants par des directives sèches, sans explication, ni appel au sentiment :
-*(*A Gwénaëlle)*tu vas jouer. T'éteins la télé Sandra, si vous regardez pas. (...)Vas jouer, maman elle parle. Oh c'est pas facile avec vous. Christophe va jouer ailleurs. Allez jouer dans votre chambre.*
Christophe : -*oh, non.*
Mère: -*Va jouer dans la chambre, tu n'iras pas cet après-midi sinon. Va raconter des histoires à tes petites soeurs."* Elle tente brièvement d'utiliser la menace auprès de son fils, mais les effets de ses demandes sont de courtes durées, ils reviennent chahuter dans la salle.

Plus tard, elle brandit l'autorité paternelle pour tenter de se faire obéïr : *"Christophe et Sandra, ça suffit, je vais le dire à Papa ce soir. Je vous avais dit que quelqu'un allait venir et vous êtes en train de faire votre cinéma"*.

Gwénaëlle est la moins agitée, mais elle reçoit plusieurs fois des menaces de coups sans sommations préalables. Lorsqu'elle sort des livres de l'étagère, sa mère l'interpelle : *"tu vas voir tes fesses"*. Après : *"tu t'assois pas dans la poussette (pour poupée). Papa il a dit, il vous fouette si vous cassez la poussette. C'est pas fait pour vous ça"*.

La mère souhaite une hiérarchie adulte-enfant, sans parvenir toujours à l'instaurer. Elle tente alors d'introduire un rapport de force, qui parait exister surtout entre elle et Gwénaëlle. Mais il semble exister entre le père et les trois enfants et elle s'y appuie pour les contrôler.

I: -Vous trouvez que c'est difficile d'élever un enfant?

Mère: -c'est pas que c'est difficile mais c'est désagréable quand ils n'obéissent pas. Je laisse faire un moment donné. Quand je m'emporte, ça va plus. Je vois mon fils qui a 9 ans, il m'a jamais obéi.

I: -et Gwénaëlle est désobéissante aussi?

M: -oh oui.

I: -et comment vous arrivez à la faire obéir?

M: -des fois, je laisse faire. Quand je me fâche, je donne une claque sur les fesses.

I: -en grondant ça suffit pas?

M: -non elle regarde de manière arrogante.

Le motif invoqué par la mère pour juger inefficace les réprimandes laisse entrevoir l'ampleur de sa désaffection à l'égard de Gwénaëlle. Même si l'enfant a obéï, la mère interprête son regard en attitude hostile ; tout semble pouvoir devenir objet de griefs.

Comment Gwénaëlle s'insère-t-elle dans la hiérarchie adulte-enfant et les relations négociées à l'école? Elle semble vouloir satisfaire les institutrices et entre dans ces

formes de rapports. Lorsqu'elle est rappelé à l'ordre, ce n'est pas pour avoir enfreint une règle volontairement :

+Ainsi, en petite section, Gwénaëlle ne se range pas dans le groupe des filles. A la fin de la motricité, mme L. appelle: *"toutes les petites filles viennent avec moi. Guy, on t'a déjà dit hier, t'es un garçon, t'es pas une fille. Audrey, Angélique, Gwénaëlle, vous êtes des filles, venez là"*.

+Lors d'une activité peinture, la consigne est *"vous faites un beau dessin avec de belles couleurs"*. Gwénaëlle peint une grande tâche noire, probablement sans penser contrevenir aux indications. Mais Mme Lemoux s'ombrage : *"j'ai pas envie de rire Gwénaëlle, je suis pas contente, je suis fâchée"*.

+En moyenne section.
L'institutrice constate des traces de peinture sur la boiserie : *-qui a fait ça? C'est toi Gwénaëlle?(non de la tête). C'est toi, Madjouline?(non de la tête). Alors moi, je punis les deux. Qui as fait ça Jihad? (Jihad montre Madjouline). Ah c'est toi! Je m'en doutais. Gwénaëlle aurait dit"*.

Gwénaëlle connait les rapports de force et la hiérarchisation domestique dans son foyer ; elle y apprend la soumission à l'adulte et respecte le fonctionnement défini par les institutrices qui n'ont donc pas besoin de la rappeler à l'ordre.

Des savoir-faire relationnels grâce aux relations extérieures

Quels savoir faire relationnel développe Gwénaëlle? Avec ses parents, elle apprend la soumission à l'adulte. Elle acquiert des capacités d'échange avec des enfants dans les jeux avec son frère et sa soeur. Gwénaëlle voit d'autres personnes en dehors de ses parents, de son frère, de sa soeur, avec lesquelles on peut penser qu'elle acquiert des manières de partager une discussion, une activité. L'oncle maternel vit chez eux en ce moment. Gwénaëlle voit aussi sa grand-mère, sa tante et la famille paternelle. Gwénaëlle va souvent chez une voisine qu'elle appelle Mémé (*"je lui dis Gwénaëlle, reste là. Elle prend une chaise, elle ouvre le verrou, elle file, elle va chez Mémé. Elle aime bien, elle*

est gentille comme dame, tout" dit la mère). Elle rencontre donc régulièrement d'autres adultes que ses parents. Elle rencontre aussi d'autres enfants : les petits-fils de sa voisine, une fillette martiniquaise voisine. Des camarades d'école sont parfois invités à la maison.

+Ainsi, Gwénaëlle a fêté son anniversaire en même temps que celui de sa soeur avec neuf enfants, copains de classe et de l'immeuble.

Gwénaëlle joue avec ses camarades à l'intérieur mais n'est pas autorisée à jouer dehors sans sa mère. Pendant l'hiver, la mère ne sort pas les enfants parce que*"j'ai ma grande qui est très fragile des bronches"*. Aux heures de loisir, les enfants jouent à la maison, regardent une cassette vidéo louée. Les week-ends, ils rendent visite à la grand-mère ou à des amis.

Gwénaëlle, grâce à des rencontres variées d'adultes et d'enfants, développe quelques capacités à entrer en relation que l'on peut observer à l'école.

En petite section, Gwénaëlle se propose pour réciter devant les autres et le fait bien, quoique intimidée. Elle se propose aussi toujours pour danser avec le garçon qui se retrouve au milieu de la ronde et doit choisir une fille. Elle joue avec les autres : ce jour, elle donne des coups de poing à Sébastien qui répète : "même pas mal". Pendant la récréation, elle joue avec les fillettes de sa classe et souvent avec sa soeur. Elle tente de faire rire ses camarades : elle transforme par exemple le propos de l'agent de service *"c'est un vrai paquet de nerf"* par *"c'est un vrai paquet de pipi"*.

En moyenne section, Gwénaëlle participe, tente de répondre, se propose pour réciter.
Elle joue avec d'autres enfants de la classe pendant la récréation (par exemple, se déplace en file indienne avec Fanny et Jihad), passe d'un groupe à un autre.

Gwénaëlle développe et met en oeuvre des capacités relationnelles, tant chez elle qu' à l'école. Son ouverture aux autres et ses efforts de communication sont sans doute à mettre en lien avec l'attitude fermée de sa mère à son égard. Gwénaëlle semble plus heureuse en classe que dans son foyer. Elle chantonne en inventant les paroles, elle est

active et prend des initiatives. L'opposition des deux lieux crée un lien : l'enfant apprécie la classe comme lieu de rencontres, d'activités, de gratifications. Elle est attentive, s'applique dans les réalisations, et s'absorbe dans l'écoute des histoires.

J'espère qu'ils seront plus intelligents que moi

C'est sans doute cette quête compensatoire qui rend Gwénaëlle active, volontaire dans les activités scolaires, plus que les incitations parentales. En effet, les projets des parents restent flous et abstraits : *"Je décide pas pour elle. (...)J'espère qu'ils suivront des études plus prolongées que moi".* La mère n'insiste pas sur le travail à fournir et n'encourage pas particulièrement les efforts. Pourtant, elle mesure très bien l'importance du diplôme scolaire pour l'insertion professionnelle : "*Moi je regrette des fois, quand je vois tout ce qu'il y a maintenant , comme c'est dur. Je me dis j'aurais mieux fait d'aller à l'école encore que de faire des conneries".* Cette attitude attentiste tient finalement à une conception quasi-biologique de la réussite scolaire : *"J'espère qu'ils seront plus intelligents que moi".*

La configuration de Gwénaëlle comporte une articulation paradoxale entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire : cette enfant s'adapte à l'école parce qu'elle y trouve des activités et surtout une place, une attention, une certaine justice qui paraissent problématiques dans son foyer. La dissemblance de traitement crée un lien pour l'enfant entre le foyer et la classe, celle-ci compensant l'autre. Toutefois, cette complémentarité ne peut être parfaite : Gwénaëlle apprécie de trouver en classe les supports d'activité, l'attention, une égalité de traitement avec les autres qu'elle n'a pas chez elle, mais les enseignantes ne peuvent fournir la sécurité affective qu'elle recherche.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre visait à préciser la forme des liens d'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire. Les développements antérieurs pouvaient laisser penser qu'ils nécessitaient la présence du même caractère dans l'organisation de la classe et dans le fonctionnement de la famille. L'observation des cas présentés ci-dessus nous montre que l'enfant peut tisser une jonction par la découverte d'un aspect fortement attrayant de la classe, attrayant pour lui du fait de son absence dans le fonctionnement du foyer.

Thomas, tout comme Youssef, Sinan et Gwénaëlle, a peu de supports d'activité à son domicile (jouets, matériel de travaux manuels, déguisements) et découvre, utilise ceux de la classe avec appétit. La dissemblance des propositions d'activités peut créer une articulation : la pauvreté de jeux au foyer nourrit un plaisir d'en trouver dans la classe.

Outre l'offre de supports d'activité, la présence d'une personne attentive, bienveillante et juste à son égard constitue pour Gwénaëlle un puissant attrait pour l'école maternelle et fonde la constitution de liens de complémentarité, d'une articulation en imbrication : des caractères de la socialisation scolaire comblent des "creux" de la socialisation familiale. A côté des liens constitués des compétences, des savoir faire, des capacités, des savoirs de l'enfant, qui supposent des similarités entre le foyer et la classe de l'enfant, existent des relations de complémentarité qui se nourrissent d'une différence entre ces deux lieux. C'est ce que montrent les cas de Thomas et de Gwénaëlle.

Chapitre 12

La nécessaire action de l’enfant pour construire et maintenir les liens

Ce chapitre veut mieux saisir la nature des liens qui s'établissent entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale, révéler qu'ils résultent d'une construction (1) sans cesse à soutenir de la part de l'enfant (2), et ce dans une configuration dynamique (3). Chacun de ces aspects sera successivement approfondi à l'occasion de la présentation d'un cas qui s'y prête, soit celui de Louis pour montrer le caractère construit de ces passerelles, celui d'Agnès pour saisir l'effort de l'enfant pour créer et faire durer ces liens, celui de Mathilde pour situer ces jonctions dans une configuration famille-école changeante.

Le premier cas montre l'insuffisance d'une étude des caractéristiques des fonctionnements des groupes familial et scolaire pour cerner leur éventuelle articulation et pour conclure, en considérant les organisations du foyer et de la classe et les logiques qui les sous-tendent, à l'existence de liens. Ce serait abusivement faire abstraction de l'enfant qui actualise ou non les liens potentiels, que constituent les similarités et certaines complémentarités, à travers les compétences qu'il construit dans les interrelations au foyer et en classe.

Louis : des passerelles non construites

Le cas de Louis montre que la liaison n'est pas mécanique mais suppose certaines conditions. La famille de Louis est typique de l'école Duchesse-Anne partageant des logiques et des compétences requises en classe. Mais bien que Louis se trouve dans une situation favorable à l'articulation, les liens sont peu nombreux et peu solides comme on va le voir. On avancera une hypothèse explicative après l'exposition de cette configuration.

Louis est né en novembre 1987 à Rennes, deux ans après l'aîné Paul et trois ans avant le petit frère Jean-Baptiste. Son père est médecin-anesthésiste et sa mère infirmière anesthésiste, en disponibilité depuis la naissance du troisième enfant. Leur domicile est situé dans le quartier de la Duchesse Anne dans une maison entourée d'un grand jardin. Les enfants fréquentent les écoles maternelle et primaire publique de la Duchesse Anne. Quelle configuration dessine la famille et l'école autour de Louis? Pourquoi cet enfant s'adapte-t-il moins bien à l'école maternelle que ses camarades de famille socialement comparables?

Lecture des lieux de vie

Louis réside, dans une rue calme du centre, une grande maison récente habitable sur trois niveaux, entourée d'un grand jardin paysagé. A l'intérieur, par ses caractères propre, ordonné, vaste et cossu, ce logement incite à la distance et à la retenue entre les personnes.

Au rez-de-chaussée se trouve une spacieuse cuisine aménagée et une grande salle à manger attenante au salon. Dans ce salon de grande proportion, un canapé et des fauteuils récents et modernes, autour d'une table basse et d'un épais tapis, lui même posé sur un autre tapis usagé et ordinaire qui atteind la porte fenêtre, font face à une cheminée à côté de laquelle est posée une télévision ordinaire. Des meubles de rangement récents en bois camouflent le magnétoscope et la chaîne Hi-Fi dont témoignent de grosses baffles. Un piano est installé dans un coin avec une partition pour le fils aîné Paul. L'ensemble ne

comporte ni bibelots, ni plantes vertes, ni éléments d'ancrage local et vise une certaine neutralité. L'ampleur de la superficie et de la hauteur de cette pièce, ajouté à la sobriété de l'aménagement, constitue un lieu calme, qui n'incite pas à l'animation, ni aux débordements, mais plutôt à la rigueur et à la retenue. L'absence de référence historique et géographique veut conférer un point de vue surplombant, et procure un sentiment de supériorité, renforcé par l'aspect cossu des meubles.

Deux chambres sont au premier étage, l'une pour les parents, l'autre pour Louis et son cadet Jean-Baptiste ; deux chambres sont au second, l'une pour l'aîné Paul et l'autre pour la jeune fille au pair.

La chambre de Louis et Jean-Baptiste est grande et la fenêtre donne sur le jardin. Le papier blanc à petites tâches de couleur est orné de petits cadres représentant des voitures anciennes. Une épaisse moquette blanc cassé habille le sol. Jean-Baptiste, 3 ans lors de cette visite, dort dans un lit bébé ancien en fer ouvragé peint en blanc, Louis a un lit en rotin plus moderne, la couette bleue est assortie au drap housse à motif "Tintin". Des tables de chevet sont disposés à côté des deux lits. A côté de celui de Louis, ces affaires d'école et jeux sont disposés sur un bureau usagé et une étagère en bois sans style défini. L'étagère supporte quelques jeux de société et des livres, albums, les revues Pomme d'Api qu'il reçoit par abonnement. Une caisse à déguisement laisse apparaître épée plastique, casque, tissus, ceinture de pistolet. Une belle armoire en bois ancienne, la date de 1897 en clous dorés y figure, contient leurs vêtements. Contrairement au salon, cette pièce destinée aux enfants a été aménagée pour être gaie et vivante. Le mobilier est disparate et prime ici les activités enfantines. La filiation familiale est très présente sous la forme de l'armoire et du lit de bébé : ils inscrivent les enfants dans l'histoire d'une lignée. Les jeux à petites pièces -Playmobil, Légos- sont dans la chambre de l'aîné. Au premier étage se trouve aussi le bureau du père auquel les enfants accèdent pour jouer avec l'ordinateur[223].

[223]Les enfants jouent à l'ordinateur dans le bureau du mari, "mais faut que je fasse attention parce que c'est le bureau de mon mari, alors normalement...Il y a son train électrique qui est monté. Ils ont pas le droit d'y toucher. C'est un peu tentant".

Louis retrouve dans les classes de moyenne et grande sections qu'il fréquente plusieurs principes d'organisation de cet espace. Il y rencontre une certaine rigueur, une neutralité historique et géographique, l'aspiration à l'universel, et de manière plus réduite des espaces qui incitent plutôt aux relations, autour d'activités d'inspiration domestique.

Dans la classe de moyenne section, l'espace n'est pas personnalisé par l'institutrice, le mobilier est récent, industriel, standard : quatre grandes tables basses en bois mélaminé blanc et aux piétements jaunes sont entourées de chaises plastiques jaunes. Devant un tableau blanc magnétique se trouve un carré de moquettes, flanqué de trois bancs anciens. Plusieurs étagères longent les murs et délimitent des coins "lecture", "graphisme". Seul le coin "Duplo" (jeux de construction que les enfants ont souvent dans leur foyer) inscrit le jeu dans cette pièce. La décoration se compose de plusieurs affiches écrites, d'une fresque et de dessins collectifs à l'esthétique contemporaine, mettant en oeuvre des techniques peu ordinaires (support en papier aluminium, usage d'encres, de peinture dorée...). Cette classe est assez standardisée, fonctionnelle, sans présence de bibelots ou d'objets usuels du foyer tels qu'on peut en voir dans d'autres classes.

L'équipement, le matériel et leur disposition portent des conceptions du fonctionnement de la classe et de ses finalités. Le mobilier standard des classes marque l'égalité des élèves. Les coins d'apprentissage inscrivent l'efficacité et l'acquisition de savoirs comme objectifs du lieu. La décoration comporte des affiches avec des inscriptions, qui veulent familiariser l'enfant avec l'écriture. Celles-ci sont mêlées à des reproductions d'oeuvre d'art moderne qui signalent une volonté d'ouverture vers une culture abstraite et universelle. Enfin, on observe des travaux d'enfant inspirés d'art moderne. Ceci traduit bien la volonté d'élever l'enfant vers la Culture, écrite ou artistique, vers un point de vue surplombant le détail et le local. On est dans l'idée bien loin de l'espace d'un logement, mais en fait plusieurs aspects correspondent à la maison de Louis : l'aspiration à l'universel, la neutralité apparente du lieu.

Le large couloir attenant à la classe est bien différent et peut faire écho au foyer de l'enfant, et plus précisément à sa chambre. Cette pièce sert de vestiaire, chaque enfant

dispose d’un haut casier, où il range outre son manteau, de petits jeux ou objets ramenés de la maison. Il comporte des espaces “garage”, “poupée” et “cuisine” qui incitent aux jeux d'imitation. Louis, comme ses camarades, y transpose des activités vues dans sa famille et répètent des jeux qu'il mène chez lui.

Louis retrouve un "polymorphisme spatial" en grande section, dont les composants et leurs pondérations diffèrent cependant. Une maisonnette, dans laquelle peuvent entrer les enfants, comportant poupées et dînette, permet de jouer, d'imiter les activités familiales. A côté, le coin lecture veut ouvrir les enfants au savoir et à l'écrit. Le mobilier se compose de quatre tables, de chaises et étagères récentes. Les enfants n'ont pas de places désignées et cette standardisation du mobilier les introduit à l'idée d'égalité : chacun a une place identique et toutes les places se valent. Un gradin à roulette récent porte également cette idée, tout comme les deux bancs anciens qui entourent le tapis devant un tableau vert magnétique.

Le tapis “route” dessinant des voies pour les petites voitures introduit ici des notions différentes de jeu, de vie quotidienne.

Des travaux d’enfants et des affiches sur le thème de l’Afrique, des masques inspirés par le style africain, réalisés par les élèves, décorent cette pièce. L'introduction d'une référence géographique très présente est ambivalente : il s'agit bien de rendre présent une culture particulière, mais ce n'est celle d'aucun des enfants. Si elle peut marquer l'attachement de l'institutrice à celle-ci, elle est présentée aux enfants comme accès à l'universalité, comme ouverture à la diversité culturelle. Loin de constituer un ancrage local comme pourrait l'être ici une décoration par des vêtements et des objets bretons par exemple, il s'agit bien d'une sensibilisation à la diversité humaine, d'un développement des connaissances.

Louis peut trouver comme un écho à son foyer dans cet appel à l'universel, et dans les activités de la vie quotidienne incitées par la maisonnette et le tapis de routes notamment.

Canevas du quotidien

Louis se réveille et se lève vers 7 h et se couche à 8 h. Sa mère le mène à l'école à 8 h 30 et le retrouve à 11H30. Il mange tous les jours chez lui sauf un midi par semaine où il reste à la cantine.

Le mercredi matin, il fait de l'éveil musical en 92, du piano en 93. L'après midi, il reste à la maison avec ses frères et sa mère : *"Le mercredi, quand ils n'ont rien à faire, je leur fous la paix. Ils jouent. Ils jouent dans le jardin. Si il (Louis) a envie de faire un jeu pendant que Jean-Baptiste dort, il prend un jeu de société. S'il a pas envie, il va jouer dans sa chambre, il va jouer au duplo, faire des dessins. Il fait ce qu'il a envie".*

Le vendredi soir ou le samedi midi, les Boulay partent en week-ends dans la maison de vacances des grands-parents à Dinard, plus rarement chez eux à Versailles, parfois dans la famille maternelle dans le Morbihan.

En dehors des week-ends, Louis voit peu son père du fait de sa profession.

Pendant l'entretien, Louis présente précisément l'emploi de son père mais ne se plaint pas de son absence.

I: -ton papa travaille beaucoup?

L: -il travaille à la clinique.

I: -Ca fait que tu le vois pas très souvent?

L: -ouais.

I: -c'est pour ça qu'il a pas beaucoup de temps avec toi?

L: -oui. Il travaille à la clinique. Aussi il a un téléphone portable. Tu vois il met dans la poche et puis y'a un truc qui le tient. Si y'a un problème, il vient.

Le père partage peu de temps avec ses enfants :

I: -avec qui tu joues le plus? avec maman ou avec papa?

L: -avec maman.

I: -à quoi tu joues avec maman?

L: -monopoly, heu, au jeu de dames, tout ce que tu veux.

I: -avec papa aussi tu joues? A quoi tu joues avec papa?

L: -on joue au train électrique. On a le droit d'y toucher, quand y'a mon père. Quand il est pas là, on a pas le droit d'y toucher. Quelquefois, mon grand frère il touche tout le temps, et mon père. Et moi je le dis tout le temps. Après il est comme ça, mon oncle.

La mère prend en charge le fonctionnement du foyer et notamment les enfants.

Louis joue souvent avec son frère aîné aux Legos, aux playmobil, aux tortues Ninja, à la bagarre, aux chatouilles, à faire du vélo, de la balançoire. Louis s'intéresse moins aux petits jeux de construction type Lego ou Playmobil que son frère, les petites voitures ne l'attirent guère. Il aime écouter des histoires sur cassette (Les Aristochats, Bernard et Bianca). Ils jouent peu avec l'ancienne poupée de Mme Boulay, la seule qu'ils aient. Seul il aime se déguiser : *"on le voit dans le jardin avec son épée, faisant des mouvements. Très drôle. Il attaque des bandits imaginaires".*

Dès cinq ans, il joue sur l'ordinateur tous les jours*"Je refuse l'achat des consoles. C'est les mêmes jeux, mais sur des disquettes. On avait acheté des jeux de chez Nathan, des jeux éducatifs, mais faut vraiment être avec eux. Et puis ça les intéresse pas maintenant qu'il y a les jeux. Bon, alors tant pis"*.

Louis joue seul ou avec son frère aux jeux informatiques :

I: -et maman, est ce qu'elle joue avec toi (aux jeux vidéos)?

L: -non, elle veut jamais jouer, elle dit c'est ridicule.

I: -Et papa?

L: -des fois il veut essayer.

I: -il essaye? Est ce qu'il y arrive?

L: -non.

I: -alors qui t'as appris à jouer avec ces jeux là?

L:- -c'est mon père qui les a acheté ces jeux.

I: comment tu as appris? tout seul ou avec ton frère?

L: -avec mon frère.

Si la mère dit céder parfois à leurs souhaits (les Tortues Ninja par exemple), elle offre à Noël, aux anniversaires et à quelques occasions *"des beaux jouets solides, qui durent, qui leur apportent quelque chose"*. A Noël 91, Louis a eu une mallette de docteur - le métier de son père. Malgré cela, Louis sollicite parfois sa mère pour jouer, *"pour faire des jeux de société"* et *"depuis quelques temps, il dit je sais pas quoi faire, je m'ennuie. Ca, c'est nouveau"*.

Voyons comment Louis relate ses activités à son foyer. Notons qu'il est beaucoup moins intéressé pour en parler que pour décrire les jeux vidéos. D'abord, on a voulu savoir s'il menait des exercices scolaires avec ses parents, mais il est difficile de conclure compte tenu de la confusion du propos. On lui a demandé ensuite de raconter ses jeux chez lui.

I: -qu'est ce que tu as appris encore à la maison?

L: -à la maison, j'ai appris des choses, j'ai appris à faire ... des ...des...des....

I: -est ce que tu fais de l'écriture des fois à la maison?

L: -oui

I: -avec qui?

L: -avec mon frère, mon père, ma mère, ma soeur, ah mais non j'ai pas de soeur.

I: -et alors qu'est ce qu'on te fait faire?

L: -on me fait, faire le chose. Je suis déjà aller 20 fois à la visite médicale, parce que j'ai une otite.

I: -oui mais pour l'écriture. Tu écris souvent à la maison?

L: -oui.

I: -comment ça se passe?

L: -très bien.

I: -c'est toi qui demande à maman "je veux écrire, je veux écrire"?

L: -oui.

I: -où c'est maman qui dit "viens Louis, on va écrire"?

L: -c'est moi qui pense.

I: -c'est toi qui demande à Maman?

L:-comment on écrit livre, heu.

I: -tu demandes comment on écrit tel mot, et maman te fait un modèle, c'est ça?

L: -oui.

Louis expose brièvement ses activités ludiques à la maison :

I: -et à quoi tu joues encore à la maison?

L: -je suis au 1er étage et je joue, j'ai un jeu téléguidé.

I: -un quoi?

L: -un camion téléguidé de police. non, de pompier. Mais ça marche que sur le carrelage.

I: -A quoi tu joues encore?

L: -au tracteur. Mais maintenant il est pété.

I: -est ce que tu joues aux petites voitures des fois?

L: -oui, mon père.

I: -ton père joue aux petites voitures?

L: -oui.

I: -mais pas toi?

L: -non. Et nos vélos sont restés à Dinard

I: -est ce que des fois tu joues à la poupée?

L riant : -j'aime pas les poupées,.j'y joue pas.

I: -est ce que tu en as dans ta maison?

L: -ben oui.

I: -mais tu n'aimes pas ça. Comment ça se fait que tu n'aimes pas ça?

(Louis bouge et n'écoute plus). La suite de l'entretien montre combien l'ordinaire de la vie quotidienne ne l'intéresse pas. Louis s'enthousiasme quand la situation permet de transposer le suspens, l'action des jeux vidéos (quand son frère le ramène de l'école à l'insu de sa mère, à toute allure, par exemple).

I: -Tu apprends aux jeux vidéos, au camion, tu fais de l'écriture.

L: -Je joue à ce que je veux.

I: -qu'est ce que tu fais quand tu rentres de l'école?

Louis raconte quelque chose d'incompréhensible.

I: -tu goûtes quand tu rentres de ton école?

L: -oui.

I: -et après qu'est ce que tu fais?

L: -ben, j'attends ma mère.

I: -qui c'est qui vient te chercher à l'école?

L: -ma mère quelquefois. (avec vivacité) *Quelquefois, quand ma mère elle reste discuter, c'est mon frère qui me conduit. Il se cache derrière elle; elle se cache derrière la porte et il se dépêche de me conduire. tou toulou, toulou.*

(...)

Le piano est la seule activité extérieure que pratique Louis pendant l'année. *"L'été, je leur fais faire de la natation. Et puis là, Louis voulait pas faire de judo. Là, j'avais envie de l'inscrire à des activités manuelles, parce qu'il paraît que la dame qui fait ça est très, très, très gentille, que les enfants se plaisent beaucoup avec elle. Comme moi, je ne sais pas trop quel sport faire. Je m'étais dit le jour où il saura"*. La pratique d'activités extra-scolaires semble aller de soi dans cette famille, et s'oriente vers un art et un sport.

En 92, les enfants regardent la télévision tous les matins avant l'école, mais en 93 *"j'ai supprimé la télé le matin. (...) Ils la regardent le mercredi matin, le samedi matin. De temps en temps, y'a plein de choses enregistrées, des films enregistrés, on enregistre et puis on regarde les week-ends et puis le mercredi un peu pour l'instant. 'Ca cartoon', les 'Tex Avery', les Tintin, quelques films, 'la guerre des étoiles', 'Robin des bois', des films de cape et d'épée. Quelquefois, même souvent ils regardaient le mardi soir la télé, 'mardi c'est permis', avec des petits films, je ne sais pas si c'était que des Disney, c'était des films gentillets, des histoires de chevaux."*. Par contre, les enfants ne regardent jamais la télévision après l'école *"parce que alors là, je pourrais plus les (tenir). Et puis quand ils regardent la télé, après quand on éteint la télé, surtout Louis, il est pire qu'avant. On se dit, on va le détendre en le mettant devant la télé, mais pas du tout, c'est des crises parce qu'on éteint la télé, alors qu'on l'a prévenu qu'on éteindrait. Alors ça n'encourage pas, quoi"*.

Louis dispose de supports d'activité variés : il joue à des jeux de société avec sa mère, apprend le piano, s'entraîne aux jeux vidéos. Il se déguise, joue aux petites voitures et aux playmobil. Y acquiert-il des capacités techniques utiles en classe?

En moyenne section, Louis effectue les tâches demandées par l'institutrice sans l'empressement de beaucoup de ses camarades et rencontre parfois des difficultés pour les réaliser :

+ Il illustre l'histoire de "Roule galette", dessine, entoure le mot baleine dans le titre de l'affiche sans le reconnaître dans le texte (comme les cinq autres du groupes).

+En graphisme, Louis n'a pas compris qu'il faut suivre la ligne par d'autres lignes de différentes couleurs et hachure.

+Lorsqu'il doit faire des ronds d'une couleur différente dans chaque espace fermé, il n'applique pas la consigne.

+Pour réaliser un masque en forme de poisson avec de l'encre, il peint difficilement les écailles.

+Louis n'est pas très adroit pour écrire "bonne fête papa" sur la carte.

+Cependant, il reconnait très vite son prénom parmi les autres et l'entoure, il découpe les mots 'baleine', 'maman', 'masque' et les colle sous les dessins adéquats; il trouve le chemin du bateau pour rentrer au port (style labyrinthe).

En fait, Louis parait distrait, il travaille lentement et discute avec ses voisins pendant les activités.

En grande section, Louis ne change guère : il réalise les exercices sans application, en regardant alentour, pressé d'en finir.

+C'est le cas pour réaliser du graphisme en gommettes,pour dessiner, pour peindre la galette en plâtre qui constitue le cadeau de la fête des pères.

+Pour coudre deux coeurs pour le cadeau de la fête des mères, Louis demande l'aide de l'institutrice.

+Quand il doit effectuer une carte d'emprunt de livre en inscrivant son nom et le titre emprunté sur une fiche bristol, il inscrit de manière malhabile son nom et tous les titres qu'il aime.

+Quand il doit imprimer l'histoire inventée par la classe avec trois camarades, il ne semble pas savoir que faire et attend. L'institutrice a demandé *"vous allez chercher les mots. Certains font 'deux', d'autres font 'enfants', vous vous répartissez le travail"*. Antoine tente de mener la tâche. Louis et les deux autres attendent.

On transmet malgré soi ce qu'on est

Si Louis et ses frères sont nés d'une volonté explicite, la mère dit se sentir plus responsable de leur éducation depuis qu'elle a cessé son travail. Un souci éducatif est clairement exprimé, bien que -ou parce que- *"on peut pas faire de miracles avec ce qu'on est. On transmet malgré soi ce qu'on est" ; "on ne peut savoir si on a réussi qu'à l'âge adulte"*. La mère qui prend en charge les enfants adopte une attitude attentiste quant à leur devenir. Elle ne pense pas pouvoir maîtriser la manière dont elle les traite, ni les résultats de ce traitement.

La mère présente cependant une vision très positive de ses enfants, presque enchantée. Bébé, il était *"très tonique. Il avait du tempérament, il nous embêtait toutes les nuits. Il braillait tout le temps. Ange et démon, comme il est toujours. Il était très dégourdi"*. Entre 4 et 5 ans, Louis *"est de plus en plus râleur (rires)"*. La mère le décrit dans les mêmes termes : *"Il est ange et diable. Mais il a toujours été. Il est capable d'être adorable, agréable, gentil, serviable, essayant de faire plaisir. On lui demande quelque chose, il dit ' bouge pas maman, j'y vais' , il court, il va chercher. Et puis il est capable de faire des crises et de s'énerver et tout, près à tout casser, trépignant"*.

Elle minimise les difficultés, leur trouve des justifications, comme celle-ci à propos de l'aîné : *"Paul est un rêveur, et l'année dernière, il avait un bon carnet scolaire mais je pense que comme il ne s'assume pas tout seul, il est trop rêveur, il peut pas suivre les bons, et puis c'est pas, c'est pas, c'est pas un excellent...Mais il faut vraiment le pousser, il est peut être pas assez autonome pour être avec les meilleurs de sa classe"*.

Mais malgré l'ambition et la valorisation parentale, Louis n'a pas acquis ce goût des apprentissages, cette volonté de réussite : il se désintéresse plutôt des exercices scolaires au profit de jeux parallèles.

Le fonctionnement de la maison et l'éducation des enfants incombent à la mère. *"J'ai un mari qui n'est pas là. Donc je compte absolument pas sur lui, absolument pas. Même quand il est là, il est absent. Enfin absent...Il a pas tellement l'habitude de s'investir dans la maison, donc...Comme il a pas d'horaires, il a des gardes, de toute façon, c'est pas très facile"*. Sa femme l'incite *"à faire des choses avec eux (les enfants), le week-end, je lui dis tu pourrais les emmener à la piscine, ou alors le soir, je lui demande de leur lire une histoire"*. Mme Boulay regrette parfois son activité professionnelle *"quelquefois, je regrette de ne pas travailler. C'est ce que j'ai toujours dit. Quand je travaillais à mi-temps, que j'arrivais à l'hôpital, je disais 'vous savez, moi, c'est ma journée de repos. Parce que je fais qu'une chose à la fois (à l'hôpital). A la maison, je suis toujours en train de monter, descendre. Il faut penser...Bon, c'est la logistique d'une maison, quoi. Il faut toujours monter, descendre, courir ou jardiner. On veut que tout soit bien, soit parfait. On a tort, quoi. Après, c'est le repassage"*.
Le père est très occupé par son métier et considère de loin l'éducation de ses enfants. Il délègue à sa femme le fonctionnement du foyer. Celle-ci ne semble pas y trouver des satisfactions.

Les parents de Louis ont une conception traditionnelle de la vie en société comme de la vie de famille. Les relations sont conçues sur un mode légaliste : il faut respecter les règles et les usages qui valent par leur ancienneté. D'ailleurs, les parents se définissent aussi comme croyants et pratiquants -ils assistent de temps en temps à la messe dominicale avec leurs enfants.

Le choix des vêtements s'attache au même principe de suivre les usages classiques : *"Je suis obligé de me battre pour qu'il soit propre et net : Louis voudrait être en jogging!"*. Il est clair que pour cette femme, le jogging n'est pas une tenue correcte. Elle opte pour l'appartenance aux"verts, bleu-marine, blanc", selon l'expression d'une institutrice de

l'école, couleurs qui fonctionnent comme un code d'identification sociale. Les vêtements eux-mêmes sont classiques et protégés des fluctuations de la mode : bermudas, pulls over, polos, manteaux en drap. L'enfant est confronté par tous les aspects de sa vie quotidienne, et par exemple ses tenues, aux orientations traditionnelles parentales. Entre plusieurs alternatives, Monsieur et madame Boulay préfèrent l'option la plus classique, la plus ancienne.

La mère de Louis parle de "valeurs morales" et nomme "l'honnêteté" pour ce qu'elle souhaite apprendre à ses enfants. Le thème de l'honnêteté revient plusieurs fois dans son propos, comme une référence centrale, englobant au-delà du respect des biens une forme de droiture. Ainsi, elle blâme les enfants qui volent les billes des plus jeunes à l'école : *"je me bats pour que les enfants n'amènent pas de jeux à l'école"*, parce que *"ça fait envie aux autres. C'est pas le rôle de l'école. C'est le début de l'envie",* envie qui peut susciter le vol ; *"A notre époque, ils ont trop de tentation dans la société de consommation. Ils sont tout le temps tentés et il faut toujours résister"*. Il n'y a pourtant pas de problème matériel dans le foyer de Louis, mais cette exigence d'honnêteté traduit une nécessité pour préserver leur situation. Elle souhaiterait d'ailleurs que ce message soit relayé par l'école, que ces notions soient transmises dans des cours d'instruction civique. Mme Boulay dit *"je ne supporte pas l'injustice, je ne supporte pas l'illégalité"*. La justice est conçue par Mme Boulay comme le respect de la propriété privée. Son éducation vise à développer l'honnêteté en tant que "respect de la propriété", "respect d'autrui" et tout autant attente de respect de ses biens et de soi par autrui. La promotion de l'honnêteté peut développer chez l'enfant le respect de la propriété d'autrui mais aussi l'attente du respect de ses biens par autrui et la reconnaissance de la légitimité de sa situation matérielle. Son attachement au respect de la propriété s'explique aussi par le fait que c'est pour elle non seulement le marqueur de son appartenance sociale, mais aussi ce qui constitue sa distinction -elle n'est pas issue d'une famille aisée comme son mari.

Les enfants grandissent dans un rapport très raisonné aux biens de consommation ; leur mère estime qu'il faut limiter l'achat de jeux et réprouve les excès qu'elle interprète

comme compensation à l'absence des parents. Mais Louis ne parait guère atteint par ces préoccupations.

Les fréquentations des enfants sont sérieusement filtrées : la mère souhaite que ses enfants jouent avec des amis qui partagent leur conception des relations. Elle explique qu'elle ne souhaite pas recevoir deux camarades de classe de Paul car*"ils ne partagent pas mes valeurs morales"*. Les critères de choix qu'elle met en avant sont l'honnêteté, les valeurs morales, la réussite scolaire[224] et un certain savoir-être, fait d'assurance et d'entrain : *"des copains biens, quoi, des garçons ouverts, dynamiques"*. Les enfants pourraient apprendre implicitement que des différences existent entre les gens, certains enfants sont fréquentables, d'autres pas. Pourtant, Louis joue avec les garçons de sa classe, sans faire preuve de sélection sociale.

Les copains rêvés sont décrits à l'image de ce qu'elle souhaite pour ses fils :*"je voudrais des enfants gais, drôles, qui soient des moteurs pour les autres. Des enfants qui aient toutes les qualités"*.

Comme la mère d'Enora, la mère de Louis souhaite développer l'assurance de ses fils : *"Qu'ils soient à l'aise en société, sans écraser les autres. Mais qu'ils soient des fortes personnalités"*[225].(...)*Moins agressifs qu'ils ne sont. Même s'il faut avoir un minimum d'agressivité"*. Les relations en société sont présentées à Louis comme un travail

[224]"Y'a des enfants que j'aime bien, que j'essaie d'inviter et que j'aime bien. Mais Paul ne se sent pas particulièrement attiré, il se sent attiré plutôt par ceux qui sont, pas faibles mais..., pas par les meilleurs quoi. C'est pas le fait qu'ils soient en difficulté scolaire, même si on préfère qu'ils fréquentent des enfants qui ne soient pas en difficulté.(...)Quand même faut pas exagérer parce que c'est pas un quartier à problèmes mais... Ca représente pas...J'ai pas d'atome crochu spécialement avec des enfants, mais c'est moi, c'est pas Paul, c'est moi".

[225]A l'image de sa belle-mère que cette femme admire, louant son détachement matériel "elle s'en fout de sa tenue", "une femme de charité qui n'hésite pas à mettre les mains dans ce qu'il y a de plus sale" et son assurance "forte personnalité", "a toutes les audaces", "à l'aise en société", ce savoir-être que possédait aussi l'ancienne directrice de l'école "une femme qui avait beaucoup de classe". Qu'elle admire peut-être d'autant plus qu'elle n'est pas issue du même milieu "mon père était paysan dans le morbihan". Mme Boulay se plait parfois à montrer sa détermination et l'autonomie de son jugement, ainsi que l'illustre cette scène qu'elle raconte. "Par exemple, il (Louis) a voulu des chaussures rouges. I : -Ca ne vous plaisait pas? Mme : -Si (ton très réticent). Je ne partais pas pour acheter ce genre de chaussures. Mais je sais pas si c'était exprès, mais la vendeuse ne voulait pas qu'il prenne ces chaussures rouges. Alors, j'ai pris ces chaussures rouges (rires)"

permanent pour s'imposer, pour dominer, mais cela de manière fine, par le dynamisme, l'humour.

La persévérance est aussi un objectif de la mère : *“Que ce soit pas des envies passagères, quoi. Quand on s'engage, je voudrais qu'il s'engage pour longtemps. C'est pour ça, ça m'embête qu'il commence quelque chose pour arrêter, pour commencer autre chose. C'est peut être trop rigoureux. Je sais peut être pas assez papillonner"*. La stabilité, le respect du statu quo, la tradition sont des références qui inclinent les parents à favoriser la ténacité, à valoriser l'effort dans la durée. L'assurance et la persévérance sont des savoir être utiles à l'école. Mais la persévérance n’est pas perceptible dans le comportement de Louis à l’école.

Cette orientation se conjugue avec une ambition parentale très affirmée. En effet, les parents de Louis forment des projets élevés : *"j'espère qu'il ira loin. Des études supérieures, pas forcément des études longues",* et leurs effets réels sont pressentis : "*On leur donne peut-être pas assez d'ambition, je disais à mon mari, Louis disait qu'il serait travailleur".* L'école est clairement perçue comme moyen de conservation de la position sociale.

Les aspirations sont élevées et précises sur les plans scolaire et personnel, mais l'attitude est attentiste ("on espère que...", "on verra..."). S'il n'y a pas dévalorisation de l'enfant, les propos des parents sont plutôt positifs, sans forte valorisation cependant. Louis n'a qu'une idée vague de l'utilité d'apprendre :

I: -Est ce que tu aimes bien apprendre des choses?

L: -oui.

I: -à quoi ça sert d’apprendre des choses?

L: -à bien écouter, à plein de choses.

> ***Quand je demande quelque chose de logique, j'aime bien ne pas être obligé de me fâcher pour avoir ce que je veux***

Les relations entre Louis et sa mère varient entre le lien affectif, la négociation, la hiérarchie adulte-enfant, et le rapport de force. La mère tente d’obtenir ce qu’elle

souhaite par l'explication. Tant que l'enfant satisfait l'adulte, ce registre peut perdurer. Si non, la mère impose son autorité, au besoin par la contrainte physique.

"Quand je demande quelque chose de logique, j'aime bien ne pas être obligé de me fâcher pour avoir ce que je veux. Je demande une fois, deux fois, trois fois. Mais au bout de cinq fois, je perds vite patience. C'est mon gros défaut, je perds très très vite patience. J'ai trois garçons, je perds très vite patience. La seule chose qui me rassure, c'est quand je discute avec les autres mamans, je ne suis vraiment pas la seule. (...) Je demande, je demande, mais y'a des petits signes qui montrent que ma patience est à bout. Par exemple quand je les appelle pour les repas, j'appelle une fois, deux fois et je sonne la cloche. Alors là, si je sonne la cloche, ils descendent d'habitude. Ils savent bien (rires)".

D'après sa mère, Louis n'obtempère pas facilement. La mère souhaite user d'humour, de ruse, de patience, mais *"c'est épuisant"*.
Mme Boulay use de la contrainte physique en dernier ressort : *"Les fessées sont de plus en plus rares. Je le tire quand il veut pas venir"*.

Sa description des défauts de la jeune fille au pair éclaire les relations entre Mme B. et ses fils : *"Je sais que l'étudiante que j'avais l'année dernière, la seule chose que je lui reprochais, c'est qu'elle avait mes défauts. Elle était comme moi, un peu soupe au lait. Elle s'emportait facilement. Mais je ne lui en voulais pas de s'emporter sur les enfants, c'est vrai c'est horripilant quelquefois. Mais ma nièce que j'avais avant, d'un autre côté, elle était peut être un peu trop lente, mais c'était la douceur même. Qu'est ce que c'est agréable d'avoir quelqu'un qui tempère. C'est pour ça avoir une étudiante, ou une personne extérieure, ou quand mon mari veut bien s'occuper des enfants"*.

Mme Boulay décrit le dernier incident qui présente une succession de registres usuelle :*"Ce midi par exemple, au moment de partir. Il était 13h20, je les ai appelés pour partir à l'école, j'ai dit on se dépêche, on s'en va. Au moment de partir, je lui ai dit ' où est ton tricot? Va chercher ton tricot, je sais pas où tu l'as mis, tu vas le chercher'. Il a commencé à hurler, tout. J'ai dit 'tu montes'. Je me suis un peu fâchée. Mais il*

redescendait pas. Je lui ai dist'tu te dépêches parce que moi, je m'en vais. C'est trop tard. C'est fini, je m'en vais, je t'attends pas. C'est pas possible'. Alors il a fait une crise de larmes. Il est descendu. Il a pas trouvé son tricot. Alors je me suis fâchée, je suis montée derrière lui, en lui donnant des fessées dans l'escalier, des tapes sur les fesses. Il hurlait. Après, il en était malheureux. Mais il était malheureux (ton emphatique). Il hoquetait. Je me suis dit que j'avais perdu patience trop vite. Et moi aussi je me sentais très fautive d'avoir perdu patience."

Mme Boulay décrit comme un effort ses tentatives pour maintenir la relation dans un registre négocié :*"Avec lui, quand il commence à s'énerver, il faut avoir une dose de patience énorme"*. Mais elle reconnait la bonne volonté de Louis pour la satisfaire : *"il cherche quand même à faire des efforts. Il vient me dire 'est-ce-que j'ai bien fait?' "* Ce qui montre qu'il est inséré dans un rapport de hiérarchie et qu'il sait se soumettre.

Les exigences de l'adulte définissent largement les relations avec l'enfant, en particulier selon les marges de négociation que l'adulte accepte. Madame B. veut assurer l'ordre parmi les personnes et l'ordre des choses : *"J'essaie de l'encourager à bien se tenir (rires), à être calme surtout, parce qu'il bouge dans tous les sens quand il est à table, il se tient pas. J'essaie de l'encourager à pas crier, à pas s'énerver, à se calmer quoi. A pas faire le fou. D'un autre côté, j'essaie de lui laisser le temps de se défouler aussi. Quand il fait du vélo, je lui dis 'vas-y, défoules toi"*. Les attentes parentales paraissent assez précises, les débordements sont prévus et canalisés dans une activité ad-hoc. L'enfant a une latitude de comportement assez étroite.

I : *-Est-ce qu'il y a des règles dans le fonctionnement de la maison?*

Mme : *-Ben oui. Les heures de repas. Par exemple, rentrer dans la chambre de la jeune fille, c'est strictement interdit. J'aimerais bien qu'ils prennent pas non plus notre chambre comme un moulin. Qu'on éclabousse pas quand on est dans le bain. Quand ça vient d'être nettoyé, on rentre pas avec ses bottes. Y'en a surement d'autres, mais je vois pas. Si parce que je crois que je suis réputée comme étant très sévère, sévère.*

Mr Boulay n'intervient pas de la même manière; ses interventions sont d'ailleurs rares. Sans user de la force, les enfants obéissent plus rapidement. Selon sa femme, il a plus d'humour et de patience qu'elle.

Si Louis est souvent présent au foyer (tous les midis et dès 16 h30), il partage peu d'activités avec ses parents. Les repas sont pris avec la mère, ou souvent le soir avec la jeune fille "au pair", avec les deux parents les week-ends. Il partage peu d'activités avec eux, joue avec son frère aîné ou seul, souvent avec des jeux nintendo. Le père est peu présent. La mère fait fonctionner le foyer, encadre les enfants par la parole, réitère ses demandes en s'énervant, et les réprimande, par des sanctions physiques de temps en temps. La mère se fait seconder pour les tâches auprès des enfants et pour le ménage. Ce qui l'aide peut-être à se contrôler quand elle est pourtant énervée. Louis jouit d'une marge de manoeuvre dans les cadres établis par la mère : elle maîtrise le choix des camarades; contrôle de l'usage de la télévision, de l'ordinateur, des horaires des repas, toilettes, couchers. L'autorité effective est assumée par la mère. L'affection parentale est peu démonstrative. Au quotidien, la hiérarchie adulte-enfant semble prévaloir, ne laissant que d'étroites parts aux choix de l'enfant. Dans la relation avec ses parents, Louis apprend l'adhésion par la réflexion et plus encore la soumission à l'autorité.

Hors de l'école, Louis rencontre-t-il d'autres personnes que ses parents et ses frères? Quelles relations s'instaurent et qu'y apprend-t-il?

Le cercle des proches

Louis repère ses proches, sans distinguer entre enfants et adultes :

I: -est ce que tu vois beaucoup d'enfants?

L: -non, j'en vois que trois. parce que y'a mon petit frère.

I: -t'as un grand-frère et un petit frère?

L: -Jean-Baptiste, Paul, Françoise ma mère, et Jean, mon...mon...mon papa, il s'appelle, et ma marraine, elle s'appelle Françoise, Tante Françoise. Et le papa de Nicole et Matthieu, mon grand cousin, le papa il s'appelle Luc.

Louis a déjà un réseau de relation constitué des apparentés : il voit régulièrement les membres de sa famille, grands-parents, oncles, tantes, cousins et cousines, particulièrement aux vacances scolaires et aux week-ends. Les adultes régulièrement côtoyés sont les parents, les grands-parents, oncles, tantes et aussi "la jeune fille". Pour l'aider à la maison, Mme Boulay emploie, outre une femme de ménage, une étudiante au pair qui s'occupe des enfants. Ce fut une nièce de Mme Boulay en 91/92 ; c'est une étudiante contactée par l'intermédiaire du CROUS en 92/93. Les tâches de "la jeune fille" sont de baigner les enfants, de les faire manger au dîner et au petit déjeuner, d'aider à les coucher : *"Si je suis là,* explique Mme Boulay, *je dîne avec eux et je m'occupe des enfants en même temps qu'elle. C'est un partage du travail. Mais je veux pouvoir éventuellement être absente à cette heure-là".*

Il voit aussi régulièrement quelques copains de classe en dehors de l'école, chez lui ou chez eux. Certains camarades de classe sont invités à jouer ou à manger le midi chez lui, plutôt les enfants de parents avec qui Mme Boulay a des affinités et de "bons éléments" : *"Arnaud, Lucas, Guilain, y'a des filles aussi. Il est régulièrement amoureux d'une fille alors...(rires)"*. Cette mère intervient de manière douce mais efficace dans le choix des amis de ses fils[226].

Mr et Mme Boulay se sont mariés “tardivement” et leurs relations ont des enfants plus âgés que les leurs. Cousins, cousines, camarades de classe sont les enfants que rencontrent Louis.

La famille Boulay est bien insérée dans le quartier : Mme me dit en invoquant l'éventualité d'un changement d'école qu’ *"ils trouveraient d'autres copains ailleurs, dans*

[226]Paul est dans la classe de CE1 la moins forte selon Mme Boulay. "Y'a des bons éléments mais...J'ai du mal à dire ça, mais...Je suis tiraillée entre...pas de faire du social, mais quand je vois des enfants qui ont des problèmes, de les...Pas de m'en occupper, mais si ils ont envie de venir à la maison, je les prends. Et puis d'un autre côté, je me dis, c'est pas possible. Paul a trop de mal. Je peux pas assumer. Paul n'a pas de caractère assez fort. Et puis j'ai les deux autres derrière, je peux pas assumer. J'ai eu des problèmes l'an passé avec des enfants qui sont arrivés ici, qui ont fait le mur , qui sont passés par dessus le mur, qui voulait venir jouer avec Paul, en sortant de l'école. Des enfants qui font ce qu'ils veulent en finissant l'école. Qui ne vont pas à l'étude. Qui rentrent chez eux, ils ont leur clé. Ce qu'on appelle les enfants à clé. Et puis ce ne sont pas des enfants...je ne dirais pas de bonne compagnie, parce que c'est un peu exagéré, mais bon... I : Ils ne partagent pas vos valeurs? Mme : Non, non, voila, c'est exactement ça.

les autres écoles du quartier. Tout le quartier, que ce soit écoles privées ou publiques, on connait des familles, des enfants. Donc, ils auraient trouvé d'autres petits copains".

Qu'apprend Louis dans les rapports qu'il connait en dehors de l'école, dans son foyer et avec leurs relations? Ces savoir faire sont-ils appropriés à ce qu'attendent ses institutrices d'école maternelle?

L'organisation de la classe de moyenne section de mme Olliaro s'inscrit dans une logique de responsabilisation des enfants. L'aménagement, l'organisation dans son ensemble visent à ce que les enfants se prennent en charge pour mener à terme les activités prescrites.
Cependant, une domination existe, même si elle est discrète : l'enseignante définit les activités, leurs moments et organise la classe. La hiérarchisation entre enfant et adulte, bien que peu visible, n'en existe pas moins. L'institutrice a peu besoin d'assurer un retour à l'ordre, car sa définition de l'ordre permet aux enfants de se déplacer, de parler pendant les activités. Les enfants acquièrent une certaine autonomie, apprennent à prendre des initiatives. Par exemple, ils marquent et datent eux mêmes leurs travaux, ils vont au toilette seuls quand ils en ont besoin. Mme O. leur accorde peu de marques d'affection, mais des marques d'intérêt et de sympathie : elle sourit, regarde et parle aux enfants.

Louis instaure des relations avec ses camarades, mais n'établit guère d'échanges avec l'institutrice, l'agent de service ou l'observateur. En témoignent ces extraits d'observation mettant en scène Louis.

En moyenne section, on peut voir Louis à l'accueil circuler en file avec Alex, Vitor, Arnaud et Antoine. Puis il joue au duplo avec Antoine et Alexandre. Il observe avec Vitor Mathilde et Antoine qui se lancent une voiture.
Plus tard, Louis se bagarre avec Quentin, Vitor, Arnaud.

Louis s'éloigne et joue avec le poupon. Thomas : *"toi, tu serais le grand-frère, moi le papa.*
Louis : *-non.*

Thomas : *-toi le papa et moi le grand-frère.*

Louis déshabille le poupon, le met dans l'égouttoir, le frotte avec la brosse à vaisselle. Pauline vient récupérer le bébé, le rhabille. Louis prend une poupée.

Louis et Alex se poursuivent à quatre pattes (imitant des chiens ou des bébés), se font un câlin. Vitor leur donne "à manger" dans deux assiettes.

Enora tape sur le dos de Louis. Il s'installe sur son dos et elle avance à 4 pattes.

Quentin et Louis comparent leur taille, s'enlacent et Quentin touche le dessus des crânes : *"c'est moi le plus grand"*.

Louis saute de la petite étagère du couloir avec Arnaud, Antoine, Lucas et trois autres garçons.

Louis remonte les jambes de son pantalon pour ressembler aux copains en bermuda.

En grande section, on peut y voir l'application intégrale de la logique de responsabilisation. Les enfants ne sont pas vraiment encadrés. Mme Le Bars semble penser à plusieurs choses en même temps et s'interrompt parfois en cours d'explication, s'absente pour exécuter des tâches de direction sans leur donner de consignes. Les enfants paraissent alors ne pas savoir que faire, avec ces consignes insuffisantes, partielles, interrompues. D'autant que tous viennent de la moyenne section de Mme Olliaro où les tâches étaient clairement distribuées. Les enfants devraient décider de l'activité et de son déroulement, s'organiser pour sa mise en place, mais l'observation montre qu'ils ne savent pas le faire -parce qu'ils ne l'ont jamais fait, ou parce qu'ils sont trop jeunes. Ils ne savent pas mettre en oeuvre des activités élaborées et stables en l'absence de consignes magistrales et errent désoeuvrés dans la classe, instaurant des échanges ludiques de courte durée ou dérogent aux règles d'ordre, de silence et de calme.

En grande section, on observe Louis mimer une bagarre avec Arnaud, inspiré des arts martiaux souvent représentés dans les jeux vidéos.

Au regroupement, Louis met son bras autour du cou de Philippe qui le regarde, lui sourit et l'enlace aussi. Ils restent ainsi se tenant par le cou.

En activité libre, il mime la boxe avec ses gants en laine, puis fait un duel contre Quentin avec les couteaux de la dînette.

Louis sait instiguer des échanges ludiques avec ses camarades, mais ces jeux se situent le plus souvent dans un monde imaginaire, inspirés notamment des jeux vidéos.

Lors de l'entretien avec Louis à l'école, il parait immergé dans l'univers des jeux et en parle comme du monde réel.

I: -est-ce que tu apprends des choses à la maison?

L: -oui. A jouer. On arrive pas à passer. Tout ce qu'il faut faire il faut sauter, il faut courir, il y a une bouée, mais elle est méchante, si on touche la bouée, on a perdu, il faut attendre, on a que trois vies. Mais on peut gagner avec Tony, les boites de corn flakes. Y'a des corn flakes dedans.

I: -c'est des jeux vidéos dont tu me parles là?

L: -oui.

I: -tu as appris à jouer aux jeux vidéos à la maison?

L: -oui à Gremlins, et tout ça, et tout ça.

I: -c'est quoi Gremlins, c'est un jeu vidéo aussi?

L: -Y'a un petit bonhomme, c'est des petits monstres, dès que t'attrapes un F ou un L y'a un petit bonhomme qui va te sauver. Et si t'attrapes cette arme avec des boules et tu peux en avoir, tu sais des... des arcs et des flèches. (L mime) Y'a un gros carquois que tu vois pas. tou, tou, tou.

I: -qui c'est qui joue avec toi au jeu vidéo à la maison?

L: -Y'en a deux qui peut jouer. Y'a un copain qui fait bouger des petits gremlins. Alors toi, on sait jamais, il arrive et il le tue hein. Tu sais pourquoi?

I: -non

L: -parce qu'il a un parachute, des flèches et un arc. Donc il peut le faire.

I: -avec qui tu joues à ça?

L: -avec un copain que j'invite. même avec mon frère.

I: -maman aussi elle joue avec toi?

L: -Un moment quand t'es dans un autre monde, t'as un homme qui tire. Un instant, t'es dans une boule, ça tire par là, et ça tire par là. Y'a un mec là, il a une bombe, y'en a plein qui sont là. tzou, tzou, tzou, tzou. Qu'en t'as pu, tu peux tirer des deux côtés.

I: -est ce que maman elle joue avec toi?

L: -quelquefois, mon frère il arrive pas à tirer, à trois tirs. Tu vois il y a un, deux, trois, et avec trois, tu peux tirer trois en même temps.

Louis parle de ses jeux comme s'il y entrait véritablement, comme si vraiment il rencontrait des gremlins et se battait contre des hommes. Ce monde vidéo parait même plus réel pour lui : c'est celui qu'il évoque d'emblée et dont il ne sort que très difficilement. Il ne répond pas aux questions revenant au quotidien ordinaire et se passionne pour cet univers fictif. Il semble le transporter dans ses jeux de déguisement et de combat chez lui et à l'école avec ses camarades.

Conclusion du cas

Le niveau d'instruction et la position économique des parents laisseraient supposer, si l'on se réfère aux enquêtes statistiques, une bonne adaptation de Louis à l'école. Or l'observateur constate que Louis ne semble guère intéressé par les activités scolaires, n'y réussit que très moyennement et s'oriente vers d'autres activités plus ludiques présentes dans la classe. Il semble souvent rêvé, observe ou mène des activités parallèles. Il est d'ailleurs taxé de "rêveur" par sa mère, de "jeune" par l'institutrice. Si le foyer est traversé ici aussi de différentes logiques d'organisation sociale, que l'enfant retrouve dans les classes maternelles qu'il fréquente, il ne semble pas véritablement les apprendre. Il semble réinterpréter la réalité dans son propre univers et ce qui pourrait constituer des continuités avec l'école (les préoccupations d'assurance, de persévérance, le partenariat doublé d'une hiérarchisation adulte-enfant) n'est pas construit suffisamment chez l'enfant. Tout se passe comme si Louis se construisait un monde à lui, ce que semble confirmé l'entretien avec lui : il parle, sans répondre à mes questions, évoquant l'existence de plusieurs mondes, de la possession de diverses vies -il semble qu'il se place à ce moment-là dans un jeu qu'il utilise sur l'ordinateur de son père. Les efforts pour le ramener aux questions sont vains.

Si son jeune âge peut être invoqué pour expliquer cette attitude, on peut y voir aussi l'effet d'une relative solitude. Entre un père peu présent, dont la mère dit qu'il est absent même lorsqu'il est à la maison, une mère très occupée par la "logistique" (c'est son terme) de la maison, encline à déléguer la prise en charge des enfants à la jeune fille, une étudiante assurant certes les tâches matérielles, mais sans investissement durable et profond dans la relation à l'enfant, Louis se construit son univers, celui où il entre quand il se déguise, luttant contre des chevaliers invisibles, perdant des vies, gagnant d'autres mondes, celui qu'il transporte à l'école où les camarades deviennent des compagnons d'aventure[227]. Louis pourrait acquérir les capacités d'attention, d'effort, de raisonnement,

[227]Ceci expliquerait les semblants de bagarres qu'instaurent Louis, car il n'est ni grand, ni fort et n'aurait rien à gagner de véritables affrontements.

d'habileté manuelle, des compétences relationnelles requises dans ses classes si des situations de transmission se répétaient suffisamment et s'il s'y montrait réceptif, ce qui ne semble pas survenir dans son groupe familial.

Le cas de Louis montre bien l'insuffisance d'une étude des caractéristiques familiale et scolaire pour cerner l'éventuelle articulation de la socialisation scolaire et de la socialisation familiale. Conclure à l'existence de relations entre le foyer et la classe sans considérer l'enfant qui actualise ou non ces liens potentiels à travers les compétences qu'il acquiert, reviendrait à manquer l'objet de cette recherche. Un lien suppose la construction de compétences par l'enfant. Cet apprentissage diffère d'une transmission mécanique et suppose certaines conditions[228]. Prendre en compte les conditions de construction des compétences permettrait de comprendre les parcours scolaires difficiles de certains enfants "bien nés", ou l'existence d' "héritiers sans héritages" (des personnes déclassées socialement par un manque de diplôme), auxquelles la sociologie s'est peu intéressée. Ces phénomènes restent incompréhensibles tant que le raisonnement s'arrête aux caractéristiques familial et scolaire et ignore l'action de l'enfant.

Car comme le montre a contrario le cas de Louis, c'est l'enfant qui instaure les relations entre les socialisations scolaire et familiale. Cela suppose déjà qu'il rencontre dans son foyer les situations propices aux acquisitions. Cependant ce n'est pas suffisant pour assurer la transmission de compétences, l'enfant doit mener un travail d'apprentissage et de pérennisation des savoirs et savoir-faire. La présentation du cas d'Agnès montre l'effort de l'enfant pour créer et faire durer ces liens.

[228]Cet aspect de la transmission est bien traité par B.Lahire dans *Tableaux de famille, op. cit.*, p.274.

Agnès : des efforts à éclipse

Le cas d'Agnès permet de saisir l'effort nécessaire pour créer et faire durer les liens. L'existence de cette mobilisation n'est perceptible que lorsqu'elle diminue ou disparait : l'enfant ne met alors plus en oeuvre les comportements attendus dans la situation, comportements qu'elle connait ou qu'elle aurait pu acquérir antérieurement. Sans pouvoir jauger de son caractère volontaire, réfléchi, l'observateur constate ces "abstentions", ces retraits. Ainsi Agnès n'acquiert pas certaines capacités techniques pourtant sollicitées dans son foyer et dans sa classe. Si le lien existe potentiellement, l'enfant ne le concrétise pas. Ou alors, par moments, chez elle ou dans sa classe, Agnès ne fait plus l'effort de s'inscrire dans le fonctionnement requis et connu. Le lien connait une éclipse : l'enfant ne met pas en oeuvre une de ses compétences. Ces "abstentions" révèlent néanmoins clairement que l'inscription dans ce fonctionnement existant n'est pas mécanique : il requiert une mobilisation de la part de l'enfant.

Agnès est née en décembre 87. Agés de 34 ans, son père est professeur d'anglais, sa mère suit la formation d'institutrice. Elle a un frère et une soeur, jumeaux nés en août 90. La mère est en congé parental à partir de septembre 91.

Avant l'arrivée des jumeaux, *"toute notre vie s'organisait autour d'elle"* dit la mère. Agnès accepte mal leur présence, elle préférerait que sa mère travaille plutôt que de rester les garder. En février, elle ne veut plus aller à l'école.

Agnès a commencé l'école en septembre 90 le matin. Cette école a été choisie pour sa proximité, pour des raisons pratiques et de confiance : plusieurs amis des parents qui ont acheté leur maison dans le même lotissement y ont leurs enfants et en sont satisfaits. Ils s'arrangent pour les transports. Elle y va toute la journée en 91/92, mais ne veut plus aller à la cantine en janvier et rentre alors le midi à la maison.
Les parents emmènent Agnès au parc, à la bibliothèque, à la piscine le mercredi et les week-ends.

En moyenne section, Agnès sera souvent absente car elle tousse. Ce qu'elle m'évoque pendant notre entretien soudainement, après une question sans rapport avec la maladie. Par association, elle poursuit sur ces ennuis de santé :

I: -quand maman elle dit non, tu vas jouer?

A: -heu. Mais ça m'arrive d'être malade. Mais je suis presque toujours malade parce que justement j'ai une horrible laryngite qui m'est arrivée l'année dernière, et alors je ratais beaucoup de travail. Il a fallu me soigner, me soigner, ça encore c'est parce que je mangeais pas beaucoup, et ensuite j'avais les yeux cernés. Et voilà, ce que j'ai maintenant, c'est un tout petit rhume de rien du tout et une toux sèche. Mais heureusement que je suis presque guérie.

Un soir, j'ai regardé un ... avec des champignons et Laetitia qui croyait que c'était des carambars, et un soir je me suis cognée le bleu de la poubelle, c'est celui là, j'ai monté sur une poubelle et j'étais dégringolée, c'était un bleu qui faisait très très mal et je pouvais plus marcher, je me suis cognée là. Alors ensuite je me suis mis à avoir mal aux yeux, et ensuite je me suis dit que je me sentais pas bien, alors on a fini par aller chez Perissey (médecin) et puis ensuite j'ai eu des bonbons avant d'aller me coucher, c'était de l'homéopathie et maman elle m'avait donné tout d'un coup quand Karine venait me garder parce qu'ils allaient au cinéma.

Cet extrait veut montrer que Agnès est très sensible à ses troubles de santé, auxquels ses parents accordent aussi beaucoup d'importance. Ils ont vraisemblablement entravé son adaptation à la classe de moyenne section, du fait de ses absences prolongées. Sur un tout autre plan, cet extrait montre son mode relationnel : un discours égocentrique, qui ne tient pas compte des propos de l'interlocuteur, et relate en détail tous les petits événements de sa vie quotidienne. S'il peut convenir aux proches, à une enquêtrice, il n'intéresse ni ses institutrices ni ses camarades, nous y reviendrons.

Pour résumer, on fait ce qu'on peut

L'articulation s'appuie sur une idée partagée de complémentarité. Les parents conçoivent l'école et la famille en complémentarité. *"les parents doivent aider pour les devoirs à partir du CP, compléter des choses précises. L'école donne des méthodes de travail, comment se débrouiller, des manières d'apprendre"*.

Pour les institutrices d'Agnès de moyenne et de grande sections, l'école vise l'apprentissage de compétences scolaires (écrire, lire, calculer) en priorité et l'école maternelle prépare et commence cela.

Toutefois, cette complémentarité ne se conjugue pas avec une forte mobilisation parentale vers la scolarité de l'enfant : le scolaire n'est pas une priorité absolue et l'ambition scolaire peut être qualifiée de passive pour les parents d'Agnès.

"On projette pas trop, on planifie pas. On lui fait rien faire à côté. On aimerait mieux qu'elle ait le bac, pour faire la fac. Qu'elle ait un métier qui lui plaise"(père). L'épanouissement de l'enfant, son bonheur actuel sont au moins autant sujet de préoccupation : *"je voudrais qu'ils (ses enfants) soient biens. Je voudrais pas qu'ils repensent à leur enfance comme à quelque chose de contraignant."* (mère). Dans ce souci de bien faire, la mère emprunte des ouvrages concernant le développement des enfants, la santé.

Pas plus que de projet scolaire affirmé, les parents n'ont d'objectifs éducatifs précis : *"J'ai jamais eu de grandes valeurs d'éducation"*dit le père ; "*Qu'ils soient polis, qu'ils se comportent bien avec les autres, qu'ils soient à l'aise. Qu'ils sachent s'adapter aux situations, aux gens"* énonce la mère.

Ils ont le sentiment de faire face au quotidien sans possibilité réflexive : *"Pour résumer, on fait ce qu'on peut. On essaie de faire au mieux. On est souvent débordé"* dit la mère.

L'institutrice de moyenne section vise essentiellement la préparation à la lecture et l'écriture, avec une progression rapide. Objectif lié aux capacités supposées des enfants : *"on peut faire ça, ici"*, dit-elle.

L’institutrice de grande section s’appuie sur ces capacités supposées pour laisser une grande place aux jeux libres : *“de toute manière, ils auront pas de problème”*.

Lecture des lieux de vie

Quelles idées ont prévalu à l'aménagement du foyer de Agnès, à l'agencement des classes de l'école Duchesse-Anne ? L'enfant retrouve-t-elle des principes d'organisation de l'espace de son domicile dans les classes qu'elle fréquente?

Agnès vit dans une maison que ses parents ont fait construire dans un petit lotissement. La petite pelouse clôturée et la rue privée servent aux jeux d’Agnès. L’aménagement mêle des meubles récents et modernes à des rangements en bois anciens, le tout dans un ensemble ordonné, clair, spacieux. L'ensemble se veut un lieu de vie harmonieux, vivant et agréable, mais sans astreindre à la proximité et à l'intimité permanente. La personnalisation du lieu réside plutôt dans le choix et l'association de meubles de style différents, plus que dans l'accumulation d'objets familiaux, de bibelots, de photos. La vacuité de certains espaces et la légèreté de la marque familiale réservent une place importante à "l'usager" dans la définition du lieu.

Agnès dispose d’une chambre individuelle et a de nombreux jeux qu’elle reçoit à Noël et aux anniversaires : barbies, pâte à modeler, feutres, voitures, jeux de société, jeux informatiques pédagogiques. Ils l'orientent autant vers des jeux d'imitation que vers des activités d'apprentissage.

Agnès retrouve dans ses classes de moyenne et grande sections de l'école Duchesse-Anne des caractéristiques de cet espace familial : l'apparente neutralité, l'absence d'ancrage local et de personnalisation criante, la valorisation d'un certain point de vue, général et universel. La classe de moyenne section est assez standardisée et fonctionnelle, excepté le couloir attenant regroupant les effets personnels des enfants et les jeux d’imitation. Agnès retrouve à la fois une évocation de l'univers familial, dans cette petite pièce annexe, et une conception des relations dans la classe proche de celle de son foyer : l'existence et la prise en compte de chacun sans fusion dans le groupe.

La classe de grande section présente ce polymorphisme : une maisonnette comportant poupées et dînette, jouxte un coin lecture. Le mobilier se compose en outre de quatre tables, de chaises et étagères récentes, d'un gradin à roulettes, de deux bancs anciens pour entourer le tapis devant un tableau magnétique vert. Des travaux d'enfants (dessins, masques) et des affiches sur le thème de l'Afrique veulent ouvrir les élèves à l'universalité humaine. Agnès y rencontre des références familières : la vie familiale et une idée de la collectivité humaine, à la fois diverse et une.

On essaie d'abord de raisonner, d'expliquer les choses ; après c'est la menace, malheureusement, et exceptionnellement la fessée

D'emblée, les parents décrivent deux périodes dans les relations avec leur fille, celle avant l'arrivée des jumeaux, et celle qui suit. *"Avec Agnès, on l'écoutait beaucoup plus, on prenait beaucoup plus de gants (qu'avec le frère et la soeur). On se laisse moins attendrir par les larmes quand ils font la comédie."* dit la mère.

Depuis cette double naissance, les parents perçoivent les relations avec Agnès comme plus conflictuelles : *"ne pas obéir pour voir jusqu'où on peut aller. (...)On essaie d'abord de raisonner, d'expliquer les choses. Après c'est la menace, malheureusement. Et exceptionnellement la fessée. Ca n'arrivait pas avant les petits frères"*(père, 92).

Monsieur et madame décrivent un changement de registres graduel : ils optent plutôt pour une relation égalitaire, ou les demandes sont expliquées, négociées. Mais, dès que l'enfant ne suit plus de son plein gré le choix de ses parents, ceux-ci introduisent la hiérarchie adulte-enfant et instaure un rapport de force, essentiellement par l'usage de la menace. En fait, les relations restent peu de temps sur le mode explicatif.

Malgré l'arrivée de ses frère et soeur, Agnès souhaiterait conserver sa position privilégiée antérieure. Par son opposition permanente aux parents, elle veut restaurer sa place dominante et continuer à prendre part aux décisions, voire d'imposer les siennes, comme lorsqu'elle était la seule enfant, objet de toutes les attentions parentales. En 93, *"on n'a pas vu de changements sauf en pire peut-être. C'est moi, moi, moi. Et puis très coléreuse.*

C'est toujours comme si dans sa tête, elle veut toujours être comme si elle était fille unique quoi. Elle ne voit toujours pas qu'il faut partager avec les deux autres"(mère).

Les parents s'accordent à dire que le père aborde les situations de manière plus distanciée : *"il est plus cool, il se fait moins de soucis"*, en installant les mêmes limites.

Peut-être aussi que le contrôle qu'elle opère sur elle même pendant la classe pour se subordonner aux institutrices use ses possibilités d'inhibition et appelle un défoulement avec ses parents. Les parents ne parlent pas de rencontres avec un psychologue, mais Agnès relate plus tard, lors de l'entretien, un travail pour changer les relations :

Agnès : -Je suis méchante en ce moment et je mange pas très bien.

I : -T'es méchante? Qui c'est qui t'as dit ça?

A : -C'est maman qui m'a dit d'en parler à quelqu'un. Puis c'est la dame de la visite médicale qui m'a proposé ça. Alors j'ai dit oui parce que j'ai pas très envie de faire la méchante et depuis je suis devenue un petit peu plus gentille.

I: -qui tu as été voir?

A : -deux dames

I: -et depuis tu es plus gentille? Tu étais méchante mais tu n'avais pas envie d'être méchante?

A: -Oui, mais j'avais plus envie.

I: -alors maintenant c'est fini, quoi?

A: -oui.

Agnès n'amène pas d'éléments pour analyser cette difficulté de relation avec ses parents, mais la soudaine obligation de partager avec ses frères jumeaux semble déterminante pour comprendre l'attitude d'opposition d'Agnès.

C'est pas le genre de fille qui va faire un effort

A la maison, Agnès joue seule volontiers et sollicite peu ses parents. Ceux-ci proposent néanmoins des jeux : pâte à modeler, pâte à sel, peinture, ordinateur. Elle joue beaucoup à la Barbie.

A: -A Noël, le père Noël m'a apporté le jeu des mots. C'est comme ça que j'ai commencé le plus à écrire, non à lire pardon. Et ensuite, j'ai appris à écrire maman, papa, Agnès, en capitale, en attaché. En capitales, c'est quoi? en majuscules? Je joue au jeu des mots souvent, très souvent. Avec maman. (...)

A: -je joue parfois avec mes barbies. avec mon frère et ma soeur. Je fais des parties de mikado avec maman, souvent avec papa et puis je fais des parties de jeux d'échec avec papa. J'ai fait un programme, quand j'étais chez les moyens pour apprendre à compter. Papa m'a fabriqué un programme.

I: sur l'ordinateur?

A: -oui, je joue souvent avec l'ordinateur de Papa".

Agnès regarde la télévision le mercredi et le dimanche matin sous le contrôle de ses parents *"elle aurait tendance à être vissée devant. On doit l'arrêter"*. Elle a le droit cependant de regarder les cassettes de dessins animés en anglais.

Voici la vision d'Agnès :

I: -qu'est ce que tu fais quand tu rentres à la maison?

A : -je goûte. Si j'ai pas regardé la télé de la journée et ben je la regarde un petit peu. Mais quand papa regarde question, ben moi j'ai pas de finir ma cassette. Parce qu'un soir, j'ai regardé "Merlin l'enchanteur", comme "Merlin l'enchanteur" venait juste de commencer, quand on commençait à regarder "Merlin l'enchanteur", et ben papa il est revenu regarder question.

I: -"questions pour un champion"?

A: -oui.

I: -alors t'étais triste?

A : -je suis allée faire des dessins.

I: et alors, tu regardes une cassette quand tu rentres de l'école?

A : -oui.

I: -presque tous les jours?`

A : -Oh pas très.

I: -non, pas très souvent? Quand tu demandes, maman elle dit oui?

A: -non, des fois elle dit non.

En 92, le père dit qu'Agnès n'est pas *"ardente au travail"*. Il fait le même constat en 93 : *"Agnès n'est pas tellement du genre persévérant. Quand elle peut pas, elle laisse tomber, ou elle essaye de biaiser. C'est pas le genre de fille qui va faire un effort, qui va essayer de se surpasser pour réussir. C'est pas du tout son genre. Elle laisse tomber"*.

Le père regrette ce manque de persévérance, il raconte l'apprentissage laborieux du vélo, l'abandon des puzzles nouveaux ou d'un jeu pédagogique informatique : *"Ca m'ennuie parce que je crains ces conséquences scolaires. Si elle baisse les bras devant la moindre difficulté, elle arrivera jamais à rien.(...) J'essaye de l'amener à dépasser ça. Un peu par la contrainte, parce que je la secoue un petit peu"*(père, 93).

La mère ne s'en inquiète pas : *"je suis moins exigeante. Je crois que c'est un petit peu commun à tous les enfants"*. Le père enchaîne : *"je dis pas qu'elle est anormale, que c'est grave. Mais je dis que c'est une tendance contre laquelle il vaut mieux essayer de lutter lorsque les gosses sont petits. Leur montrer que en faisant un minimum d'effort, ils arrivent à surmonter les difficultés"*.

Les parents partagent des activités de type scolaire avec Agnès, ce que l'on apprend incidemment dans l'entretien avec Agnès :

I : -comment les maîtresses elles t'apprennent des choses?

A: -heu.(silence) Quand elles lisent. Quand maman lit "mr peureux", c'est une maîtresse, papa c'est un maître et puis moi je suis une élève. Et puis maman elle me fait jamais faire de l'écriture, et elle me dit qu'elle m'en fera faire dans sa classe, mais quand je serai plus grande. Et puis papa il me fait faire de l'écriture, il me fait faire du graphisme en lettres.

Dans ces activités familiales, quels savoirs, savoir faire acquiert-elle?

En moyenne section, pendant les activités libres, Agnès s'oriente vers le dessin, le graphisme, les livres et les duplos. Pendant les activités dirigées, Agnès maîtrise bien les activités de coloriage, de graphisme. Mais elle ne retrouve pas l'ordre des 4 images,

commet quelques erreurs de reconnaissance graphique (reconnaître un mot parmi d'autres ressemblants).

+Un autre jour, Agnès pleure dans le coin graphisme. A ma question *"pourquoi?"*, elle me répond *"je sais pas faire"*.

+Agnès est rarement réprimandée. Mme O. lui indique gentiment *"tu as fait une petite erreur, là. Tu es tombée dans le piège"*.

En grande section, Agnès effectue les travaux demandés quand ils lui plaisent ou qu'elle ne peut pas les contourner. Son calme et son inactivité irritent la bouillonnante Mme B. qui l'apostrophe parfois pour "la secouer" : *"Bon, Agnès, il va être temps de t'y mettre, c'est pas le tout de rêvasser"*. La mère relate *"je crois qu'à un moment, elle se laissait un peu aller et elle fichait pas grand chose et mme B. l'a un peu secouée, parce qu'elle avait tendance à dormir au fond de la classe. Enfin elle avait pas envie de travailler, elle voulait encore jouer. Dès que ça avait une forme un peu trop scolaire, elle décrochait"*.

L'articulation est en élaboration : les capacités de raisonnement, de reconnaissance graphique, sont en cours d'acquisition, même si Agnès ne montre pas une volonté farouche d'apprendre. L'institutrice tente de réarticuler en alertant les parents sur la non participation d'Agnès.

Le père tente de mieux articuler en lui transmettant le goût de l'effort, la persévérance.

Peut-être par réaction, Agnès s'attribue moult exploits scolaires :

A : -Je sais bien dessiner, je commence à lire. Et en secret, je sais écrire bébé. Je me suis dit que c'était un b, suivi d'un autre b, et ça faisait bébé.

I: -c'est pas bête.

A: -c'est comme ça qu'on écrit bébé?

I: -pas tout à fait. Il faut un é entre chaque b.

A: -c'est quoi un é?

I: -c'est un e avec un accent. A: -Mais voilà. C'est que j'ai appris à lire "Monsieur Peureux" (livre pour enfants).

I : -tu sais lire tous les mots de Mr Peureux?

A : -Ouais.Mais je sais plus très bien, parce que je me souviens plus.

I : -d'accord.

Voici comment elle perçoit l'activité scolaire :

I: -Je voulais savoir ce que tu apprends à l'école, parce que mon travail c'est de comprendre comment les enfants ils apprennent des choses.

A : -je fais du travail, j'écris mon cahier, j'écris la date d'aujourd'hui, j'apprends les jours de la semaine. Et aussi, heu, heu. Ah oui, ben tu vois la cantine elle arrive déjà (soulagement).

I : -alors qu'est ce que tu apprends? Tu apprends à faire de l'écriture?

A : -oui, à apprendre les jours de la semaine, à écrire mon cahier.

Voici comment Agnès relate un apprentissage, celui du dessin . Elle en situe le début dans la sphère familiale, puis l'approfondissement au milieu scolaire. Toutefois, elle s'attribue la seule responsabilité de ces acquisitions : elle se présente comme acteur de ce procès d'apprentissage.

A: -J'ai appris à dessiner bien.

I: -comment tu as appris ça?

A : -ben.(silence) J'ai d'abord été voir une élève de papa qu'était très gentille, les crayons de couleur, elle me les a prêtés. Moi je faisais du grabouillage. Mais j'ai commencé à grandir. Alors, je suis allée chez les petits, après chez les moyens, après chez les grands. Ensuite j'ai commencé à dessiner. Mais quand j'étais embêtée et fatiguée, et ben je me suis mise à dessiner un cygne mais pas un vrai, parce qu'il était tout plein de graphisme et de couleur. Et puis un autre, où je m'ennuyais pas du tout, j'avais envie de faire de très jolis dessins. Je me suis mis à dessiner une girafe, et puis j'ai fait un girafon sans la règle. Ensuite, j'ai fait des très jolis nuages, ensuite j'ai coloré tout en bleu clair mais j'ai laissé les nuages. C'est comme ça que j'ai bien appris à dessiner. Et bon, à la fête des mamans, j'ai fait un coeur, je l'avais découpé, ensuite je l'avais colorié avec mes feutres pinceaux, et c'est avec ça que j'avais dessiné la girafe. Et puis j'avais fait un deuxième cygne, mais c'était un paon. C'est comme ça que j'ai

bien appris à dessiner. Et là les feutres que j'ai, ça, ça doit être mes feutres pinceaux. Mais ce matin, j'ai pas trop dessiné, ce matin, j'avais les mains propres. Et hier soir, j'ai dessiné aussi. J'ai dessiné un tout petit peu.

I: -donc, tu as appris à l'école à dessiner? et tu as appris en dessinant?

A: -oui.

I: -et il y a des gens qui t'ont appris à dessiner?

A: -non.

I: -c'est en dessinant que tu as appris?

A: -oui.

Si Agnès perçoit comme un auto-apprentissage ses capacités à dessiner, elle reconnait l'action d'autres protagonistes dans l'acquisition de savoir faire culinaire par exemple :

A : -mais elle (maman) m'apprend aussi des petites choses. Elle m'a appris à faire la cuisine toute seule avec elle.

I: -qu'est ce que tu sais faire alors?

A: -et ben je sais préparer la cuisine.

Après cela, Agnès devient intarissable sur le thème du dessin et y ramène toutes les questions :

I: -alors tu as appris un petit peu à écrire, à dessiner, qu'est ce que tu as encore appris à l'école?

A : -Quand j'étais chez les petits, c'était pas pareil, parce que je venais juste d'apprendre. J'avais fait des bonhommes mais sans oreilles, mais après j'ai commencé à faire des oreilles et des cheveux tout droits, mais...Quand je suis allé chez les moyens, j'ai commencé à faire long pour les dames et court pour les monsieurs. Et après, j'ai commencé quand j'étais vraiment grande comme ça, je me suis mise à faire des dames avec des cheveux longs et avec une queue. C'est comme ça que j'ai appris à dessiner.

(...)

I: -Et est-ce qu'il y a autre chose que tu as appris à l'école?

A: -oui. Mais j'avais aussi un très très beau dessin d'un truc. J'avais fait une petite maman africaine, j'avais fait un grenier à mil et mais, je l'avais pas colorié parce que

j'avais fait pleins de calebasses avec pleins de petits fruits et du mil et j'avais fait la maman africaine qui tenait sur sa tête une calebasse et la petite africaine avec un jouet en fer, un petit âne qu'on tirait avec une ficelle. Mais je sais pas où il est (le dessin). Mais j'en fais des plus beaux aussi. Par exemple, je prends deux feutres à la fois, je gribouille là, comme ça (gestes), avec du jaune, le bleu là , et psshtt, moi je dis que ça fait des feux d'artifices. Ensuite j'ai appris à dessiner mieux les filles, je faisais des ventres, parce qu'au début je faisais pas de ventres, des bras, je faisais jamais de bras. Ensuite, j'ai appris à dessiner sur l'ordinateur, mais là ça m'énervait, si bien qu'à la fin je me suis mis à pleurer tellement j'étais énervée.

I: parce que tu n'arrivais pas à faire ce que tu voulais?

A: -oui. je voulais faire une maison. Alors, papa met tout gris et noir mais en graphisme, et il met une maison, un arbre, et moi pleins d'herbes, des fleurs et deux dames. Ensuite j'ai fait une surprise...."

Voici enfin comment elle appréhende les finalités scolaires :

I: -est ce que tu aimes l'école?

A: -oui.

I: -qu'est ce qui va se passer l'année prochaine?

A: -je vais aller au CP.

I : -tu es contente d'aller au CP?

A: -oui. (...)

I: -est ce que tu aimes bien apprendre des choses?

A: -Oui. Oh, oh, y'a du bruit.

I: -est ce que tu sais à quoi ça sert d'apprendre des choses?

A: -non. Mais on va rien entendre parce que ton magnétophone aussi il va enregistrer le bruit des travaux.(le bruit s'arrête)

I: -Ca sert à quelque chose d'apprendre? A quoi ça sert?

A: -ben, apprendre à écrire.

I: -c'est utile, ça?

A acquiesce, fatiguée ; on arrête l'entretien.

Agnès dit apprécier l'école maternelle et les apprentissages qu'elle y mène ; elle perçoit une utilité fonctionnelle au fait d'apprendre.

Des proches très attentionnés, une fillette égocentrée

Agnès rencontre régulièrement des personnes extérieures au noyau familial. Elle voit ses grands-parents, ses oncles et tantes et les amis de ses parents.

Agnès a une relation privilégiée avec sa grand-mère, ancienne institutrice, avec qui elle fait *"pleins d'activités". "Avec sa grand-mère, elle fait ce qu'elle veut. Elle la chouchoute, elle la cajole"* dit la mère. Agnès mange avec cette grand-mère tous les mardi midi.

Elle rencontre aussi régulièrement les enfants d'amis proches, qui ont construit leur maison dans le même lotissement, en particulier un garçon qui a son âge. Ils fréquentent les mêmes classes de maternelle, se retrouvent dans le lotissement pour jouer dehors, se reçoivent, mais leurs relations sont *"en montagnes russes"*(mère). Agnès évoque ses copains du voisinage lors de l'entretien à l'école :

I: -Et comme Laura ma copine ira au CE1, on pourra se voir, on sera ensemble, parce que elle habite dans mon quartier, Laura, et Medhi aussi. Moi, j'ai plein d'amis, et Guilain aussi il habite dans mon quartier.

I: -Peut-être tu joues dehors avec tes amis après l'école?

A: -Oui. Hier encore, j'étais en train de balayer mon allée, Laura est arrivée. J'ai vu Medhi.

I: -alors ils sont venus jouer avec toi?

A: -j'ai vu Matthieu aussi qu'habite dans mon quartier, Brice qui habite dans mon quartier. Mais on a joué dans la rue.

I: -il n'y a pas de voitures?

A: -oui. non, il y avait pas très souvent des voitures mais si il y a des voitures elles vont pas vite.

I: -tu joues plus souvent avec tes amis qu'avec tes frères et soeurs?

A: -quand j'ai envie je joue bien souvent avec mes frère et soeur.

Agnès, qui est née en décembre et qui manque régulièrement l'école, n'a pas acquis l'assurance de certains de ses camarades de classe. Pour l'institutrice, Agnès est jeune. Elle est d'ailleurs plus souvent avec les plus petits de la classe.

Agnès est vulnérable et Guilain, qui est aussi son voisin, sait en jouer.
+Ce jour-là, elle pleure parce que *"Guilain m'a dit que j'habite dans la mer et j'habite dans une maison"*. Plus tard, il dit à Agnès à propos de son dessin *"c'est moche, c'est moche!"*. Agnès pleure encore, mais Antoine et Hélène la rassurent *"si c'est beau"*, sans même regarder.

En grande section, Agnès joue le plus souvent seule, ou avec deux camarades qui sont aussi un peu à l'écart des autres enfants : avec Rodica, une fillette présentant un gros retard de développement, ou avec Laetitia, née en 1988.

Agnès se montre très sensible aux relations avec les autres enfants de la classe : *"Mais le problème c'est que quand je me fâche avec mes copines, je suis encore plus fâchée que mes copines. Alors, on va (en car) à la Bourbansais, Laetitia dit "c'est moi qui vais au fond". Et puis quand elle me dit tu vois "je t'avais promis que tu serais allée au fond au retour" elle me le dit méchamment, elle a pas besoin de le dire méchamment, hein. "*

Bien qu'elle connaisse des occasions d'échanges variés, avec des adultes et des enfants du cercle familial et amical de la famille, Agnès n'a pas acquis l'assurance, la volonté, le sens de la répartie, de la prise d'initiative, l'intérêt pour les autres qui lui serait utile en classe.

En situation duelle, avec un interlocuteur complaisant, telle que l'entretien, elle peut montrer cependant une aisance et une assurance qui lui font défaut en groupe.
A: -Mais après j'ai un autre petit problème, c'est que quand je regarde les pages, je lis à toute vitesse.
I: -ah, bon. Tu sais lire?

A: -non, mais je regarde juste les pages des dessins, alors comme je le connais par coeur, je lis à toute vitesse, et puis certain que je connais pas aussi, je lis à toute vitesse. Alors ça c'est un petit problème.

Agnès est habituée aux dialogues en face à face, avec des proches indulgents. Dans cette situation, elle devient très prolixe et entre dans un monologue égocentrique, sans succession logique, racontant ses activités et célébrant ses qualités. Ce type de relation s'il est admis, voire apprécié par les proches, n'est pas bien reçu par les institutrices et les autres enfants de la classe qui attendent un discours plus réaliste et une attention à l'autre.

Agnès aime raconter des tranches de sa vie quotidienne, même si celles-ci sont sans lien avec la question ou ce qui précédait. En voici quelques exemples :

"mais Karine, la drôle de femme de ménage, hier soir, elle est venue nous garder, et moi je lui ai dit que j'allais vous aider, elle a dit "Agnès, tu pourras faire mes devoirs?" J'ai dit non. Et elle m'a fait la machine à écrire, c'est à dire qu'elle m'a fait des chatouilles sur le ventre. Après j'ai dit oui, et j'ai dit non. Et puis elle m'a rechatouillée. Et puis quand j'ai dit que j'allais faire caca dans les cabinets, elle a dit "beurk", et moi j'ai rigolé, parce que je trouvais ça drôle. Et puis tu sais moi, on avait fait un petit concours de grimaces, et moi j'étais allé faire caca. Et puis ensuite Karine, elle avait fait des grimaces, mais c'est moi qui avait gagné. Parce que moi j'ai appris à faire des grimaces aussi, quand je faisais le clown. J'ai appris à faire ça".

"Mme Courtillon, celle qu'on avait vu à la kermesse , pas à la fête de spectacle africain, du travail de maman, quand j'étais toute petite, et ben j'ai gagné des ciseaux, non j'avais gagné autres choses, mais je mangeais pleins de bonbons parce que y'avait la pêche à la ligne et moi j'ai gagné des carambars et tout. Aussi j'ai demandé des sucettes et mme Courtillon m'a dit qu'y'en avait plus. Et elle m'a appris à faire des poules de Pâques.

I: dans la classe?

A : -oui, dans la classe de chez les petits. Et en plus c'est comme ça que je venais juste d'apprendre à dessiner. Et quand je faisais des bonhommes avec des jambes et pas de pantalons et pas de robes, c'était quand après avoir fait ma petite poule de pâques, j'ai

mieux commencé à dessiner. J'ai dessiné des indiens, des indiens qu'avaient pas de bras. A la fin, j'ai commencé à faire des bras".

"Quand j'étais toute petite, et que j'étais chez les petits, maman, elle était en train de préparer à manger, moi je voulais pas m'habiller parce que je regardais la télé, parce que d'habitude je fais ça tous les matins, et ensuite je m'étais habillée toute seule pendant que maman était en train de préparer les pâtes, et elle, elle avait fait brûlé les pâtes pendant que je m'habillais toute seule".

"Et je suis allée...et comme y'a pleins de cailloux sur mon allée, je suis sortie avec mes petits sabots de Noël et mon petit balai, et je me suis m'y à repousser les graviers dans les graviers. Et puis après je me suis mis à balayer l'allée de chez Medhi, celui qu'est au CP. Et ensuite Laura ma copine, elle est allée chercher son balai. Elle s'est mis à balayer chez moi et chez Medhi. Et je me suis dit on pouvait pas faire toutes les allées quand même. Ca nous plaît bien de faire un peu de travail, mais. Mais à la fin.

"Et il m'a acheté une calculatrice toute brillante, et maman elle m'a acheté un petit poney avec un petit parc avec des coeurs. Et puis il m'avait acheté un coloriage de Tom et Jerry, papa, il m'avait acheté des pinceaux. Et puis comme je me servais de la calculatrice, comme j'aimais la sienne, et ben il m'en a acheté une. Ma maman m'avait acheté "Martine petite maman", et à la fin je suis rentrée et Papi et mamie d'Avranches ils m'avaient apportés une cassette de la bande à Picsou. Ils m'avaient donné le cadeau, c'était d'aller passer la nuit chez eux, et pour moi, ils m'ont fait fête, ils sont allés à la petite table de la cuisine et il y avait trois petites chaises et ils en ont amené une dans la salle à manger. Et ensuite, on a mangé des pâtes, et on a mangé quoi déjà? Heu, de la semoule et du poulet, comme ce midi qu'ils étaient venus qu'ils m'avaient offert la bande à Picsou."

Conclusion du cas d'Agnès

Le cas d'Agnès montre le travail d'articulation de l'institutrice qui alerte les parents sur son manque de persévérance, la mobilisation du père pour le lui transmettre et la contention que fait l'enfant pour respecter l'ordre de la classe. Agnès semble épuiser ses capacités de soumission et d'obéissance en classe et se montre belliqueuse avec ses parents. L'effort que peut requérir le travail d'articulation pour les enfants n'apparait que lorsque l'enfant ne parvient plus, ou ne veut plus respecter les attentes de l'organisation scolaire et/ou familiale, bien qu'il dispose des compétences requises. L'exploration fine des cas révèle la nature des relations qui s'instaurent entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale : elles résultent d'une construction sans cesse à soutenir de la part de l'enfant. L'enfant doit non seulement construire ces liens, en acquérant les savoirs, savoir-faire requis mais les réactualiser au quotidien, se mobiliser pour mettre en oeuvre les capacités et les compétences attendues. La pérennisation de cette mobilisation de l'enfant est d'autant plus nécessaire que la configuration est animée d'une dynamique, ce que nous allons approcher avec le cas de Mathilde.

Mathilde, des liens rompus et non remplacés

Présentation

Le groupe de la famille comme celui de la classe connaissent des modifications qui transforment à leur tour la configuration de socialisation famille-école où s'insère l'enfant. Ces modifications peuvent se situer à l'école (l'arrivée ou le départ de camarades de classe, le remplacement de l'enseignante, le changement de classe répété tous les ans), et au foyer (la naissance d'un autre enfant, la séparation des parents, la maladie du père ou de la mère[229]). Ces changements peuvent soustraire à l'enfant la possibilité de certains liens et, en même temps, lui offrir l'opportunité d'en créer de nouveaux.

Le cas de Mathilde permet d'observer une transformation ordinaire de la configuration famille-école lors d'un changement de classe. Le passage de moyenne section en grande section modifie grandement les attentes scolaires. Mathilde avait su établir une liaison satisfaisante entre son foyer et sa moyenne section : elle a acquis chez elle les capacités et les compétences requises dans le fonctionnement de cette classe. Le fonctionnement de la grande section qu'elle intègre en septembre 93 est fort différent et est inconnu de Mathilde. Elle ne s'insère pas dans l'organisation de cette classe, plusieurs des liens antérieurs ont disparu lors du changement de classe.

Mathilde est née en septembre 1987. Au moment de l'enquête, son père est conseiller en gestion et sa mère est en formation d'animatrice et de sciences de l'éducation.
Mathilde est gardée par une assistante maternelle jusque 2 ans 1/2. En mars 90, *"elle ne veut plus y aller"* dit sa mère, et commence l'école maternelle. En 91, c'est la mère qui accompagne Mathilde à l'école. En 92, Mathilde vient avec son père, la maman est enceinte. *M: -Papa y vient pas me chercher souvent quand je mange pas à la cantine parce qu'il travaille. Parfois il vient manger à la maison le midi.*

[229]On pense ici au père de Fanny qui s'il redevient malade changerait le fonctionnement familial et par conséquence l'articulation avec l'école.

I: -Et c'est maman qui vient te chercher souvent alors?

M: -Oui.

Mathilde reste à l'école jusque 16h30 et mange à la cantine. Elle reste à la garderie le jeudi. La mère garde Mathilde le mercredi ; elles vont à la bibliothèque, au parc. Le week-end, la famille va à la piscine, se promène en vélo.

La mère est plus disponible que le père et prend en charge Mathilde davantage. Toutefois, celui-ci s'en occupe le soir et les week-ends.

I: -Est ce que tu as appris des jeux avec ton papa?

M: -Ah oui. J'ai appris avec mon papa : le pot, le ciseau. Le ciseau je faisais comme ça. Le ciseau va dans le pot alors c'est le pot qui a gagné. Le ciseau, il a gagné parce qu'il coupe le papier.

I: -Oh je connais pas ce jeu là.

M: -Il m'a appris ça papa.

Cette école est choisie *"pour sa proximité"* mais ce motif simple et évident ne doit pas cacher l'existence d'un véritable ciblage : *"le choix d'une école privée n'était pas nécessaire ici, comme dans un quartier défavorisé"*(mère). Le public favorisé de cette école maternelle constitue aux yeux des parents de Mathilde un gage de sérieux et d'ordre. En choisissant ainsi une école qui leur convient, avec une population et des enseignants dont ils se sentent proches, ils favorisent l'articulation entre socialisation scolaire et socialisation familiale.

Lecture des lieux de vie

Mathilde vit dans un appartement F4 que les parents veulent agréable et confortable. Je suis reçue dans le salon ; des fauteuils et un canapé en velours et en bois entourent une table basse. La salle à manger en bois jouxte ce coin salon. Les bibelots et décorations sont rares et discrets : une reproduction au mur, un vase, quelques photos familiales. Cette pièce ne laisse guère de place à la circulation et aux mouvements des personnes. Elle se veut comme le centre du foyer, le lieu de réunion où l'on s'installe les uns à côté des autres pour parler. La télévision en a d'ailleurs été enlevée en 92 et mise à la cave,

pour inciter à la communication dans la famille. Mathilde aimait regarder la télévision, "même les infos". Mais en 92, elle me dit qu' *"on l'a mise à la cave parce qu'on regardait trop la télé"*.

I: -Dans ta maison, quand t'arrives, tu fais un dessin. Tu regardes la télé parfois?

M: -Non, parce qu'on l'a mise à la cave. Tu te rappelles pas?

I: -Non. Comment ça se fait?

M: -Parce qu'on regardait trop la télé. C'est aussi bien.

I: -Alors maintenant la télé est à la cave et tu regardes plus la télé?

M: -Oui.

I: -Ca ne t'ennuie pas?

M: -Non.

I: -Ca te manque pas?

M: -Non ça m'ennuie pas. Ca m'ennuie quand même parfois mais chez mon papi et ma mamie, ils ont un magnétoscope. Et puis on va acheter des cassettes et on va les mettre.

I: -Tu vas au cinéma?

M: -Oui, parfois.

Mathilde dispose de nombreux jeux, reçus pour Noël, son anniversaire, ou lors des courses -*"je manque de fermeté dans les magasins"* dit la mère- : étalage de marchande, valise de docteur, matériel de coiffeuse, mosaïque, tampons, légos, livres, ustensiles de travaux manuels, balles, jeux d'extérieur. Mathilde est orientée à la fois vers des jeux d'imitation et vers des activités d'apprentissage similaires à celles de l'école. Ce sont d'ailleurs ces occupations qu'elle préfère : dessiner, colorier, coller, découper. La mère lui témoigne sa réticence pour les jeux domestiques et en limite l'achat : *"elle voulait un fer à repasser, je lui ai dit "c'est pas marrant de faire le ménage"*. De la même manière, la mère exprime ses réticences à l'égard des poupées Barbie : *"j'avais dit que j'en achèterai jamais. On lui a offert"*, et Mathilde s'y intéresse vivement.

Mathilde sait décrire ses activités chez elle :

I: -Qu'est ce que tu fais après l'école?

M: -Je regarde Tintin, je joue aux légos. J'aime bien jouer aux légos.

I: -A quoi t'aimes bien jouer encore?

M: -Parfois à l'école, je joue à cache-cache avec des amis.

I: -Et dans ta maison? A la poupée, tu n'aimes pas jouer?

M: -Si j'adore jouer à la poupée, mais je joues plus tellement.

I: -Comment ça se fait?

M: -J'oublie de jouer.

I: -Qu'est ce que tu fais encore?

M: -Comme dessins, j'arrive bien à faire des poules, un fermier, des choses comme ça. Ou une vitrine de bijoux, j'arrive pas tellement.

Mais elle ne perçoit pas les apprentissages qu'elle y fait :

I: -Et autrement qu'est ce que tu apprends dans ta maison, encore?

M: -Ben je lis des livres de Tintin.

I: -Ca t'apprend des choses?

M: -Oui, ben, c'est des bandes dessinées. J'adore les bandes dessinées. Autrement, j'ai des livres qui sont à moi. J'apprends...C'est tout ce que j'apprends.

I: -Y'a peut-être des choses que tu oublies, par exemple, est ce que tu t'habilles toute seule?

M: -Pas encore. Je m'habille pas souvent toute seule le matin, parce que je suis fatiguée et le soir je me déshabille pas toute seule, parce que je suis trop fatiguée. J'ai les yeux comme ça.

I: -Tu sais quand même t'habiller toute seule?

M: -Oui.

I: -Et ça, tu as appris?

M: -Heu, non.

I: -Depuis que tu es un petit bébé tu sais le faire?

M: -Mais non. Mais je sais pas comment on m'a appris.

I: -C'est maman qui t'a appris comment il fallait faire?

M: -Ben, je sais pas.

Mathilde admet son incapacité à répondre à certaines questions . Il faut dire qu'elle ne se les pose pas. Le processus d'acquisition lui parait insaisissable, mais elle n'y perçoit pas le rôle de ses parents.

Par contre, elle se perçoit elle-même comme acteur de ses apprentissages :

I: -Et c'est maman qui t'apprend à faire (la vaisselle)?

M: -Non, je savais faire toute seule je crois. Papi, il m'a appris à essuïr les assiettes. Il faut faire autour.

I: -Ah, tu vois, tu l'as appris?

M: -Il m'a montré pour faire les assiettes et puis c'est tout.

I: -Est ce que tu as appris à passer le balai?

M: -Je passe, c'est pas l'aspirateur, mais c'est comme ça là. J'ai pas appris mais je savais faire toute seule. Comme ça, ah ah ah. Avant je savais pas comment ça marche.

I: -Est ce que des fois, papa ou maman t'apprennent des choses, t'expliquent, te montrent?

M: -Ben, je leur dis "qu'est ce que c'est, des choses" et puis ils me disent. Parce que je savais pas avant qu'est ce que c'était. par exemple...un moustique. Maintenant, je sais ce que c'est.

La classe de moyenne section est assez standardisée, fonctionnelle ; Mathilde y retrouve une certaine sobriété et une absence d'originalité. La grande section comporte une décoration africaine : masques, affiches, travaux d'enfants et Mathilde est introduite à la diversité culturelle. Elle retrouve les supports des activités qu'elle préfère en moyenne et grande sections : matériel de dessin, de découpage, de travaux manuels divers. Pendant les exercices dirigés, elle est très appliquée, a des gestes précis et respecte le plus souvent la consigne. Pour exemple, elle réussit à mettre en ordre les quatre images de l'histoire, reconnait le mot carnaval parmi d'autres ressemblants, reconnait son prénom dans deux écritures différentes. Pendant les jeux libres, elle joue à la poupée ou aux jeux de construction, regarde un livre, reconstitue un puzzle, activités qui lui sont familières. Mathilde semble bien ancrée dans la réalité : après l'histoire de la petite poule rousse,

Philippe lui dit "-*les poules c'est très bon*". Mathilde lui répond *"oui, mais il faut les tuer avant de les manger"*.

Mathilde sait présenter de manière détaillée ce qu'elle fait à l'école :

I: -Qu'est ce que tu apprends à l'école?

M: -Ben, on fait du travail, on apprend à écrire.

I: -Oui.

M: -Et puis on fait des choses en pointillé. On fait de la peinture, des dessins. On fait du découpage. On fait du graphisme. On écoute des cassettes, qu'aussi on peut chanter. Et puis, on écrit. On fait des dessins, du coloriage. On fait pas trop de coloriage mais faut en ramener du goûter. Moi, j'avais pas fini mon coloriage, je l'ai ramené.

I: -Tu aimes bien le coloriage?

M: -Oui. Et dessiner aussi.(...)

I: -Est ce que tu as appris d'autres choses encore?

M: -Oui, je fais du travail, des petits exercices.

I: -Pour apprendre quoi?

M: -Pour apprendre des choses, pour apprendre des lettres, pour apprendre à écrire. Aussi on peut faire un petit coloriage sur un petit travail. Et puis c'est tout.

Mathilde saisit assez précisément la finalité des exercices proposés à l'école.

Mathilde distingue nettement ce qu'elle as appris à l'école et ce qu'elle "savait déjà" :

I: -Tu as appris à écrire?

M: -Oui.

I: -Tu as appris à dessiner?

M: -Non, moi j'ai pas appris à dessiner, je savais déjà.

I: -Tu as appris à chanter?

M: -Oui.

(...)

I: -Peut-être que tu as oublié quelque chose. Est ce que tu as appris à compter?

M: -Heu, je crois pas.

I: -Tu sais pas compter?

M: -Si.

I: -Alors tu as appris toute seule?

M: -Oui.

I: -Personne t'a appris?

M: -Non.

I: -Alors comment tu as fait pour savoir?

M: -Ben, je sais pas.

I: -C'est maman qui t'as appris un petit peu?

M: -Non.

I: -Tu sais compter jusque combien?

M: -1, 2, 3, .(Mathilde compte jusque 38). *C'est tout.*

I: -Et à l'école tu comptes aussi?

M: -Ben, je sais pas, je me rappelle plus.

I: -C'est surtout écrire que tu as appris?

M: -Oui j'adore écrire.

I: -Lire aussi?

M: -Oui, je lis un petit peu.

I: -Y'a des mots que tu sais lire?

M: -Oui, on connait Babar...euh...

I: -Papa?

M: -Oui, papa, maman, bébé. Et puis je reconnais...Je reconnais quoi encore?

I: -Comment tu as appris tout ça à l'école? A écrire, à lire?

M: -A écrire, j'ai pas tellement appris. On écrit parfois.

I: -Et c'est comme ça que tu as appris?

M: -Oui.

I: -Et pour lire, comment tu as appris les mots que tu connais?

M: -Ca, je sais pas.

I: -Est ce que c'est la maîtresse?

M: -Y'a des petits mots qu'on connaissait pas, elle nous a appris.

I: -Et les grands mots?

M: -Non, non. Quelques uns grands mots comme ça.

Mathilde attribue certains apprentissages à l'action de l'institutrice sans pouvoir les expliciter davantage, d'autres lui paraissent innés. Le processus d'acquisition est opaque pour le sujet même.

Mathilde retrouve des supports d'action semblables chez elle et à l'école et y mène des activités proches, ses parents lui fournissant le matériel qu'elle souhaite et ses goûts et ses savoir faire se construisent et renforcent parallèlement dans ses deux lieux de vie.

On aimerait qu'elle fasse des études supérieures

Par ailleurs, l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire est favorisée par un partage implicite des tâches entre ces deux instances, d'une part, et par l'élan vers le scolaire qu'impulsent les parents d'autre part.

On constate une complémentarité entre les fonctions que les parents de Mathilde s'attribuent, et celles que ses institutrices d'école maternelle se reconnaissent. Pour la mère, la famille et l'école ont *"des rôles différents. Le métier d'enseignant s'apprend. C'est des compétences que tout le monde n'a pas. C'est une organisation. Y'a des savoir faire que les parents n'ont pas"*. Pour elle, relève de la maison, la politesse, le respect des autres, *"même si l'école y contribue"*.

Pour les enseignantes de Mathilde en moyenne et grande sections, l'école vise l'apprentissage de compétences scolaires (écrire, lire, compter) en priorité et l'école maternelle prépare et commence cela. L'institutrice de moyenne section vise essentiellement la préparation à la lecture et l'écriture avec une progression rapide, liée aux capacités supposées des enfants. L'enseignante de grande section s'appuie sur cette facilité prêtée à ces enfants pour laisser une grande place aux activités libres.

Les parents souhaitent qu'*"elle ait la meilleure formation possible dans un domaine qui l'intéresse. On aimerait qu'elle fasse des études supérieures"*. Ils envisagent

d'accompagner, d'aider, de guider l'enfant mais sans peser de manière forte : *"J'ai des exemples autour de moi, des gens qui ont voulu pousser leurs enfants, ça a créé des blocages."*. La mère refuse de contraindre Mathilde pour obtenir des résultats scolaires, craignant des effets contraires. La réussite scolaire n'est d'ailleurs pas le seul objectif des parents, la mère énonce aussi le respect des autres et l'équilibre de Mathilde : *"qu'elle soit bien dans sa peau en grandissant"*.

Mathilde est soutenue par ses parents lors de ses premiers pas scolaires, de manière discrète et non intensive. Elle est incitée à s'investir dans l'activité scolaire, sans qu'elle lui paraisse devenir un pensum.

Elle dit oui, mais elle ne fait qu'à sa tête

La mère tient à distance les prescriptions éducatives destinées aux parents : *"Je me méfie de tout ce qui est principes d'éducation. Je lis peu (les écrits sur l'éducation), ça m'agace. (Je lis) un peu plus en ce moment à cause des sciences de l'éducation. Laurence Pernoud, je l'ai, ça m'agace. Françoise Dolto, ça m'agace. Le côté réponse à tout"*. Mais de fait, les rapports qui s'instaurent "naturellement" sont des plus classiques et correspondent à certains de ces conseils.

La mère situe d'emblée les relations avec Mathilde dans une hiérarchie entre l'enfant et l'adulte : *"je suis pas pour le laissez-faire. Des amis demandent toujours leur avis (aux enfants). C'est pas mon avis."* Les parents de Mathilde la souhaitent soumises à leurs directives et ne l'associent pas aux décisions. Mathilde entre dans cette forme de rapport avec ses parents ou essaie d'y entrer : *"elle est obéissante dans l'ensemble, donc peu grondée. Elle dit oui, mais elle ne fait qu'à sa tête. Elle est rêveuse"*. Sa mère la décrit d'abord comme soumise, puis comme insubordonnée en actes, de manière quasiment involontaire. Mathilde acquiesce aux directives de ses parents mais agit sans les prendre toujours en compte.

Les parents introduisent alors un rapport de force pour amener l'enfant à agir comme ils le souhaitent ou pour sanctionner un écart à leurs attentes : "*Il m'arrive de donner une fessée pour ranger la chambre. Mais c'est rare que je tape. Elle est vexée après".*

Mathilde me dit en 92 : *"parfois je suis pas très obéissant.*

I:*-alors qu'est ce qu'ils font papa et maman?*

M: *-ben, ils me donnent des fessées.*

I: *-tu te rappelles la dernière fois que tu as eu une fessée?*

M : *-Ben oui, j'avais mis mes cheveux sur le melon.*

I: *- elle (maman) t'avait dit d'abord d'arrêter?*

M:*-je sais plus, je me rappelle plus.*

I:*-c'était une bêtise?*

M:*-oui, mais j'avais pas vu. J'avais même pas remarqué que j'avais les cheveux sur le melon. Maintenant que j'ai les cheveux longs...Si j'avais pas eu les cheveux longs, ça serait pas arrivé au melon, hein".*

Dans son foyer, Mathilde a développé une certaine soumission et obéissance à l'adulte. Ces attitudes et capacités relationnelles sont appropriées en moyenne section mais inadéquates en grande section.

En moyenne section, Mathilde se coule dans l'ordre scolaire. Elle se plie d'assez bon gré semble-t-il aux demandes de l'institutrice. Mathilde me dit d'ailleurs que *"la maîtresse, elle m'a grondé qu'une fois.*

I: *-c'était à cause de quoi?*

M: *-parce que je me taisais pas. Mais je suis pas allée au coin. Je suis restée sur le banc à attendre".*

En grande section, en l'absence de directives claires, Mathilde déambule en observant, chahute avec d'autres, tente de provoquer ses camarades.

L'encadrement au foyer oscille entre diverses logiques : la hiérarchisation adulte-enfant est affirmée, l'enfant peut être raisonnée pour obtenir le comportement souhaité. Le

recours à la contrainte physique ou la menace n'est pas rare. A l'école, Mathilde obtempère face à la figure adulte de l'institutrice. Mais en l'absence d'un ordre explicite, comme en grande section, ses capacités d'autodiscipline ne sont pas suffisantes pour la maintenir en retrait du chahut, pour respecter d'elle-même les règles et se diriger vers une action stable et structurée. L'encadrement familial et l'encadrement scolaire s'articulent bien en moyenne section, mais peu en grande section .

Elle est ouverte

Mathilde rencontre régulièrement différents interlocuteurs : des amis de ses parents, ses grands-parents, ses oncles et tantes. Elle a acquis une certaine aisance pour entrer en relation : *"elle est ouverte, pas intimidée par des gens inconnus"* dit sa mère.

Mathilde invite et est invitée par un garçon et deux filles de sa classe, notamment Sarah.

I: -Et qu'est ce que tu fais après l'école quand maman vient te chercher?

M: -Je vais chez des amis. Je vais chez quelqu'un. C'est la maman de Louise qui m'a pris une fois avec Antoine J. et puis Leslie L., Mathilde F., Enora et puis Agnès.

I: -C'était une fois, c'était une fête?

M: -Non, c'était pas une fête, c'était un goûter quoi.

I: -Et les autres jours, quand y'a pas de fête?

M: -Ben je fais à la maison, je fais un petit dessin. Parfois je vais chez quelqu'un, quand y'a pas de fête.

I: -Avec maman?

M: -Oui et papa. Et sauf Félix.

I: -C'est qui Félix?

M: -C'est mon chat.

Mathilde voit fréquemment des personnes autres que son père et sa mère.

En classe, elle joue préférentiellement avec les enfants qu'elle voit aussi en dehors de l'école, se déplace souvent avec Sarah, se poursuivant, chahutant, mais entretient des relations avec tous les enfants. Elle parle à tous, y compris pendant la sieste pendant laquelle elle chuchote avec ses voisins.

Elle tente en même temps de comprendre et d'opérer des classements, ainsi elle demande à Laetitia : *"t'es ma copine? Tu m'invites pas mais t'es ma copine?"*.

Une autre fois, elle refuse que Pauline vienne jouer dans le coin poupée. Pauline la tape une fois et s'impose en entraînant Hélène.

En classe, elle est active et entreprenante, se proposant pour faire l'appel, tentant de ramener Rodica au coin regroupement...Mathilde a développé des compétences relationnelles qui aident l'articulation de la vie au foyer et de la vie en moyenne section.

Conclusion du cas de Mathilde

L'exposition du cas de Mathilde fournit l'opportunité de souligner l'existence d'une dynamique de la configuration famille-école dans laquelle l'enfant est inséré. En entrant en grande section, Mathilde perd certains liens établis avec l'école en moyenne section. Elle n'a pas les compétences requises pour s'insérer dans l'organisation de la grande section. En l'absence de consignes précises, elle ne sait pas choisir ni mener une activité ; il lui manque une compétence civique d'autodiscipline et elle ne la construit pas au fil de l'année.

La labilité des choix des acteurs (parents, enseignant, enfant), les mouvements intérieurs aux organisations sociales (l'école, la famille), doivent être pris en compte et expliquent à la fois l'engendrement des configurations et les changements qui les affectent. Ceux-ci modifient bien sûr l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire en cassant un ou plusieurs liens que l'enfant avait pu instaurer dans une configuration antérieure, ou en créant les conditions d'élaboration d'un ou plusieurs nouvelles passerelles par l'enfant.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, on a voulu insister sur le caractère fluctuant de l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire : les liens ne résultent pas mécaniquement d'une configuration stable. Des articulations se créent seulement si le jeune enfant acquiert des connaissances, des compétences dans son foyer et s'il fournit l'effort pour transposer celles qui correspondent au fonctionnement de sa classe. C'est ce que l'on peut conclure des cas de Louis, Agnès, Mathilde.

Bien que Louis puisse apparemment acquérir chez lui des capacités techniques, des compétences requises dans ses classes, cette construction est entravée par l'insuffisance de relations au foyer. Les parents de Louis ne se rendent guère disponibles, et symétriquement Louis n'est guère réceptif : il s'invente son univers protecteur inspiré des jeux vidéos.

Agnès ne met pas toujours en oeuvre les savoirs et savoir faire qu'elle a acquis : elle ne peut pas ou ne veut pas faire cet effort à chaque situation qui le requiert.

Si Mathilde avait acquis chez elle les compétences requises en moyenne section, elle découvre un nouveau fonctionnement en grande section, vis-à-vis duquel elle est démunie. Elle ne s'adapte pas à l'organisation de cette classe parce qu'elle ne dispose pas des capacités d'autonomie et de responsabilité nécessaires.

La présentation de ces cas montre à la fois l'action des jeunes enfants dans l'instauration des relations et les limites de cette action par leur non maîtrise des configurations et des conséquences de leur action.

L'articulation n'est saisissable que par l'observation des interactions, mais cela ne doit pas occulter que celles-ci s'inscrivent tant en famille qu'en classe dans la structuration de chacune de ses sphères et de leur configuration d'ensemble.

L'articulation entre socialisation familiale et scolaire est à la fois le résultat des actions des acteurs, enfants, parents, enseignants et la condition de ces actions. Ce sont les caractéristiques communes des deux organisations sociales que sont le foyer et la classe qui offrent la possibilité d'instauration de liens par le jeune enfant. Ces caractéristiques

résultent des actions des protagonistes qui puisent tacitement dans leur répertoire respectif.

Chapitre 13

En arrière-plan de l'articulation des socialisations familiale et scolaire, la culture anthropologique

On a vu que certaines jonctions correspondent à des affinités culturelles entre parents et enseignants, au sens sociologique (la culture d'un groupe social). Mais les cas des enfants étrangers révèlent l'importance des affinités culturelles au sens anthropologique (la culture de la société) dans l'articulation des socialisations familiale et scolaire[230]. Cette partie met en évidence, "en creux", tout ce que cette liaison doit aux dénominateurs culturels communs aux parents et aux instituteurs et qui passent inaperçus pour les enfants français.

Tout comme il eut été biaisé d' "oublier" le relatif ajustement entre les instituteurs et les familles dans l'étude de l'articulation, l'observation d'enfants étrangers dans les classes nous rappelle l'importance du "background culturel" anthropologique dans l'articulation.
La langue est bien sûr l'élément le plus aisément repérable comme acquisition nécessaire à l'enfant pour pouvoir s'adapter à l'école, ce dont témoignent "à l'envers" les cas de Sinan et de Chaimae. Quand sa maîtrise de la langue française s'accroit, Sinan adopte de mieux en mieux les comportement attendus. Inversement, Chaimae ne progresse pas en français et reste en retrait dans les classes de petite, moyenne et grande sections.
Mais la langue n'est qu'un élément d'un ensemble plus large, communément partagé par les enfants français. La maîtrise du français n'est pas le seul préalable culturel nécessaire à l'adaptation scolaire. Ainsi Jihad parle français mais reste cependant observateur et sur la réserve en petite et moyenne section. Même en possédant la langue, il ne comprend pas tout ce qui se passe, et ne sachant précisément comment se comporter, il reste en retrait et apprend en observant.

[230]Les enfants de parents étrangers que nous avons pu observer en classe et dans leurs foyers sont trop peu nombreux et d'origine trop diverses pour fonder une analyse de l'articulation de la socialisation familiale qu'ils connaissent et de la socialisation scolaire française.

Sinan : le français indispensable pour s'adapter à la vie scolaire

Le cas de Sinan montre clairement l'importance du français dans l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire. L'enfant ne s'insère pas au fonctionnement de la petite section : il ne peut communiquer avec les autres, il n'applique pas les consignes de l'institutrice. Au fil de l'acquisition de la langue, Sinan entre dans les formes de relation requises par l'institutrice, respecte les règles, s'insère dans le groupe d'enfants. Ce cas met en évidence le rôle de la langue dans l'articulation, qui passe inaperçu dans le cas d'enfants français.

L'entretien a lieu avec la mère en février 91, avec l'aide de la soeur de 12 ans qui traduit entre nous. A mon arrivée, la mère me verse de l'eau de rose dans les mains et m'offre un loukoum.

Sinan est né à Rennes en avril 1987. Il a deux soeurs nées en 79 et 81. Ses parents sont arrivés de Turquie en 1978. Le père est maçon, la mère ne travaille pas.

Les parents ne parlent pas français et s'adressent en turc à leurs enfants. Ceux-ci parlent turc à leurs parents *"sauf quand on arrive pas à dire un mot, on le dit en français"* (soeur). Les aînées ont deux heures de turc à l'école le mercredi. Le père achète et loue des cassettes vidéos de films turcs.

Les parents sont musulmans pratiquants. D'ailleurs quand Sinan ne dit pas qu'il veut être footballeur, il veut être imam. La mère et la soeur aînée portent un foulard sur la tête. Les deux aînées vont à la mosquée pendant les vacances (cours de langue, instruction religieuse, activités) mais Sinan est considéré comme trop jeune. Il sera circoncis pendant l'été 91 par un médecin en Turquie. La famille ne fête pas Noël, mais Sinan reçoit un cadeau à cette date.

Sinan commence l'école en septembre 90 :*"l'année dernière, maman elle voulait pas le laisser sinon, elle aurait été toute seule",* explique la soeur. L'articulation famille-école débute aux trois ans de Sinan,entravée par la méconnaissance du français.

Lecture des lieux de vie

Sinan habite un appartement F3 d'un immeuble de 15 étages. Ses deux soeurs partagent une chambre, Sinan a son lit dans la chambre de ses parents. La Turquie est très présente dans la salle où je suis reçue. Sur le tapis vert et beige, un canapé et des fauteuils en velours à motif côtoient un meuble living en bois. Celui-ci supporte une photo encadrée d'Istanbul, un pot irisé rose, une cafetière argentée, un napperon crocheté, la télévision, le magnétoscope, et un radio-magnétophone. Au mur, un petit drapeau turc, un calendrier à feuilles détachables en turc, un texte en turc, une carte de la Turquie, un poster avec les portraits des empereurs turcs jusqu'en 1922. Dans ce salon au goût turc, le pays d'origine est symbolisé plusieurs fois sous diverses formes, la multiplication des évocations voulant créer un effet de présence. Sinan grandit dans cette Turquie idéelle.

Sinan a peu de jouets : on peut voir dans l'appartement une grosse voiture, trois ballons, un volant avec un écran pour simuler la conduite.

Sinan fréquente l'école Landrel proche de chez lui. Il y retrouve des principes d'organisation qu'il connait dans son foyer.

La petite section de mme Lemoux évoque fortement l'univers domestique par les supports d'activité proposées : cuisine, poupées, déguisement, garage, et par la personnalisation de la pièce. Les décorations et les objets diffèrent de ceux de son foyer, mais l'effet suscité par leur accumulation est le même : il s'agit de rendre l'espace rassurant, chaleureux. Sinan retrouve aussi la dimension collective de l'organisation de l'espace : tout est conçu pour favoriser la formation de petit groupe autour d'un ensemble de tables, dans les coins d'activité ou le coin regroupement. Par contre, Sinan découvre à l'école maternelle un choix d'activités qu'il ne connait pas à son domicile.

La moyenne section de mme Dano mêle des coins scolaires (lecture, écriture, peinture) et jeux d'imitation (garages, téléphones, coin cuisine, poupées), dans un décor d'affiche d'animaux domestiques, du musée, du cirque. Sinan trouve ici aussi un espace de vie en

groupe, personnalisé par l'institutrice et comportant nombre d'éléments de la vie domestique, autant de liens pour l'enfant entre ses deux lieux de vie.

La classe de grande section de mme Le Mouët est un espace de travail : coins minitel, puzzles, jeux didactiques. Cette classe est la plus éloignée du foyer de Sinan. Il a pu cependant se familiariser à ces orientations vers la valorisation du savoir et de l'écrit dans les petite et moyenne sections où ils étaient présents de manière réduite, et indirectement au contact de ses soeurs qu'il voit travailler chez lui.

Sinan trouve plus de consonances entre son domicile et ses petite et moyenne sections qu'en grande section. Ayant peu de jouets à son domicile, il découvre avec appétit les diverses activités que propose le matériel des classes.

A la maison, il est très méchant

La mère déplore le manque d'obéissance de Sinan : *"à la maison, il est très méchant"* et me demande par l'intermédiaire de sa fille *"est ce qu'il est méchant à l'école?"*.
La mère semble souhaiter une hiérarchie traditionnelle entre parents et enfants, mais elle a du mal à imposer son autorité à Sinan et introduit parfois un rapport de force. *"Elle l'engueule, il dit des grossièretés, elle le tape, il se met à pleurer, il dit "je vais dire à mon père"*, raconte la soeur en riant. Sa mère le gronde parfois, lui donne une fessée ou invoque l'autorité du père. Elle peut passer d'une hiérarchie adulte-enfant, au rapport de force, à l'autorité déléguée.

Etre un garçon dans une famille turque, qui plus est après deux filles, confère certains privilèges. En écoutant le récit de l'aînée, il apparaît que le fils a des prérogatives particulières : *"il tape ma petite soeur, il la met par terre, il lui tire les cheveux et tout ça. Autrement quand c'est d'autres enfants il a peur.(...)On l'engueule mais ma mère dit 'il faut le laisser faire autrement il sera plus méchant' et quand il sera grand il saura plus taper et tout ça"*. On peut penser qu'une mère turque ne peut imposer une franche domination sur son fils. Seul le père le pourrait, mais il ne parait pas constituer un pôle d'autorité pour Sinan : *"mon père, il le voit pas tellement alors...Des fois, il l'engueule*

aussi. Autrement ma mère lui dit 'dis-lui de se taire' ". Ni la mère, ni le père n'ont instauré d'autorité ferme à l'égard de Sinan. Ainsi, pendant l'entretien, Sinan prend mon magnétophone et ne veut pas le rendre malgré les injonctions de sa mère.

Sinan se plie à l'organisation des classes observées et n'est guère rappelé à l'ordre. La ritualisation est forte dans les trois classes fréquentées mais surtout dans la moyenne section.

En petite section, Mme L. passe d'un encadrement explicatif lors des activités dirigées à un encadrement autoritaire, à l'appel au sentiment, au rapport de force (déplacement contraint), mais elle tolère un certain niveau de bruit et de mouvement dans la classe. Sinan ne comprenant pas le français bouge parfois quand il faut écouter, ou ne fait pas ce qu'il faut. Mme L. l'installe souvent à côté d'elle, à l'écart du groupe, pour qu'il ne déconcentre pas les autres enfants.

L'institutrice de petite section m'explique que Sinan ne parlait pas français à la rentrée (le seul de la classe avec Chaïmae). Entre janvier et juin 91, il effectue les activités comme les autres mais ne s'exprime guère. Il me dit *"papa, chapeau"*, ou demande à la maîtresse : *"c'est fini?"*.

Pendant le regroupement, il se dissipe, sans doute parce qu'il ne comprend pas, et mme L. le met régulièrement à l'écart. Elle l'installe souvent à côté d'elle, face aux autres enfants, il ne voit plus la maîtresse de face ni les images qu'elle montre.

En petite section, Sinan s'implique dans les activités et observe les autres pour comprendre ce qu'il faut faire.

En moyenne section, Mme Dano n'accepte ni bruit ni mouvement qui ne sont pas nécessités par le travail demandé. L'ordre règne par la peur des réprimandes. En moyenne section, Sinan est suivi par une rééducatrice pour apprendre le français. Il s'exprime en mots-phrase (ex.: *"pas coller Thomas"*) et tente de répéter ce que dit l'institutrice. Sinan comprend mieux le français et respecte globalement les règles de Mme Dano.

En grande section, il parle mieux et participe à la vie de la classe activement. En grande section, Mme Le Mouët s'appuie sur l'action et l'initiative des enfants : les activités supposent qu'ils se déplacent pour quérir le matériel, qu'ils se parlent pour expliquer, résoudre une difficulté...Un niveau sonore et les déplacements sont donc acceptés jusqu'à un certain seuil. Sinan, qui maîtrise alors, assez bien le français, s'insère dans cette organisation.

La désarticulation en petite section résulte principalement du fait que Sinan ne comprend pas le français. Il n'en est pas effrayé cependant : ne comprenant pas les injonctions de l'institutrice, il agit à sa guise en imitant les autres. Mais il se déconcentre fréquemment lors des regroupements.

Cette désarticulation disparait avec l'acquisition du français en moyenne et grande sections. Même si la mère ressent des difficultés à lui apprendre l'obéissance, le respect des adultes, d'autant qu'il jouit par ailleurs d'un statut privilégié en tant que garçon longtemps attendu, son obstination sert l'articulation avec l'école : Sinan a acquis à la fois les compétences de soumission et d'initiative requises à l'école.
En moyenne et grande section, il est très minutieux et appliqué et réussit très bien les réalisations demandées. Sinan trouve à l'école maternelle un choix d'activités qu'il ne connait pas.

Des relations turques

La famille A. fréquente plusieurs familles turques qu'elle visite et reçoit, occasions pour Sinan de rencontrer d'autres enfants turcs. Ils n'ont aucune relation française, même si la cohabitation avec le voisinage français se déroule sans heurts. Les deux autres familles turques de l'immeuble sont devenues des amis. Le week-end se passe en famille, ils vont ensemble faire les courses au supermarché proche.

En petite section, Sinan cherche à communiquer avec les autres : Sinan regarde Héléna téléphoner "allô maman, ça va?" et téléphone à son tour. Sinan se penche vers Gaëtan (garçonnet qui présente un retard de développement et ne parle pas) et lui demande "ça

va?” en lui frottant le dos. Ils s'assoient parfois côte à côte au bac à sable pendant la récréation.

En moyenne et grande sections, il parle suffisamment pour trouver une place dans le groupe et il joue avec les garçons pendant la récréation. Il est attentionné à l’égard des autres, console celui qui pleure, joue le justicier à l’occasion (ainsi il lance du sable à Gwénaëlle parce qu’elle a attaqué Anaïs).

L'articulation est lâche : Sinan a acquis des compétences relationnelles dans un environnement turc. Sinan est ouvert aux autres mais sa non maîtrise du français entrave les contacts. Au fil de l’apprentissage de la langue, les échanges avec les autres enfants et l’institutrice se développent.

Chaïmae écartée par un français approximatif

L'importance de la langue apparait aussi dans le cas de Chaimae avec une variante de taille : celle-ci n'accède pas à un français correct au fil des années et elle n'est toujours pas adaptée correctement à l'école en grande section. Sinan connaissait le turc avant d'apprendre le français. Chaimae ne connait pas l'arabe, mais seulement un français hésitant. Sans doute faut-il y voir le principal obstacle à la maîtrise de la langue et à une bonne insertion dans le fonctionnement scolaire.

La mère de Chaimae me reçoit en 1991 et en 1992. Le père est présent lors de ma deuxième visite mais fait la sieste.

Chaimae est née en octobre 1987 à Rennes. Ses parents sont Marocains. La mère, venue en France en 1981, se marie en 1986 ; son époux vient cette même année en France. Un fils naît en 1986, et une fille en 1989. Le père est agent d'entretien. La mère ne travaille pas à cette période.

Avant l'entrée scolaire, Chaimae était confié 4 après-midis par semaine à la halte-garderie pendant le travail (entretien) de la mère.

Les enfants ne parlent le français qu'avec difficulté, tout comme la mère. Les parents leur parlent un français approximatif et en arabe. Pourtant, d'après la mère, les enfants ne comprennent pas l'arabe.

La mère pense qu'ils retourneront au Maroc, *"mais pas les enfants"*.

Le père va à la Mosquée, sans y emmener les enfants, *"c'est trop petit encore"*. Les parents font le ramadan.

A Noël, ils font un sapin et y déposent des cadeaux pour les enfants. Cette année, Chaimae a reçu une poussette : *"c'est papa Noël qui a apporté"* . Mme I. connait bien les pratiques en usage car elle travaillait comme employée dans une famille française avant son mariage.

Chaimae entre à l'école à 3 ans. La mère avait voulu l'inscrire à 2 ans, mais il n'y avait pas de place. La mère accompagne les trajets scolaires et vient la chercher à 11h30 et 16h30.
D'après l'institutrice de petite section, Chaimae ne parlait pas français à la rentrée. Quatre mois plus tard, elle ne maîtrise pas encore le français et ne semble pas bien me comprendre.

Au regroupement en petite section, Chaimae ne répond pas, ne chante pas. Elle est attentive aux histoires, mais distraite pendant les jeux de questions-réponses entre l'enseignante et les enfants, elle regarde, touche ce qui l'entoure.
En moyenne section, Chaimae est suivie par la rééducatrice pour améliorer sa connaissance du français, comme deux autres enfants de parents étrangers et un Français.
En grande section, elle ne s'exprime guère mais semble bien comprendre ce qui lui est demandé.

L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire débute aux trois ans de Chaïmae. La fréquentation antérieure de la halte-garderie constitue une première expérience d'une collectivité française et donne à l'enfant l'habitude d'être confiée, de quitter sa mère, une familiarité avec la vie d'un groupe d'enfants encadré par un adulte. Et Chaïmae est confiante et rassurée dès la rentrée à l'école maternelle. Toutefois, la méconnaissance de la langue limite la participation de Chaïmae à la vie de la classe.

Lecture des lieux de vie

Lors de mes deux visites, je suis reçue dans l'entrée aménagée en salon. Le canapé recouvert d'un tissu doré est devant une table basse ronde, couverte d'une nappe à motif et d'un bouquet de fleurs en plastique. Au mur, on voit deux blasons en fer, affublés chacun d'un drapeau du cirque Pinder, le calendrier d'une banque, la photo du roi du Maroc, celle du grand-père paternel en costume-cravate, celles des deux grands-mères, de l'aîné le jour de la circoncision, deux versets du Coran dorés sur fond noir. C'est la pièce d'accueil des visiteurs de passage.

La véritable pièce de vie commune et de réception des amis et des apparentés marocains est la salle adjacente que j'entr'aperçois : c'est un grand salon au goût marocain, avec de longues banquettes contre les murs, une table et la télévision, un meuble de rangement bas vitré présente les services à thé et à café. L'appartement est un îlot marocain, conçu pour se retrouver, parler, rester réunis. Chaïmae accède à ces principes d'organisation spatiale, et est inscrite dans un ensemble culturel et filial. Seuls quelques éléments français rappellent la transplantation.

Les trois enfants partagent la même chambre. Deux lits d'une personne, un petit lit de bébé, un grand placard encadrent un tapis. Autour des meubles, la place est très réduite pour circuler ou jouer. Les jeux sont d'ailleurs rangés sur le placard : une maison, une poupée dans sa boite d'origine, un train électrique. Ils ne semblent pas destinés à jouer mais à être exposés. Ce que confirme indirectement la mère : l'aîné réclame le train, la mère lui répond : *"quand tu seras grand"* . Ils jouent avec des jeux plus modestes. Chaimae a des poupées qu'elle coiffe, habille, lave, elle joue aussi aux voitures avec son frère.

Chaimae fréquente l'école Landrel proche de chez elle. Il est vraisemblable qu'elle y retrouve des principes d'organisation de la halte-garderie. Mais on peut trouver aussi des liens avec son foyer.

La petite section de mme Lemoux évoque fortement l'univers domestique par les supports d'activité proposées : cuisine, poupées, déguisement, garage, et par la personnalisation de la pièce. Les décorations et les objets diffèrent de ceux de son foyer, mais l'effet suscité par leur accumulation est le même : il s'agit de rendre l'espace rassurant, chaleureux, animé, vivant. Chaïmae retrouve aussi la dimension collective de l'organisation de l'espace. Comme chez elle, tout est conçu pour favoriser la formation de petit groupe autour d'un ensemble de tables, dans les coins d'activité ou le coin regroupement. Pas plus que dans son foyer, il n'y a d'espace individuel, conçu pour la fréquentation d'un seul élève. Par contre, Chaïmae découvre à l'école maternelle un choix

d’activités qu’elle a pu découvrir à la halte-garderie, mais qu'elle ne connait pas à son domicile.

La moyenne section de mme Dano mêle des coins scolaires (lecture, écriture, peinture) et jeux d’imitation (garages, téléphones, coin cuisine, poupées), dans un décor d’affiche d’animaux domestiques, du musée, du cirque. Chaïmae trouve ici aussi un espace de vie en groupe, personnalisé par l'institutrice et comportant nombre d'éléments de la vie domestique, autant de liens pour l'enfant entre ses deux lieux de vie.

La classe de grande section de mme Le Mouët est un espace de travail : coins minitel, puzzles, jeux didactiques, sans aucun jouet. Cette classe est la plus éloignée du foyer de Chaïmae. Elle a pu cependant se familiariser à ces orientations vers la valorisation du savoir et de l'écrit dans les petite et moyenne sections où ils étaient présents de manière limitée.

Chaimae trouve des consonances entre son domicile et ses petite et moyenne sections. Ce n’est plus le cas en grande section, sans que cela semble constituer un obstacle : elle a découvert le registre dominant dans les classes précédentes, où il était présent, quoique de manière réduite.

Quand elle a envie de faire quelque chose, elle fait

Les relations entre Chaïmae et ses parents varient entre des rapports égalitaires, une hiérarchie adulte-enfant et un rapport de force.

Lors de ma visite, Chaimae écrit sur la nappe, sur le mur, saute. Sa mère ne semble rien pouvoir lui refuser, et évite de s'opposer. En voici un exemple :

La mère me dit que les enfants vont à la piscine avec le centre social. Chaimae reprend : *“je veux aller à la piscine.*
La mère : *-tu veux aller à la piscine?*
Chaimae : *-oui*.
La mère : *-oui, demain*.. Chaimae râle.

La mère : *-pas aujourd'hui, c'est trop tard regardes.*

Chaimae : *-non*.

La mère : *-d'accord, tout à l'heure. Tu veux aller un petit peu à la piscine?*

Chaimae : *-oui*.

La mère: *-on va faire la piscine dans la salle de bain? Tu vas à la piscine ou chez Marina?*

Chaimae: *-à la piscine*.

La mère, en riant : - *la piscine, d'accord."* La mère sait que Chaïmae n'ira pas à la piscine, mais préfère se montrer d'accord à son souhait en apparence, vraisemblablement pour éviter les désagréments d'un désaccord, ou en tout cas les retarder.

"Quand elle a envie de faire quelque chose, elle fait" explique la mère, et c'est bien le premier sentiment de l'observateur.

La mère intervient plusieurs fois sur un mode affectif pour inciter Chaïmae à rester tranquille : *"t'es pas gentille, Chaimae", "Arrêtes s'il te plaît", "non, Chaimae, tu commences pas s'il te plaît"*. La mère espère alors amener l'enfant à se comporter comme elle l'entend, pour lui faire plaisir.

Mais à d'autres moments, la mère recourt à la pression du donnant-donnant : *"ferme la porte et éteins la lumière (des w.c.) sinon tu vas aller plus jouer chez Marina. Allez dépêches toi"*.

La mère ne prend pas de position d'autorité ferme en ma présence, ni ne contraint Chaïmae. Elle invoque l'autorité du père vis-à-vis de l'aîné pour le calmer : *"Moacim, papa il est là!"* et la menace : *"tu veux que j'aille chercher la ceinture?"*. Elle affirme gronder Chaimae parfois, tout comme le père qui d'après elle gronde et frappe parfois.

Mais il est vraisemblable que la mère frappe aussi parfois Chaimae. Celle-ci amène une règle en bois, *"donnes ça"* . Chaimae la tend en restant le plus éloigné possible, puis recule l'air inquiet.

Chaïmae connait une hiérarchie adulte-enfant claire avec son père. La mère ne semble pas réussir à instaurer ce rapport. Elle oscille entre l'évitement des conflits et le rapport de force. Chaïmae apprend à reconnaître une situation et l'attitude qu'elle peut y adopter : elle agit dans les limites imparties à ce moment, se soumet si les marges d'action sont nulles, avec son père en particulier, agit à sa guise si les marges d'action sont maximales, quand sa mère évite l'opposition par exemple.

Elle a des copines françaises, Chaimae

Chaimae acquiert-elle des savoir faire relationnels auprès d'autres personnes? Probablement, car Chaimae rencontre régulièrement des amis et des apparentés de ses parents. La famille est insérée dans un réseau de familles marocaines qui se retrouvent pour les fêtes religieuses, les mariages. La mère a des amies qu'elle visite régulièrement. Le frère de monsieur et sa famille vit dans une commune proche.
Chaimae ne connait pas véritablement la vie au Maroc ; elle n'y a été en vacances qu'à l'âge de 7 mois. Elle a connu sa grand-mère paternelle qui a séjourné chez eux 5 mois en 1990. Grâce à leur camescope, ils visionnent les films tournés pendant les vacances au Maroc.

Mais à ma question "elle voit des enfants marocains?", la mère me répond d'un ton offusqué *"elle a des copines françaises, Chaimae. Elle a pas des copines marocaines"*. Bien que insérée dans un réseau de familles marocaines, la mère valorise la fréquentation de camarades français par sa fille. Elle me cite quelques fillettes françaises, qui habitent dans le même immeuble et fréquentent la même classe et que Chaïmae retrouve en dehors de l'école, au pied de l'immeuble ou dans leur appartement.

Les savoir faire relationnels de Chaimae conviennent-ils à la vie à l'école maternelle?

En petite section, Chaimae suit et compose dans l'alternance d'explication pendant les activités dirigées et d'injonction, d'appel au sentiment, au rapport de force de Mme Lemoux qui tolère cependant un seuil élevé de bruits et de mouvements. Elle est parfois rappelé à l'ordre.
L'agent de service lui dit une fois *"oh, non Chaimae. Qu'est ce qu'elle est pas agréable aujourd'hui"*.
Chaimae enfile son blouson. L'institutrice souligne : *"qui va être le dernier? Chaimae va être la dernière"*.

En petite section, Chaimae n'a pas de relation stable : elle "papillonne" pendant les récréations, souvent seule ou à côté d'autres enfants de la classe (au bac à sable, sur la structure métallique).

En moyenne section, mme Foy n'accepte ni bruits, ni mouvements qui ne soient indispensables. Chaimae se coule dans ce fonctionnement et ne se fait pas remarquer. Elle se soumet à l'autorité de l'enseignante, mais ne s'efforce pas de réussir les exercices scolaires. Le matin, on peut la voir assise devant son encastrement, observant les autres, chuchotant à sa voisine. Elle ne le défait pas, dans l'espoir de ne pas avoir à le refaire. Elle attend, en respectant les règles de silence et d'immobilité. Ce dont la mère se rend compte : *"cette année, elle fait pas grand chose avec mme F."* D'après la mère, l'institutrice ne lui parle guère, seulement pour lui signaler que Chaimae ne travaille pas et ne parle pas. En moyenne section, elle joue avec d'autres fillettes de la classe pendant la récréation ou parfois avec sa petite soeur.

En grande section, mme Le Mouët s'appuie sur l'action et l'initiative des enfants et tolère un niveau sonore et de mouvement élevé. Chaimae prend part aux activités, participe à la vie de la classe de manière minimale pourrait-on dire, sans se faire remarquer ni prendre la parole.

Au fil des années, Chaimae accroit ses compétences langagières à l'école qui l'aident à s'y insérer. Elles restent cependant insuffisantes pour participer pleinement à la vie de la classe, qu'il s'agisse des activités scolaires ou des jeux informels avec les autres enfants. Chaïmae se situe en retrait, plutôt attentiste, faisant acte de présence, sans troubler l'ordre.

Au terme des trois années, contrairement à d'autres enfants étrangers, Chaimae ne parle toujours pas couramment le français : elle le parle comme sa mère, avec une syntaxe défectueuse et un vocabulaire réduit, comme si les formes de langage de la mère avaient prévalu sur les apports ultérieurs.

Jihad : le français ne suffit pas pour s'adapter à l'école

Trois visites ont eu lieu chez Jihad, en février 91, en juillet 92 et en juillet 93. A chaque fois, la mère me reçoit en présence des deux enfants, le père est absent.

Présentation

Jihad est né en septembre 1987 au Maroc. Son père est diplomate marocain, nommé au consulat de la ville en 1990. Sa mère est gynécologue et effectue des remplacements en hôpitaux. Jihad a une soeur aînée, née en 1986. Leur séjour en France est provisoire, lié à l'emploi du père.

Jihad parle mieux français qu'arabe d'après sa mère, même si les parents lui parlent arabe. Les parents connaissent parfaitement le français.

Bien que croyants, les parents ne fréquentent pas la mosquée. Ils n'y emmènent pas non plus leurs enfants pour une instruction religieuse : les méthodes traditionnelles d'enseignement ne leur conviennent pas. *"y'a un centre islamique, mais je trouve que la méthode est pas bien adaptée. (...) On leur apprend un petit peu le Coran mais ça reste à l'ancienne méthode je dirais, l'école coranique classique. (...)Je les ai amenés une fois. On leur explique pas vraiment, on leur dicte, on leur écrit des versets du Coran et puis c'est tout quoi. C'est pas expliqué, c'est pas une formation religieuse"*. Jihad est cependant confronté à la religion musulmane car ses parents lui en parlent et pratiquent.

L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire débute aux 3 ans de Jihad lorsqu'il commence l'école dans la classe de mme Lemoux. Ce début d'articulation entre famille et école est difficile du fait de son arrivée récente en France, entraînant un changement complet de l'univers de l'enfant, et notamment de la langue requise par l'entourage. L'entretien fournit un exemple de décalage culturel entre la famille et l'environnement. Avec des références doubles, les anciennes, celles de sa famille et celles de la France, Jihad ne sait plus toujours à quoi se fier :

I: -et à Noël, tu avais fait un sapin dans ta maison?

J: -ouais.

I: -et le père Noël était passé?

J: -mais j'y crois pas.

I: -qui c'est qu'amène les cadeaux alors?

J: -peut-être maman et papa.

I: -t'es pas sûr?

J: -moi je sais pas, mais il dit que le père noël n'existe pas.

I: -qui c'est qui dit ça?

J: -Sauveur. Et la maman de Sauveur, elle dit que le père Noël n'existe pas. Et toi, est ce que t'y crois au père noël?

I: -non, j'y crois pas. Est ce que tu as trouvé des cadeaux en bas du sapin?

J: -oui. La deuxième fois, c'était un piano avec un jeu de cartes.

I: -qui t'as apporté le piano ou le jeu de cartes alors?

J: -maman ou papa. Toi aussi tu crois à ça?

I: -moi non, je crois pas au père noël. Mais les enfants en France, ils croient au père Noël parce que leur papa et leur maman leur disent que le père noël existe.

J: -(silence). Alors ils croivent leur papa et leur maman?

I: -ben oui.

J: -parce que sinon, si ils disent que c'est eux qu'achètent les cadeaux, ben ils vont dire 'maman, je veux une voiture télécommandée, et puis je veux plein, plein, plein d'autres choses'. C'est pour ça qu'ils disent que le père noël n'existe p...non, que le père noël existe, que c'est le père noël qui vient. Après, si quelqu'un a eu une chose, si son truc est cassé, si son moteur est cassé, il va dire peut-être il va rentrer chez nous, peut-être il va fermer à clef, et après il va voir le moteur cassé, et l'autre il va voir que le moteur il était pas cassé peut-être.

I: (je reste sans voix)

Sur cet exemple concret, on voit comment l'enfant doute entre la version parentale marocaine et la version de ses camarades français. La situation est plus confuse à ses yeux : certains affirment que le père Noël n'existe pas, d'autres, avec le même sérieux, assurent de sa venue. Jihad n'a semble-t-il pas perçu que le clivage passe entre Français et

Marocains. Il tente donc lui-même de se faire son opinion en "enquêtant" à chaque fois que l'occasion s'en présente, par exemple un interview. Notons que les parents adoptent les formes du rituel (sapin, cadeaux) sans aucune symbolique (naissance de Jésus - ce qui n'est pas inconcevable, car Jésus apparait comme prophète dans le Coran- , venue du père Noël).

Lecture des lieux de vie

La famille R. est restée dans le logement HLM qui leur a été attribué à leur arrivée. Cet appartement F3 est situé dans un petit immeuble de ce quartier périphérique.

Deux perruches en cage et quatre poissons rouges habitent l'entrée. Cet espace est destiné aux visiteurs ; monsieur et madame veulent y montrer tout à la fois un certain standing, une maîtrise des codes français, leur bon goût. La salle à manger Louis Philippe côtoie le coin salon. Deux fauteuils et un canapé entourent une table basse en bois recouverte d'un chemin de table en crochet blanc, le tout sur un tapis à motif. Un canard en bois, un pot en porcelaine blanche apparaissent dans la vitrine du living.

Un coin familial se trouve derrière le living, comportant placard, télévision, banquettes arabes, table et chaises pliantes. Dans cet espace, un verset en arabe, brodé en fil d'argent est affiché. Cet espace est le lieu de vie en commun, des repas, des jeux, des séances télévision. La cuisine adjacente est étroite et ne sert qu'à cuisiner (cuisinière, réfrigérateur-congélateur, étagères, ustensiles et aliments; pas de table). A l'abri des regards extérieurs, le mobilier est modeste et l'attachement au Maroc est rappelé.

Jihad et sa soeur partagent la même chambre : deux matelas au sol, avec drap housse et couverture, une commode en bois, un grand carton contenant des jeux composent le mobilier. L'année suivante, une table a été ajoutée, un magnétophone, deux calendriers "souvenir de St Malo" avec la photo de chaque enfant, une inscription d'un verset du Coran, des peintures.

Les jouets de Jihad visibles sont un robot, une poupée avec magnétophone incorporée, un hélicoptère, des voitures, des légos, un mini-ordinateur pour 3-5 ans, qui l'introduisent autant à des activités d'imitation qu'à des jeux d'acquisition.

I: -et est ce que tu as eu des cadeaux pour ton anniversaire?

J: -ben, c'était mon pistolet à eau et une voiture.

Outre les jouets, il dispose de quelques magazines : il est abonné à la revue enfantine française *Wakou*.. Il commence une activité extra-scolaire en 93 : le judo.

Le temps libre s'égrène très simplement, entre les jeux, les courses et la télévision.

I: -et qu'est ce que tu fais encore? Tu vas te promener avec papa, maman et ta soeur?

J: -non. Le samedi et le dimanche, on fait ce qu'on veut. On peut aller à l'épicerie s'acheter des bonbons.(...)

I: -Qu'est ce que tu fais dans ta maison?

J: -Je regarde Charles Parker Lewis, Une famille en or, Lola, Hélène et les garçons, Coucou c'est nous, et les informations. Et tout ça, c'est que du lundi au vendredi.

I: -tu aimes bien regarder tout ça?

J: -oui.

I: -tu regardes les dessins animés quelquefois?

J: -ouais.

I: -tu aimes bien?

J: -ouais.

I: -tu préfères? ou tu préfères les films?

J: -les films.

I: -Lewis Parker, c'est un film?

J: -ouais, c'est un peu comme un film. Mais Lola et Hélène et les garçons, ça c'est du théâtre.

I: -de quoi ça parle Hélène et les garçons?

J: -ça parle de théâtre.

(...)

I: -et les week-end, qu'est ce que tu fais?

J: -je regarde les dessins animés Tortues ninja.

La télévision occupe une partie des loisirs de Jihad et contribue à la découverte et la maîtrise de son nouvel environnement français, et en particulier de la langue.

Jihad retrouve à l'école des principes d'organisation de l'espace qui lui sont familiers. La petite section de mme Lemoux comporte plusieurs coins d'activité s'inspirant de la vie domestique, de manière réaliste et détaillée. L'institutrice a personnalisé la classe par des rideaux, des éléments décoratifs qui évoque l'univers familial. Jihad retrouve des supports connus : les revues, les jeux de construction. Mais le matériel de peinture et d'activité manuelle est nouveau pour Jihad. En petite section, Jihad observe, calme et réservé. L'institutrice doit le pousser à réaliser l'activité.

Dans la moyenne section de mme Dano, les coins scolaires (lecture, écriture, peinture) sont plus visibles. Jihad retrouve cependant des éléments qui font écho à sa vie familiale : garages, téléphones, coin cuisine, poupées. Jihad est encore assez attentiste ; il s'applique aux activités mais réalise avec maladresse et lenteur les travaux demandés. L'institutrice Mme Dano dit qu' *"il manque de maturité, on lui fait tout chez lui"*.

La classe de grande section de mme Le Mouët est un espace de travail : coins minitel, puzzles, jeux didactiques, aucun jouet n'y parait. Jihad est plus actif, mais reste malhabile.

Jihad retrouve dans l'organisation de l'espace des petite et moyenne sections des éléments du registre familial. Ce n'est plus le cas en grande section, mais cela ne semble pas alors constituer un obstacle. La principale discontinuité réside dans le fait que Jihad n'est guère familiarisé chez lui aux livres et à l'écriture, ni aux réalisations manuelles. Il n'est guère adroit dans ces activités.

C'est vrai que j'ai du mal des fois à le raisonner

Lors de ma première visite, la mère dit souhaiter instaurer une relation plutôt égalitaire avec Jihad, et tente de s'accorder avec lui en expliquant les raisons de ses demandes. Cependant, le père de Jihad a mis en place un rapport de force net dans lequel la mère voit un obstacle au mode de relation qu'elle préfère : *"Mon mari garde un petit peu l'éducation de chez nous ; c'est en fait la claque qui marche, alors. Et je pense que c'est ce qui fait que...Moi j'essaie souvent de ne pas arriver à la claque. C'est vrai que j'ai du mal des fois à le raisonner. Je trouve que mon mari essaie pas de trop lui expliquer, il passe rapidement à la claque. Je lui dis d'ailleurs. Il faut pas qu'on arrive à ce qu'il soit conditionné par la claque"*(mère en 91).

Pendant cette visite, Jihad change de vêtements plusieurs fois, exige des gâteaux, les renverse et les piétine. *"Tu vas avoir la fessée Jihad"* menace la mère. Mais il poursuit ses actions, suscitées peut-être par ma visite. *"Je vais finir par te donner cette fessée"*. La mère se plaint de ne pas être obéie sans se fâcher, sans menacer : *"c'est ce qui m'embête moi. Je me dis il faut pas qu'il soit comme ça"*.

A ma deuxième visite, elle semble s'être résignée au rapport de force : elle le menace de fessées quand il grimpe sur son fauteuil. Toutefois, Jihad n'a pas l'air effrayé. Elle compare son fils à sa fille aînée et le trouve immature, *"je me demande si je l'ai pas trop materné pour qu'il soit comme ça"*.

Plus tard, pendant le repas, *"je vais le chercher le bâton"* lui dit sa mère excédée parce qu'il ne mange pas. Jihad rit jaune *"non"*. Elle m'explique *"j'ai une règle"* (pour le menacer ou le frapper). Comme il ne mange toujours pas et après plusieurs menaces, elle le frappe avec une cuillère en bois sur les fesses, deux coups faibles, et plus tard un coup assez fort.

Jihad est introduit dans des rapports hiérarchiques, voire contraignants avec son père et dans différentes sortes de relation avec sa mère : négociation, rapport de force. Quelles formes de relations souhaitent ses institutrices ? Jihad sait-il y répondre?

Force est de constater que Jihad n'est guère rappelé à l'ordre par les institutrices. En petite section, il est si réservé qu'il ne déroge pas aux règles fixées, et compose dans l'alternance d'explication pendant les activités dirigées et d'injonction, d'appel au sentiment, au rapport de force de Mme Lemoux qui tolère cependant un seuil élevé de bruits et de mouvements.

En moyenne section, mme Dano n'accepte ni bruits, ni mouvements qui ne soient indispensables. Jihad se coule dans ce fonctionnement. Même si l'institutrice n'attend guère d'initiative de la part des élèves, elle trouve Jihad trop passif : il n'est pas très mobilisé pendant les activités, observe et attend

Après l'histoire des 3 petits cochons, l'institutrice demande

"Adrien, il fait partie des paresseux ou des courageux?

-*des paresseux" ,* répondent les enfants.

-*Et Jihad quand il fait son raphia? -*

-*des paresseux,* répètent ses camarades..

En grande section, mme Le Mouët s'appuie sur l'action et l'initiative des enfants et tolère un niveau sonore et de mouvement élevé. Là Jihad est actif, respecte globalement les règles mais sait y déroger sans se faire prendre - il lance sa fusée en papier quand l'institutrice est retournée par exemple.

Jihad acquiert chez lui les compétences requises par différents modes de gouvernement (attentisme, soumission et respect de l'adulte auprès de son père, initiatives, explication, négociation auprès de sa mère) qu'il peut transposer à l'école.

Repli familial

Essentiellement à l'école, Jihad acquiert au fil du temps les compétences relationnelles et langagières, ainsi qu'un plaisir et une curiosité d'aller vers les autres qui le transforment et lui permettent de trouver une place dans le groupe de grande section.

La famille R. n'a ni famille, ni amis à Rennes ; ils ne fréquentent ni français, ni marocains. Jihad joue seul ou avec sa soeur. Il partage peu d'activités avec ses parents :

I: -maman elle te raconte des livres des fois?

J: -non jamais.

(...)

I: -et papa est ce qu'il joue des fois avec toi?

J: -papa? oui.

I: -à quoi tu joues avec lui?

J: -ben c'est lui qui m'apprend à me servir de ma voiture télécommandée.

I: -il aime bien jouer avec aussi?

J: -non, mais il m'apprend.

Jihad est parfois gardé par une baby-sitter et fréquente le centre aéré certains mercredis et jours de vacances.

Ils sont gardés par une baby-sitter lors des fêtes officielles auxquelles doit assister monsieur de par son emploi.

J: -Y'a quelqu'un qui vient quand papa et maman vont à une fête et ben y'a quelqu'un qui vient et qui joue avec nous à Colin Maillard.

I: -une jeune fille?

J: -non pas jeune.

I: -une grande fille?

J: -ouais. Je sais son nom en arabe, mais je sais pas son nom en français. Je le dis en arabe?

I: -oui.

J: -ah, bon, tu veux bien? Souhad.

Notons au passage l'étonnement et le plaisir de Jihad au fait qu'il puisse me dire le prénom de la baby-sitter. Ses interlocuteurs habituels, et en particulier ceux de l'école, sont manifestement moins intéressés.

Pendant sa petite section

Jihad ne vient pas l'après-midi : il n'est pas propre pendant la sieste et sa mère le garde. Il mange de temps en temps à la cantine.

A la cantine, dans la cour, comme en classe, Jihad regarde et attend. Ses échanges avec d'autres enfants sont rares, comme avec l'institutrice. Juste *"maîtresse, j'ai fini"*. Pendant l'accueil, il joue parfois dans la cuisine près d'autres enfants, aux perles, au découpage, mais va souvent attendre au coin regroupement. Pendant celui-ci, il ne participe guère aux chants, aux mîmes et aux discussions. Il se porte cependant volontaire pour chanter devant le groupe. Pendant les activités dirigées, il reste silencieux et immobile. En motricité, "promenons nous dans les bois" invite les enfants à s'éloigner de leur chaise pour revenir y trouver refuge ; Jihad reste à coté de la sienne.

Il a besoin d'aide pour mettre une blouse ou son blouson. A la récréation, il suit sa soeur ou se promène seul, observe d'autres courir et grimper sur les jeux, ramasse du sable à côté d'autres garçons.

En moyenne section

Il participe au moment du regroupement : il récite, répond de manière pertinente, écoute attentivement, se porte volontaire pour réciter devant les autres. Pendant les activités dirigées, il s'applique et réalise lentement et avec maladresse, il parle à ses voisins. Il parait souvent rêveur. En récréation, il marche seul en observant. Très rarement, il se joint à d'autres enfants pour un jeu. Il joue plus avec les autres à partir du mois de mars : on le voit se déplacer avec 6 filles de sa classe en se tenant les mains, s'approcher des autres garçons, apporter des bonbons pour offrir, jouer le justicier en récupérant par la force la cuillère que Cindy a prise à Fiona, poursuivre deux fillettes.

En grande section, Jihad a pris beaucoup d'assurance. Par exemple, il donne des coups de pied aux fillettes qui le précèdent lors d'un déplacement en répétant *"putain", "fermez vos gueules"*. Avec d'autres à la fin d'une activité : *"hein ouais, c'est lui le plus pire? Il me traite de connard. Lui c'est le dernier de la classe, je peux te dire. Moi je suis le premier. Bon toi t'es le deuxième et Aurélien le troisième, et Fanny la quatrième. Et toi la ferme, compris?"*. Il répond aux questions de l'institutrice, s'investit dans les activités, il a perdu son allure rêveuse et parait plus présent dans les situations. Jihad échange avec

ses camarades, parle, joue comme eux, s'enthousiasme quand il réussit un exercice et leur montre.

C'est en grande section qu'a lieu l'entretien avec Jihad. Il s'est porté volontaire pour cela mais semble surpris qu'un adulte s'intéresse à lui. Il n'a plus rien du petit garçon observateur et réservé qu'il était en petite section, et encore par certains côtés, en moyenne section. Jihad répond avec vivacité et curiosité, il apprécie ce moment d'échange avec un adulte. Il ne se contente pas de répondre mais pose aussi des questions pour éclaircir certains aspects de la vie quotidienne (le père Noël existe-t-il?, que se passe-t-il quand deux élèves sont premiers de la classe?).
Avec peu d'interlocuteurs adultes dans son entourage, sa curiosité et ses nouvelles capacités de relation (il sait répondre, il ose interroger, il partage des questionnements et des raisonnements) lui font rechercher et apprécier les occasions d'échange. Il fait partie de ceux qui tentent de prolonger l'entretien.

Il s'étonne que je m'intéresse à lui, et demande à chaque question -moi?", alors que nous sommes seuls dans la pièce.

I: -Qu'est ce que tu vas faire après l'école, là? C'est bientôt les vacances.

J: -moi? Y'a plus qu'une semaine à passer. (...)

I: -et l'année prochaine,ou est ce que tu vas aller?

j: -moi? l'année prochaine? en CP.

Il ne semble pas habitué à se raconter, mais devient plus loquace lorsqu'il choisit le sujet de discussion :

I: -quand tu rentres, tu regardes la télé et puis après tu manges, c'est ça?

j: -oui.

I: -quand tu manges, tu regardes la télé en même temps? tu regardes les informations?

J: -ouais, tout ça.

I: -à quoi tu joues quand tu es à la maison?

J: -je joue avec ma voiture et tout ça. et surtout avec mon pistolet à eau dans le bain.

I: -à quoi tu joues encore à la maison.

Grand silence. Puis, J: -moi?

I: -oui.

J: -ben je joue...

I: -tu joues pas avec ta soeur des fois?

J (regardant le magnétophone) : -mais pourquoi ça tourne?

I: -ça tourne tout le temps.

J: -ah, oui. Même quand on parle pas ça enregistre?

I: -oui. est ce que tu joues avec ta soeur des fois?

J: -ouais

I: -à quoi tu joues avec elle?

J: -et ben, je sais pas moi. Quelquefois je joue avec mes peluches.

I: -qu'est ce que tu fais avec eux?

J: -ben je joue quoi.

I: -tu leur fais l'école?

J: -oui. Et dans ma tirelire j'ai six francs

I: -qu'est ce que tu vas en faire?

J: -moi?

I: -oui.

J: -ben papa m'a dit que je pouvais m'acheter quelque chose à 5 francs. Et puis la pièce de 1F et ben je la garde.

I: -qu'est ce que tu vas t'acheter avec tes 5 francs?

J: -moi? Ben, je vais m'acheter je sais pas quoi, moi. Une balle rebondissante.

Il prolongerait bien cette discussion, si l'enquêtrice n'avait des impératifs.

J: -C'est quand que ça s'arrête ce truc? (le magnétophone)

I: -on va arrêter.

J: -non, non,non.

I: -t'as d'autres choses à raconter?

J: -ouais.

I: -qu'est ce que t'as à raconter alors? Parce que moi bientôt faut que je partes parce que je vais chercher mon petit garçon à l'école moi aussi.

J: -ah bon?

I: -oui. Alors qu'est ce que tu as à me raconter?

J: -ben, à l'école c'est bien. Mais ma soeur a que, a que, a que dix "vu".

I: -dix "vu"? C'est quoi des "vu"?

J: -ça veut dire qu'elle a raté, raté, raté dix fois.

I: -raté quoi?

J: -je sais pas. Ce que le maître lui a dit, lui a expliqué, elle a raté... Dix fois. Toutes les autres fois, elle a gagné par des bien, des très bien, des assez bien.

I: -alors ça va alors?

J: -ouais.

I: -tu vas essayer de faire pareil l'année prochaine?

J: -non, pas des bien. Non pas des mal.

I: -tu vas essayer d'avoir quoi?

J: -comme bien ou comme mal?

I: -ben, dans l'ensemble.

J: -moi?Ben , ben, zéro mal et quinze bien.

i: -ça te ferait plaisir d'avoir ça?

J: -ouais.

I: -ou ça ferait plaisir à papa et maman?

J: -ben à papa et maman.

I: -et à toi aussi?

J: -hmmm. Oui, oui. tu sais si j'ai tout comme ça, ben après je serais le premier de la classe.

I: -et ce serait bien d'être le premier de la classe?

J: -ouais. Et si y'en a un autre qu'est le premier de la classe en même temps que moi, qu'est ce qu'on fait?

I: -Y'aura un premier et un deuxième.

J: -non, mais si il a le même. Par exemple si un jour j'ai bien et lui il a bien. Chaque jour il a pareil que moi.

I: -Ca fera deux ex aequo.

J: -on sera deux premiers de la classe?

I: -Oui. On va arrêter, d'accord? (fin).

Ces extraits d'entretien témoignent des capacités et du goût d'échange de Jihad à 5 ans. De la petite section à la grande section, il a acquis des savoir faire relationnels tant vis-à-vis des autres enfants qu'à l'égard des adultes. Il prend plaisir aux échanges, s'intéresse et tente de comprendre ce qui se passe autour de lui. Outre l'effet des relations avec ses parents, de l'usage télévisuel, on peut y voir le résultat de la fréquentation de l'école maternelle par l'acquisition de savoir faire et du goût relationnels et la progressive maîtrise des codes français, des savoirs et savoir être locaux.

Conclusion du cas de Jihad

Arrivé en France à 3 ans, juste avant de commencer l'école maternelle, la réserve de Jihad résulte de la nouveauté de l'école, des comportements des autres. Jihad peut bien parler français, retrouver à l'école des formes de fonctionnement qu'il connait dans son foyer, il est désorienté par des manières de faire inconnues ; il ne sait pas comment agir lui-même face aux autres. Par exemple, en moyenne section pour établir quelques échanges, il amène quelques bonbons qu'il donne avec parcimonie pendant les récréations, à ceux qui lui tiennent compagnie et ceux qui l'assurent de rester avec lui. Au fil du temps, il apprend par l'observation, les comportements et les adopte progressivement. A l'entrée de l'école maternelle, l'enfant français est lui accoutumé à une multitude de gestes quotidiens ; d'emblée il sait les interpréter et les mettre en oeuvre. Ce background culturel passe inaperçu pour le chercheur observant des élèves français, mais se révèle à l'observation d'enfants étrangers. Il n'est pas réductible à la maîtrise de la langue comme en témoigne Jihad.

Conclusion du chapitre

La présentation des cas de Sinan, Chaïmae, Jihad permet de révéler l'importance de la culture (anthropologique) commune dans l'articulation des socialisations scolaire et familiale des jeunes enfants français. Cela n'apparait que lorsqu'elle manque en tout ou partie, dans le cas des enfants étrangers en particulier. Apparait très visiblement le lien - ou l'obstacle- que peut constituer la capacité -ou l'incapacité - langagière. Mais c'est aussi vraisemblablement les conceptions du temps et de l'espace, les techniques du corps, les codes qui constituent des liens invisibles pour les enfants français, et des ruptures pour les enfants étrangers, selon leurs cultures d'origine et la durée d'installation en France. Ces dénominateurs culturels communs, plus ou moins larges, existent entre parents français et enseignants, même s'ils peuvent passer inaperçus aux yeux de l'observateur français, partageant les mêmes implicites. Les jeunes enfants français disposent de connaissances, de conceptions, d'aptitudes corporelles et langagières qui participent à l'articulation des socialisations familiale et scolaire.

Conclusion de la troisième partie

La combinaison entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire se trouve facilitée par les ajustements réciproques des enseignants et des parents : les uns et les autres développent des stratégies, ou pour le moins agissent pour s'installer dans une école où ils se conviennent mutuellement (demande de mutation des instituteurs, demande de dérogation des parents, choix du quartier d'installation). Cette hypothèse est soutenue par l'étude de la composition sociale des écoles du quartier Landrel, par les données recueillies par entretien auprès des parents et des institutrices (chapitre 7), et par la présentation de cinq cas d'enfants (chapitre 8).

L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire est soutenue par une relative adaptation entre les instituteurs et les parents. Cette hypothèse parait juste à un niveau "mésosocial", mais ne suffit plus au niveau microsocial pour rendre compte de l'articulation.

Que nous apprennent les configurations de socialisation de chaque enfant et leur confrontation? Les effets de connaissance de ce changement d'échelle d'observation, pour le formuler à la manière de J.Revel[231], sont multiples et concernent les foyers, les classes et leur articulation.

En premier lieu, aucun des foyers observés ne peut être réduit à un prototype d'organisation sociale "pur" référant à un seul principe, pas plus qu'à l'arrangement de divers registres préconisé par le manuel pour parents pris en indicateur. Chaque foyer constitue une composition singulière, une organisation sociale régie tantôt par le rapport de force, tantôt par l'amour, tantôt par un principe de justice et parfois par un autre. Les pères et mères se réfèrent à telle ou telle logique, selon leurs compétences, selon les situations. L'enfant inséré dans ce groupe social acquiert les différents principes mis en oeuvre, les compétences afférentes, et apprend à changer de registres quand la situation se modifie.

[231]J. Revel, *Jeux d'échelle, op. cit.*

Une situation où la relation parait égalitaire, sous-tendue par un principe civique, peut brutalement se transformer quand l'enfant n'agit plus conformément aux attentes de l'adulte. Le père ou la mère, s'appuyant alors sur le principe domestique, introduit une position hiérarchique à l'égard de l'enfant, ou instaure un rapport de force brut. Tous les enfants observés vivent pareilles ruptures de registre au quotidien, entre les principes de violence, d'amour, de justice (domestique et civique essentiellement). Ils apprennent à les repérer, à s'y adapter, à les contester. Ils agissent en effet et participent ainsi à la définition de la situation, et notamment de la logique qui la sous-tend. Si tous les enfants de notre population d'enquête vivent ces basculements entre différentes logiques, chacun connait mieux tel ou tel registre et a développé les compétences correspondantes.

Les institutrices observées s'appuient successivement sur différents principes d'organisation sociale, faisant passer de l'un à l'autre les enfants. Les enfants connaissent ces changements de registre dans leurs foyers, et plus ou moins les différents registres employés -ils peuvent apprendre ceux qui ne sont pas présents dans leurs familles et développer les dispositions correspondantes. Ils notent ces ruptures de ton, s'y adaptent ou tentent de les modifier en participant aux situations.

L'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire résulte de la construction de compétences par l'enfant, qui constituent autant de passerelles, d'imbrications entre les deux processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire requis par la vie du groupe (chapitre 9). L'enfant accède à des logiques d'organisation sociale à travers l'organisation spatiale, à travers les relations du groupe, le mode d'encadrement et construit les aptitudes adaptées. L'enfant est à même de transposer ces savoirs et savoir-faire quand l'école et la famille partagent les mêmes principes d'organisation. Il apprend en situation ces principes et leurs mises en oeuvre. La coexistence de principes hétérogènes au sein de la famille et au sein de la classe peut élargir le répertoire de références de l'enfant et parait en ce sens favorable à l'articulation entre différentes instances de socialisation.

Parmi les passerelles envisageables, les compétences techniques ont retenu l'attention et l'intérêt des chercheurs. Le suivi scolaire des parents et le développement de dispositions pratiques sont souvent présentés comme garants d'une bonne articulation entre école et famille, et partant, d'une meilleure réussite scolaire. On examine cette liaison dans le chapitre 10. Dès la maternelle, tous les parents rencontrés se soucient de l'avenir de leur progéniture et attribue à l'école un rôle important ; certains commencent déjà à faire compter, lire, écrire leurs enfants. La présentation de Sébastien et de Philippe montre que le travail scolaire à la maison peut créer un lien avec l'école (par les compétences techniques), mais peut aussi entraver l'articulation. Les parents de Sébastien, qui emploient des méthodes différentes de l'institutrice, détournent l'enfant de la chose scolaire et rendent les méthodes de l'enseignante inopérantes. Par ailleurs, les compétences techniques ne constituent qu'une part des aptitudes attendues à l'école. Les dispositions techniques que Philippe a construit ne peuvent pallier à l'absence de certaines aptitudes relationnelles (assurance, initiative, autonomie).

La deuxième partie a déjà montré que cette relation entre socialisations familiale et scolaire s'inscrit dans une relative adaptation de l'école à son public et qu'elle se constitue de différents liens que crée l'enfant par ses compétences. L'enfant a acquis divers savoirs et savoir-faire au foyer et les mobilise quand commence sa carrière scolaire. Les acquisitions se poursuivent tant au foyer que dans la classe et l'enfant met en oeuvre ses diverses dispositions. Mais à côté des relations de compétences techniques et relationnelles, prennent place dans certains cas des liens de complémentarité (chapitre 11). Parmi notre population d'enquête, plusieurs enfants disposant de peu de supports de jeu dans leurs foyers investissent la classe comme un lieu d'activités. Pour une fillette, la classe constitue un lieu de paix et de justice vis-à-vis d'une famille conflictuelle où cette enfant n'est pas aussi bien traitée que ses frère et soeur. La différence de traitement entre les deux instances suscite un engagement de ces enfants dans la vie de la classe ; l'enfant crée un assemblage particulier entre son foyer et sa classe.

Qu'ils s'agissent de liens de compétences ou de relations de complémentarité, ces attaches sont construites par l'enfant dans la configuration famille-école où il s'inscrit. Mais comme les savoirs et les savoir-faire doivent sans cesse être construits et reconstruits, l'enfant fournit un travail d'édification permanent pour maintenir les liens (chapitre 12). Ce travail de création est déduit de la présentation du cas de Louis qui n'a pas élaboré certaines compétences requises en classe, bien que l'organisation du foyer semblait s'y prêter. Les parents étant peu disponibles, Louis se détache de cette réalité peu amène et préfère l'univers des jeux vidéos.

Ce travail de construction et de reconstruction permanent est présenté dans le cas d'Agnès.

Cette reconstruction continue est d'autant plus nécessaire que les organisations de la famille comme celles de l'école changent. Chaque classe, chaque foyer sont traversés d'une dynamique qui demande à l'enfant des ajustements constants. Le changement d'institutrice modifie chaque année la constellation famille-école et Mathilde par exemple, qui avait su établir de nombreux liens entre son foyer et ses classes de petite et moyenne sections, en perd plusieurs en grande section et ne les reconstruit pas. Ces liens sont donc fragiles et n'existent que par l'action de l'enfant pour les instituer et les renouveler.

La liaison entre socialisation familiale et socialisation scolaire que nous avons détaillée est bien celle du jeune enfant français. Les cas des jeunes enfants de parents étrangers révèlent les accointances culturelles invisibles entre les jeunes enfants français et l'école maternelle (chapitre 13). La conception du temps, de l'espace, les techniques du corps, la langue gardent de larges pans communs dans les foyers français et les classes maternelles. Ceci apparait *a contrario* quand on observe les jeunes enfants de foyers étrangers : l'école attend certaines compétences langagières, des schèmes mentaux, des techniques du corps que les parents étrangers ne mettent pas en oeuvre, mais que les pères et mères français partagent peu ou prou. L'articulation des socialisations scolaire et familiale du jeune enfant français s'effectue pour une part grâce aux dénominateurs

culturels communs aux parents et aux institutrices : le jeune enfant construit des savoirs, des savoir-faire corporels et langagiers, partagés par son foyer et par sa classe.

Conclusions

La construction d'une recherche

La présentation finale d'une recherche, plus encore sous la forme d'une thèse, rend difficilement compte du travail de construction. L'investigation semble se borner à confirmer ou réfuter des hypothèses. Or, le recueil des données a entraîné des reformulations des hypothèses et des recadrages théoriques successifs. Face à la question 'comment s'articule la socialisation familiale et la socialisation scolaire du jeune enfant?', les données de terrain nous ont amené à remettre en cause en particulier la notion de distance culturelle. Des cas "aberrants", des cas difficiles à penser et à décrire, dans le cadre de cette théorie d'une proximité avec l'école croissant parallèlement à la position sociale des familles, ont généré de nouvelles hypothèses.

Ce travail débute sur la socialisation des jeunes enfants en France ; l'extension de la préscolarisation l'oriente vers la prise en compte concomitante du foyer et de l'école maternelle comme lieux et temps de socialisation du jeune enfant. Les travaux antérieurs incitaient à adopter la stratification sociale comme principe d'analyse. Deux populations sociologiquement très distinctes, l'une supposée proche et l'autre éloignée de l'école maternelle, permettraient d'explorer la composition, la construction de cette "distance culturelle" et de relever les traits caractéristiques de la socialisation familiale pour chacune des populations, l'organisation, le traitement des enfants qui rapproche ou au contraire, éloigne de la vie scolaire.

Il n'était pas dans notre intention de départ de mettre en question ce qui parait un acquis de la sociologie de l'éducation. Cependant le changement de niveau d'analyse a eu des effets de connaissance inattendus, révélant l'hétérogénéité là où l'on suppose l'homogénéité, qu'il s'agisse des familles de milieu populaire, des familles socialement favorisées, ou des classes maternelles. On voit ici l'erreur qui consiste à reprendre des catégories macrosociales pour une recherche à une autre échelle. Ces catégories supposées acquises sont en fait une construction statistique, visant la réflexion à ce

niveau, et inopérantes pour saisir les modalités fines de l'articulation entre les socialisations familiale et scolaire. Ces constats formulés ici de manière négative, constituent cependant une partie des résultats de cette recherche, d'ordre méthodologique (inadaptation des catégories macrosociales) et d'ordre cognitif (hétérogénéité des "familles populaires", diversité des foyers "favorisés", variété de l'école maternelle).

Si le logement, les aspirations scolaires et la valorisation de l'enfant pour les parents varient avec la position sociale, l'ouverture domestique, le souci scolaire, une organisation plutôt égalitaire apparaissent dans des familles très différentes socialement. Aucune des deux populations ne présentent d'unité quant à la socialisation des jeunes enfants. Qui plus est, la socialisation scolaire ne peut se définir de manière univoque et varie selon les écoles maternelles et selon les classes. Le protocole d'enquête perdait sa pertinence et obligeait à revenir sur les hypothèses, à reconstruire un cadre théorique, à reformuler les questions. La distance culturelle paraissait plus complexe et plus difficile à saisir que prévu. A cette notion globalisante s'est substituée celle d'articulation qui admet la pluralité et la composition.

Pour confronter la vie des foyers et l'existence quotidienne des classes, on les a analysées comme des organisations sociales dont l'enfant est membre, comme des groupes mus par des règles et des interactions. Chaque jour, la quasi-totalité des enfants entre 3 et 6 ans vivant en France s'insère successivement dans les fonctionnements de deux groupes : leur foyer et leur classe. Des travaux sociologiques récents permettent d'édifier un cadre théorique opératoire pour analyser dans les mêmes termes ces deux organisations

Définis au fil de la recherche, les perspectives, les outils, les échelles d'observation visent à compléter et à renouveler les connaissances sur cette question.
Longtemps traités comme abstractions sociologiques, réduits à leurs coordonnées sociales de professions, d'âge et de sexe, les parents et les enfants s'incarnent dans cette recherche comme acteurs sociaux, dans leur complexité et leur diversité.

Aux méthodes indirectes d'investigation fréquemment mises en oeuvre (entretiens, analyse de documents), s'ajoutent une observation de type ethnographique dans des foyers et dans les classes maternelles.

A côté de travaux traitant du phénomène d'articulation en s'appuyant sur une investigation soit sur les écoles uniquement ou soit dans des familles exclusivement, la simultanéité de la recherche dans des foyers et dans des classes, dans lesquels s'insèrent les mêmes enfants, apporte une vue complète du phénomène d'articulation.

Pour expliquer "l'échec" des enfants ou plus récemment les réussites exceptionnelles, les recherches se polarisent dans les familles populaires. Le recueil de données dans deux populations socialement très contrastées renouvelle là encore la saisie de l'articulation avec l'école, resitue la question dans sa généralité, et apporte cependant des éléments nouveaux pour analyser "l'échec scolaire".

En combinant une approche sociologique et une analyse ethnographique descriptive, ces choix fournissent les éléments qui permettent de comprendre comment les acteurs participent à la production de faits sociaux massifs. L'approche microsociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire prend en compte les situations, sans négliger leur contexte qui fournit notamment les règles et leurs ressources aux acteurs sociaux.

Le répertoire de l'enfant comme articulation des socialisations familiale et scolaire

L'étude, en faisant varier l'échelle d'observation et d'analyse, montre que les liens de l'articulation entre socialisations familiale et scolaire s'incarnent dans les compétences, savoirs, savoir-faire technique et relationnel de l'enfant sollicités simultanément dans les deux organisations.

Si les deux répertoires des conceptions du jeune enfant mis en oeuvre par les parents d'une part, et l'institutrice d'autre part, diffèrent totalement, l'enfant ne peut s'ajuster aux situations scolaires. Mais la première partie qui inventorie les différentes définitions du jeune enfant disponibles dans notre société pour les parents d'une part, et les enseignants

d'école maternelle d'autre part (chapitres 2, 3, 4, 5, 6) constate qu'un répertoire de définitions proches existent pour pères, mères et instituteurs. L'observation témoigne de leur mise en oeuvre ; parents et enseignants se réfèrent aux mêmes principes d'organisation sociale, développent, exigent les mêmes compétences, selon un dosage propre à leur fonction - l'affection est plus fréquente pour les parents, l'efficacité pour les instituteurs, par exemple - et à leur préférence. Les choix des parents et des enseignants d'une école dont la composition sociale et les formes de relation en usage leur conviennent, contribuent à la rencontre de répertoires proches. Finalement, le répertoire commun, entre chaque foyer et chaque classe, de taille variable, permet l'acquisition de compétences ajustées à ses deux lieux-temps de vie par l'enfant, et par là, la création de liens, plus ou moins nombreux, constitutifs de l'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire.

L 'enfant acquiert peut-être plus facilement les savoirs (vocabulaire, numération, formes, couleurs, etc), les savoir-faire (habileté motrice, techniques d'écriture, de peinture, de danse, de chant, gestes ordinaires de toilette, d'habillage, etc) que les compétences politiques lui permettant de construire des relations, de s'inscrire dans les situations. Ces dernières paraissent primordiales et déterminantes dans l'articulation que l'enfant instaure.

Dans la vie quotidienne de la classe et de leur famille, les jeunes enfants construisent leur propre répertoire : ils apprennent les différentes définitions dont ils sont l'objet, les formes de relation avec les adultes qui en découlent et s'y réfèrent à leur tour pour agir. "On tape pas son enfant" proclame ce fils à sa mère ; "c'est moi qui décide, c'est pas toi" argue un autre à son père ; "je peux pas ranger tout seul, je suis trop petit" m'explique une fillette ; "les parents, ils doivent faire des bisous à leurs enfants, ils doivent pas les gronder" indique une autre. L'enfant à protéger, l'enfant comme sujet, comme petit naturellement inférieur ou comme être à chérir, mais aussi créateur et efficace, constituent autant de registres prescrits aux parents, aux instituteurs, mis en oeuvre par eux et ainsi appris aux enfants qui les font leurs et les mettent en oeuvre à leur gré, pour

s’ajuster à une situation ou pour la modifier. Ces définitions, ces formes de relation préconstituées sont à la fois structurante et habilitante : son répertoire permet à l’enfant d’agir, et ce de manière adaptée.

La socialisation plurielle

En face de la palette des conceptions du jeune enfant et de son traitement mis en oeuvre par les adultes, les compétences acquises par les enfants sont hétérogènes.

L'hétérogénéité dans la socialisation est souvent vue comme négative[232]. Pourtant, une socialisation familiale homogène fondée sur un principe de référence, définissant une forme d'organisation spatio-temporelle, un type de relation avec l'extérieur du foyer et à l'intérieur, dont un mode d'influence et d'autorité constant, ne permettrait pas à l'enfant de s'adapter aux différentes classes maternelles, au groupe de pairs, et aux différents univers qu'il est amené à rencontrer. Dans nos sociétés modernes et fragmentées, une socialisation plurielle s'avère utile à l'enfant, la confrontation à diverses logiques est nécessaire pour apprendre à agir et s'ajuster à des groupes et à des situations variés. Elle est d'ailleurs généralisée : même dans le cas d'une faible variété de références familiales, le parcours institutionnel du jeune enfant[233], l'entrée à l'école maternelle et pour bon nombre l'entrée en crèche ou chez une gardienne - grand-mère, assistante maternelle - diversifie les principes de référence et élargit les compétences. Si l'on ne définit plus la société et la culture comme des systèmes clos et homogènes, la socialisation doit être pensé autrement que comme transmission d'un patrimoine univoque.

Loin d'écarteler l'enfant, d'entraver sa construction identitaire, les formes d'organisation les plus fréquentes, les plus légitimes pour l'enfant sont celles dont les principes et les compétences sont les mieux acquis. Des principes et des capacités différents, voire contradictoires, peuvent être connus par l'enfant et mobilisés en cas de nécessité. Dans la relation asymétrique dans laquelle il se trouve à l'égard de l'adulte, il a tout à gagner d'un certain conformisme : en prenant les apparences de la conformité, il évite les conflits, assure la continuité de la communication et se ménage des marges de liberté. L'apparente conformité permet un désengagement affectif et cognitif, une certaine liberté

---

[232]Berger P. et Luckman T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klinsksieck, 1966, (Trad. 1986). ; Bourdieu P., *La reproduction, op. cit.*

[233]Suzanne Mollo, "Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants", in : H. Malewska-Peyre et Pierre Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, 1991.

de jugement et de pensée. Le jeune enfant a d'autant plus de chances de pouvoir répondre à telles ou telles attentes, de s'ajuster aux situations les plus diverses, qu'il maîtrise des logiques et des compétences variés. Loin d'être un danger pour la construction identitaire du jeune enfant, la confrontation à des logiques diverses parait utile en accroissant sa capacité d'adaptation.

L'émergence de l'enfant comme sujet

Les formes de relation plus égalitaires, plus négociées prescrites aujourd'hui aux adultes et de plus en plus mises en oeuvre globalement, fournissent à l'enfant un contre-poids non négligeable dans la relation de domination avec l'adulte. Les idées qui se sont cristallisées au moment de la révolution française, l'individualisation, le souci d'égalitarisation, le rejet des pouvoirs autoritaires, ont marqué tous les champs sociaux et ont modifié tous les rapports de domination, même si cela n'a pas été simultané. L'apparition de l'État accompagne les transformations des relations sociales et des rapports de domination. Le refus idéologique de la contrainte forte et brutale se perçoit dans la réalité des prisons[234], des asiles[235], des entreprises, de l'armée, et ce qui nous intéresse plus ici, des écoles et des familles. Une conception démocratique du pouvoir se substitue à celle du pouvoir absolu. Cela marque donc aussi les relations entre les instituteurs et leurs élèves, et entre les parents et leurs enfants : les sanctions physiques se réduisent, jusqu'à être interdites à l'école et légalement limitées dans les familles, l'adulte doit prendre en compte l'enfant, chercher son adhésion, voire sa participation aux décisions, ce qui s'inscrit dans l'espace du foyer et de la classe[236] .

En même temps, la référence à l'enfant-sujet, les relations de coopération qui s'instaurent dans certaines situations, suscitent chez les jeunes enfants des comportements nouveaux avec des tiers, autres enfants, parents, enseignants. Si globalement, les manières de faire

[234]Ce que décrit fort bien Foucault dans *Surveiller et punir*, Paris, Ed. Gallimard, 1975.
[235]Marcel Gauchet et Gladys Swain, *La pratique de l'esprit humain, l'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Ed. Gallimard, 1980.
[236]A l'école maternelle en 1930, les tables et les bancs sont fixés au sol. Le mobilier souple, préconisé par Pauline Kergomard dès 1927 n'apparait qu'après la seconde guerre mondiale.

des enseignantes prescrites ou en usage, s'appuient sur cette coopération, deux institutrices (sur les sept observées) organisent leur classe en s'appuyant plutôt sur une conception du jeune enfant à guider ou sur une idée de l'enfant comme petit incapable, et mettent en oeuvre les rapports correspondant à ces définitions : rapport hiérarchique d'autorité ou rapport de contrainte, de force. Dans ces classes, les enfants qui veulent participer aux décisions qui les concernent - le choix, le déroulement d'une activité - donnent leur avis, argumentent leur préférence, négocient des compromis, sont perçus comme indisciplinés, frondeurs, voire irrespectueux. Ces élèves vus "indomptables" dans certaines classes, sont plus discutés que ne le sont leurs opposés, vraisemblablement plus nombreux mais moins problématiques pour les institutrices, résultant d'un décalage inverse : les enfants qui préfèrent se subordonner avec une enseignante qui opte pour la coopération.

L'émergence de l'enfant partenaire, bien réelle dans les prescriptions, dans les foyers et dans les classes, est un changement massif, mais lent et discontinu.

Actualité de la recherche sur la socialisation

Un travail sur la socialisation peut sembler aujourd'hui désuet, rattaché à la sociologie classique fondée sur la transcendance de la société sur les individus et sur la quête de grandes lois sociologiques. Doit-on pour autant la ranger aux greniers de la sociologie? Ne faut-il pas plutôt redéfinir la notion de socialisation, en même temps que celles de transmission, d'institution, de culture?

La société et la culture ne sont plus appréhendées comme des réalités supérieures qui déterminent la conduite des individus mais comme des constructions sociales en constant renouvellement. La socialisation doit donc être pensée autrement que comme transmission d'un héritage de modes de pensée et de comportements. L' "héritage" se construit dans sa transmission selon l'action de l'enfant, ses réactions, ses relations avec l'environnement et selon ce que cet environnement retient comme conceptions et usages. La socialisation n'est pas une réalité concrète : il n'existe que des acteurs sociaux, liés les

uns aux autres par des relations et des rapports sociaux. La socialisation ne préexiste pas aux individus : les individus la produisent collectivement. Comme production historique, elle connait des transformations et participe aux évolutions, aux mutations de la société.

Pas plus les “socialisateurs” que les “socialisés” ne peuvent être considérés comme des marionnettes. Et le partage des rôles ne peut pas être si net puisque dans l’interaction, les uns et les autres agissent, réagissent, tentent de définir la situation, les relations. Considérer la socialisation comme un processus de construction plus que comme une transmission de données ne permet pas de conclure que chacun est libre de s’inventer. Les interactions s'instaurent entre les acteurs, mais elles se réalisent au sein de rapports sociaux pré-existants. Toute socialisation est une construction collective liée à des situations sociales concrètes dans lesquelles sont impliqués les protagonistes, indépendamment de leur volonté.

La sociologie ne se sape-t-elle pas en théorisant un processus de “désocialisation”? La place et l’action de l’individu dans l’analyse sociologique récente fait écho à celles qu’il connait dans notre société. Le chercheur porte aussi les lunettes de son époque et il est impossible de dissocier dans sa description ce qui caractérise la société de son époque et ce qui tient aux lunettes. L’école et la famille se transforment, mais le regard du sociologue sur celles-ci également. Quand par exemple il ne voit plus dans la famille qu’un groupe ou règne l’intersubjectivité et les sentiments, quelle est la réalité des changements?

La socialisation comprise comme un processus dans lequel le sujet est actif et central, la construction de savoirs, de savoir-faire, de compétences par le jeune enfant dans une configuration sociale, est un procès au coeur de l’autoproduction sociale. Ranger son étude ou même son existence parmi les reliques d’une sociologie périmée prive le sociologue d’un objet majeur.

Annexes

Présentation ethnosociologique des classes maternelles observées

En reprenant les critères proposés par Cléopâtre Montandon, un tableau de la socialisation à l'école maternelle peut être esquissé.

Les acteurs du processus de socialisation sont d'une part les enfants entre 3, voire 2 ans pour certains, et 6 ans, et le personnel de l'école maternelle : les institutrices recrutées, formées et employées par le Ministère de l'éducation relayé localement par l'inspection académique, les agents de service d'école maternelle (ASEM) et les étudiants vacataires recrutés et employés par la municipalité.

Dans les classes observées lors de notre enquête, tant les instituteurs[237] que les ASEM sont des femmes dont l'âge varie entre 25 et 50 ans.

Les étudiants vacataires constitués d'autant de femmes que d'hommes âgés de 20 à 25 ans, encadrent les enfants avec des ASEM entre 7h30 et 8h30, entre 11h30 et 13h30, entre 16h30 et 19h, les mercredi et pendant les vacances scolaires. Les ASEM encadrent les enfants à ces horaires et secondent les institutrices pendant les heures de classe. Les institutrices prennent en charge les enfants de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16H30 les lundi, mardi, jeudi et vendredi[238].

L'école maternelle se partage en trois sections -petite, moyenne, grande- les enfants de 3, 4, 5 ans[239]. Les lieux de la socialisation scolaire sont conçus et destinés à l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Les classes sont organisées par groupes d'âge et

---

[237]Les hommes peuvent enseigner en école maternelle depuis 1977. On en compte 3% parmi les enseignants de ce niveau en 1986. Nous n'en avons pas rencontré dans les établissements choisis.

[238]Rappelons que l'Ille-et-Vilaine est l'un des premiers départements à mettre en oeuvre la semaine de quatre jours, sans diminuer le temps scolaire (diminution en contrepartie des vacances scolaires).

[239]"Le ministère de l'Education Nationale s'est donné pour objectif d'accueillir en priorité la totalité des enfants de trois ans que les parents souhaitent confier à l'école maternelle, puis, dans les écoles où cet objectif aura été atteint, de porter l'effort sur l'accueil des enfants de deux ans." car "il est prouvé que plusieurs années d'éducation préscolaire renforcent les chances de succès dans la scolarité ultérieure...", Ministère de l'Education Nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, 1986, pp.96-97. Voir pour plus de développements à ce propos M.E.N., *Education et formations*, n°16, Juillet-Septembre 1988, p.11. Mais les variations concomittantes de deux phénomènes -ici la précocité d'entrée à l'école maternelle et la réussite scolaire ultérieure- ne peut faire conclure à une relation de causalité directe et simple entre les deux phénomènes, les deux pouvant être effets d'une même cause, ou un troisième phénomène intercalé et inaperçu pouvant être l'effet du premier et la cause du second. Cf. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1990.

regroupent 20 à 30 enfants. Elles sont aménagées par les institutrices ; les enfants n'interviennent pas dans la définition des espaces.

Pas plus qu'ils n'interviennent dans la définition de l'organisation temporelle. Là aussi, les instructions ministérielles et académiques fixent le calendrier annuel et hebdomadaire, et le personnel en décide le détail quotidien. A Rennes, les jeunes enfants sont à l'école de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16h30 les lundi, mardi, jeudi, vendredi. Certains sont pris en charge par les centres d'accueil maternels[240] (plus communément nommée "la garderie") de 7h30 à 8h30, de 16h30 à 19h, de 11h30 à 13h30 avec un service de cantine, et le mercredi.

La structure des journées se ressemble dans les trois sections, même si les activités accroissent en durée et en difficulté au fil des ans.

8h30-9h accueil-jeux libres, c'est à dire non dirigés pour les enfants qui arrivent successivement;

9h regroupement autour de l'institutrice pour échanger, chanter, écouter une histoire et organiser les activités en petits groupes ;

9h15 ou 9h30 Activités encadrées ;

10h ou 10h15 Toilette, goûter,

10h30 Autres activités,

11h récréation,

11h30 Départ des enfants chez eux ou à la cantine.

13h3O retour des enfants en classe, ou sieste pour les plus jeunes qui se lèveront à leur réveil,

14h retour en classe, regroupement autour de l'institutrice en grande section, temps calme dans la moyenne section, puis Activités encadrées,

15h45 Rangement, toilette puis récréation,

16h30 Départ des enfants chez eux ou à la garderie.

[240]Services municipaux situés dans les locaux scolaires.

Les activités du matin visent généralement des apprentissages scolaires, celles de l'après-midi sont plus ludiques -jeux, activités manuelles. Sur ce canevas très généralisé, les pratiques, les modes de relation divergent selon les établissements, selon les institutrices, ce que l'on voit dans l'exposition de ces sept classes.

Le contenu actuel de cette instance de socialisation est défini dans une circulaire parue dans *L'école maternelle, son rôle, ses missions*[241], document publié par le ministère de l'éducation en 1986. Il ne s'agit pas d'un programme[242] mais d' "orientations pour l'école maternelle". Par ailleurs, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989[243] se propose "d'organiser le service public de l'éducation (...) en fonction des élèves" et organise la scolarité en cycles. Ce nouveau texte ne se substitue pas aux orientations de 1986 pour l'école maternelle "qui continuent à constituer la référence de base des maîtres, particulièrement pour ce qui concerne les contenus disciplinaires que les enfants doivent acquérir. Elle les précise et les intègre dans la nouvelle organisation fonctionnelle de l'école primaire en cycles pédagogiques pluriannuels"[244]. Ces deux textes définissent le contenu de l'école maternelle.

Les objectifs des ASEM et des étudiants vacataires ne sont pas définis explicitement ("assurer l'accueil des enfants"). A côté de cette socialisation technique et formelle, prend place la socialisation informelle (ce que les anglo-saxons dénomment le curriculum caché).

Les objectifs d'éducation et d'instruction des instituteurs sont clairement définis dans les textes officiels et sont analysés de manière approfondie dans la première partie de ce travail.

Les évaluations formelles n'existaient pas explicitement à l'école maternelle avant la réforme de 1989, et ne se sont systématisées qu'avec l'apparition du livret scolaire en

---

[241]Ministère de l'éducation nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, 1986.

[242]Le ministre Chevènement affirme dans l'entretien qui introduit ce texte "L'école maternelle n'est pas un lieu d'enseignement systématique et selon des disciplines. Cette école n'a donc pas de programme, au sens où l'école élémentaire en est dotée", *op. cit*. p.9.

[243]Ministère de l'Education Nationale, *Les cycles à l'école primaire,* CNDP/Hachette, 1991.

[244]Op. cit., p.23. Ce qui est répété p. 26 : "Les objectifs généraux de l'école maternelle ont été définis paar la circulaire du 30 janvier 1986 "Orientations pour l'école maternelle". Ils ne sont pas modifiés par la nouvelle organisation en cycles".

1992[245]. Notons que ce livret n'était pas en usage dans les classes observées en 92/93, il n'en est donc pas question dans ce travail.

La structure et l'organisation de cette instance de socialisation qu'est l'école sont définis par le ministère de l'éducation. Chaque enseignant a la charge et l'autorité sur un groupe de 20 à 30 enfants de même âge. Il est lui-même sous l'autorité d'un inspecteur académique, lui même sous l'autorité du ministre de l'éducation. Un directeur est choisi parmi les enseignants dans chaque école. Responsable du fonctionnement, de la gestion, et en partie du personnel ASEM, il n'a pas de fonction hiérarchique vis-à-vis de ses collègues et son rôle est assez ambigu.

[245]Les critères sont détaillés. Sans être des notations, les évaluations A: acquis, B: en cours d'acquisition, C: non acquis, D: . Ce livret n'était pas encore en usage en 91, 92, 93 dans les classes observées.

Les classes de l'école maternelle du quartier Landrel.

L'exposé des cas rapproche le fonctionnement familial au fonctionnement scolaire. Si le premier est à chaque fois détaillé, le second est esquissé pour éviter les répétitions multiples, plusieurs enfants fréquentant les mêmes classes. Dans l'objectif de préciser les configurations dans lesquelles sont insérés les enfants du quartier Landrel, voici une description ethnographique des classes qu'ils ont alors fréquentées.

En 1991, l'école maternelle du Landrel accueillait 178 élèves, répartis en 6 classes. 37,2% des enfants sont étrangers et la composition sociale est la moins favorisée des écoles maternelles du quartier : 2/3 des pères sont ouvriers, 2/3 des mères sont employées. C'est une zone classée Zone d'Education Prioritaire.

Quels sont les fonctionnements, les principes d'organisation sociale de ces classes? La ritualisation et la hiérarchisation sociale traversent toutes les classes observées. Différents principes de vie en commun se rencontrent dans la même classe ; chaque institutrice définit une composition particulière qui vient juxtaposer celle de la famille. Voyons chronologiquement les trois classes de maternelle que les enfants observées ont fréquentées. Le plan d'exposition est parallèle à celui usité pour les foyers : l'espace de la classe, les membres, le fonctionnement (activités, conceptions exprimées, modes de relation et de contrôle entre ses membres).

Classe de Mme Lemoux

En septembre 90, Fanny, Amélie et Sébastien entrent à l'école maternelle du Landrel chez Mme Lemoux, institutrice d'une cinquantaine d'année. Cette classe de petite section qu'ils fréquentent est composée de 31 enfants[246], 27 nés en 1987 et 4 nés en 1988. L'observation a été possible, ainsi qu'elle me l'a dit elle-même, parce qu'elle me connaissait : j'avais effectué le terrain de mon DEA dans la grande section de cette école l'année précédente.

Mme Lemoux est réservée, discrète, peu encline à la promotion de son action auprès des enfants, assez mal à l'aise et peu prolixe en situation d'entretien avec un magnétophone. Elle a demandé cette école pour être proche de son domicile et y commence en 1972, après avoir travaillé dans deux autres établissements. Fatiguée par quelques cas d'enfants très particuliers (en particulier une petite fille présentant des troubles psychologiques graves et entravant le cours de la classe), Mme Lemoux demande sa mutation dans une autre école au public plus favorisé, dont elle suppose qu'il sera plus facile à encadrer[247]. Pour la même raison, elle préfère aussi la petite section : les petits de 3 ans seraient plus faciles à encadrer.

L'espace de la classe de Mme Lemoux, par lequel, tout comme dans l'espace familial, l'enfant accède à des catégorisations, des conceptions, évoque la maison. Les lieux d'imitation créés (coin cuisine, coin poupée) déploient un réalisme et un souci du détail. La décoration et la disposition veut susciter un effet chaleureux.

Dans le coin cuisine se côtoient des éléments factices et de vrais objets. L'étagère supporte une dînette en plastique (assiettes, couverts, casseroles), de vrais emballages vides (bouteilles d'huile, d'eau, boite de chocolat en poudre, salière...) et une corbeille de fruits et légumes en plastique. Une table ronde et basse, entourée de petites chaises, est recouverte d'une toile cirée à motifs floraux et d'un bouquet de fleurs en plastique. Une

[246]La moyenne nationale à la rentrée de 1985 est de 28,4 enfants par classe en maternelle.

[247]Après deux demandes consécutives, son syndicat lui apprend sa nomination, mais se rétracte peu de temps après : il s'agit d'un homonyme. Après sa joie, la déception fut rude ; Mme Lemoux a été absente pour déprime pendant quasiment toute la fin de l'année scolaire. Elle obtiendra son changement l'année suivante. Ceci montre tout l'investissement de cette femme dans son travail et aussi sa relative fragilité, à cette période de sa vie, face aux "cas difficiles".

gazinière, un four, un réfrigérateur en miniatures factices, invitent les enfants à imiter les activités culinaires. Le coin poupées comporte des poupons et leurs vêtements, une poussette-jouet, une petite maison dans laquelle peuvent entrer les enfants , un véritable téléphone - non branché -, des vêtements et quelques sacs à main usagés pour se déguiser.

Les espaces peinture et lecture (un carré de moquette, entouré de trois bancs devant un tableau) se côtoient. Des petites tables accolées, des étagères et le bureau composent le reste du mobilier. La décoration évoque aussi la maison : calendrier, poulbots, posters de chats et de chiens, rideaux à motifs.

Cette classe ressemble à toutes les petites sections que j'ai pu voir, avec cependant ici une accentuation de la dimension domestique, par la place et le réalisme des coins cuisine et poupée, par la décoration. Les principes d'agencement et d'esthétique de cet espace paraissent proches de ceux des foyers de Fanny, Amélie et Sébastien. Ils retrouvent la même logique domestique qui prévaut chez eux et cela peut faciliter l'adaptation dans la première étape scolaire.

L'encadrement des institutrices visent à maintenir l'ordre dans la classe, et le cas échéant, à le rétablir. Le premier moyen de maintenir l'ordre est la ritualisation de la vie scolaire. En répétant les rythmes, les lieux, les déplacements des activités, l'enfant les apprend et les reproduit. Mais il ne semble pas subir la répétition de ces actes quotidiens. L'enfant participe de l'élaboration de cette ritualisation : il attend ces répétitions et les suscite en reproduisant de lui-même l'enchaînement des actions. Tous savent ce qu'ils doivent faire à l'instruction "on va s'asseoir" : s'installer sur les bancs et la moquette, le dos vers le tableau, écouter et répondre à Mme Lemoux. La consigne fonctionne plus comme un signal que comme instruction : les enfants connaissent l'action qui doit se dérouler, n'attendent ni ne demandent d'explicitation verbale ou gestuelle (pas de regard inquiet, ou d'immobilité craintive); certains anticipant même le signal. [248]

[248]La ritualisation semble importante en classe et dans les foyers. Souvent instaurée par les adultes, les jeunes enfants les respectent. Ils en élaborent eux-mêmes en leur absence. C.Javeau amorce une réflexion à ce sujet dans la postface de P. Martin, *Des familles et des enfants*, p.114, terminant ainsi "est-il permis de penser que la ritualisation, très tôt amorcée, est l'instrument privilégié de cette socialisation interactive?"

La seule présence de l'institutrice impose une contrainte aux enfants et régule les comportements. En témoignent leurs attitudes lorsqu'elle s'absente quelques minutes. Dès sa sortie, certains s'allongent, d'autres se lèvent. A son retour, son "oh la la, oh la la" suffit à faire asseoir les enfants comme il faut. Un règlement largement implicite existe et l'enfant l'apprend lorsqu'il y déroge. C'est tout un quadrillage du temps et de l'espace visant le contrôle des corps qui doit être respecté. Et ce n'est sans doute pas propre aux enfants de se rassurer, de se faciliter la vie quotidienne, en répétant ce canevas des actions. Le contrôle est essentiellement non verbal, par regard, mimique, geste. Mme Lemoux lance des regards brefs et fréquents aux enfants pendant les activités. Ceux-ci la regardent aussi fréquemment, de manière brève, reprenant leur activité dès qu'elle les regarde aussi, comme s'ils vérifiaient la présence de ce regard, plus longuement lorsqu'ils transgressent une règle ou lorsqu'ils sont en difficulté. Tant la communication verbale que non verbale participent de l'encadrement.

Mais la présence de Mme Lemoux et la ritualisation ne suffisent pas à assurer l'ordre. Aux moments plus informels, où lorsque les enfants sortent de ce qui est attendu d'eux, les interventions de Mme Lemoux abandonnent le registre pédagogique (explicatif, égalitaire, proche d'une logique civique) pour entrer dans une relation plutôt domestique, usant de l'injonction verbale, la réprimande, la sanction, la menace.

Le registre pédagogique prime lors des activités pensées comme scolaires :

Mme Lemoux : -Maintenant, on est grand, on sait découper avec des ciseaux, on va découper quoi?

Fanny : -des bandes.

Mme L : -On va découper des bandes de papier pour faire une maison. Pour faire les murs de la maison, le toit. Et après, on coupe des petits morceaux de papier pour faire (elle montre).

Un enfant : -fenêtre.

Mme L : -des fenêtres et des ? (elle montre)

Un enfant : -La porte.

Mme L : -La porte. Et on colle tout ça. Trois fenêtres en haut, le toit pointu, les murs de la maison, la porte.

L'injonction verbale peut être un ordre sans explication.
Pierre tape de plus en plus fort avec une petite voiture sur la tête de Rhani et rit en jetant de petits regards vers Mme Lemoux; Rhani qui souriait aux premières tapes grimace sans se défendre, fixant des yeux l'institutrice. Mme Lemoux lève la tête et les voit : "Pierre, tu arrêtes!".
"Vous n'êtes pas gentils ce matin, ceux qui ne veulent pas danser vont s'asseoir comme Jonathan"

Ou peut contenir quelques explications Mme Lemoux explique surtout ses consignes quand il s'agit de réalisations scolaires.
Mais dès qu'il s'agit de comportements, la nécessité d'un certain calme, par exemple, elle ne cherche pas à expliquer, mais en appelle au sentiment, en exerçant une sorte de chantage affectif. "il est pas gentil Sébastien, je suis fâchée", (à Angélique) "Ca va pas continuer comme ça toute la journée ; on va pas être copine", "j'ai pas envie de rire Gwénaelle, je suis pas contente, je suis fâchée (Gwenaelle a peint sa feuille tout en noir)".
Les réprimandes : "c'est pas possible des enfants désagréables comme ça"
Les menaces brandissent des sanctions légères : "Sébastien, s'il continue comme ça, il va aller chez Mme Le M. (la directrice) se calmer",

La sanction vise à punir la désordre, mais comporte une visée préventive : dissuader sa réapparition. Dans cette classe, le désordre n'est guère sanctionné par usage de la honte ("C'est Héléna qui devient aussi chipie que son frère"), ni de façon physique. Mme Lemoux ne donne ni claque, ni coup, mais canalise et contraint parfois les corps : par exemple, remarquant le comportement de Youssef et Sébastien qui donne des coups de pied à Amélie au centre de la ronde, elle s'approche d'eux : "ils sont pas gentils ; on danse et ils donnent des coups de pied à Amélie". Elle les porte et les assoit sur le banc avec des gestes secs et les sourcils froncés.

Mme Chapon, l'agent de service, reste assez en retrait en présence de l'institutrice, n'intervient pas sur le mode pédagogique : à Gaëtan qui ne mange pas "T'attends quoi? Le déluge?", " ça obéit quand ça a le temps", "ne me regarde pas, mange", "c'est un vrai paquet de nerfs"(d'Angélique remuante) , tapant la main de Sébastien qui s'apprête à peindre : "la maîtresse, elle a dit de commencer?". Mme Chapon met souvent en avant la parole de l'autorité, incarnée par l'institutrice : "la maîtresse, elle a pas dit de s'énerver. Elle a dit de lire un livre". L'agent de service peut avoir des mouvements d'humeur plus vifs. Ainsi, elle dit à un enfant qui casse un pot de colle pendant une activité dirigée : "ça y est , bravo, super. T'as bien travaillé. Quand on a le temps, c'est super". Mais l'énervement peut disparaître rapidement, car juste après, elle ajoute : "C'est des choses qui arrivent. C'est pas grave".

Ces interventions se font aussi dans le registre affectif adopté par Mme Lemoux : "C'est joli Stéphane. C'est joli Stéphane. C'est bien Stéphane. C'est bien Cindy. Oh que c'est joli. Va te laver les mains, ma biche. T'es mignonne. T'as bien travaillé Cindy aujourd'hui. Oh, ben, la maîtresse, elle va être contente aujourd'hui, parce que vous avez bien travaillé". "T'es belle Fanny, t'as une jolie petite robe, dis donc. Bonjour, bonjour toi".

Les interventions peuvent être très brèves et implicites, ainsi par exemple lors du lavage des mains : "Du savon dans les cheveux? Ca va pas Teddy quand même. Va t'essuyer. Fais voir la figure. Teddy, essuie depuis le temps. Ah, il est beau notre camarade. Va essuyer. Essuie tes mains Cindy. Attends. Viens là. Tu joues pas maintenant, tu vas lire un livre. Allez avec la maîtresse".

Dans cette classe maternelle, comme toutes celles observées, l'enfant est dominé sociologiquement, il ne détient pas le pouvoir et son comportement doit s'inscrire dans les limites définies par l'institutrice. Celle ci tolère un certain mouvement , un certain bruit, mais parait parfois avoir du mal à faire respecter les limites. La définition de l'ordre correspond à une forme d'encadrement : une définition rigoureuse, pré-établie et définitive de l'ordre nécessite un encadrement rigide, un encadrement souple permet une

définition souple, susceptible d'être modifiée, de l'ordre. La situation de domination est donc plus ou moins forte, mais toujours explicite à l'école.

L'exercice de l'autorité est ici de forme domestique : une hiérarchisation adulte-enfant, une supériorité bienveillante et protectrice et l'attente d'un respect, d'une subordination de l'enfant.

L'accueil témoigne du lien affectif entre les enfants et ces deux femmes. Les enfants embrassent Mmes Lemoux et Chapon, généralement à leur initiative; mais elles s'approchent et embrassent ceux qui ne sont pas venus à elles. C'est un geste quotidien que les deux femmes font presque machinalement, ponctué d'un "bonjour Sébastien, bonjour Fanny...". Ce geste témoigne d'une dimension non scolaire de la relation, une dimension affective, qui se poursuit au delà de la petite section quoique sous des formes moins explicites.

Excepté ce baiser d'accueil, Mme Lemoux manifeste peu son affection pour les enfants, mais leur montre son intérêt pour eux (encouragement, regard, sourire). Cette institutrice, comme les autres observées, modère son engagement affectif, sachant que les enfants ne sont que de passage dans sa classe et respectant le principe de neutralité. Les démonstrations d'affection sont donc restreintes, mais ne sont pas pour autant absentes. La chape du principe d'égalité des enfants s'oppose à la prise en compte de cet aspect, déjà par l'institutrice elle-même. En proclamant une égalité de principe, on ne peut supprimer les phénomènes de sympathie-antipathie inhérents à toutes situations de groupe. Dans toutes les classes, certains enfants sont plus en affinité avec l'institutrice (ici, Youssef jouit d'un traitement privilégié), un ou quelques autres en opposition (Angélique). L'institutrice est confusément consciente d'apprécier différemment tel ou tel, mais rationalise cela par des motifs scolaires. Ceux-ci ne sont pas absents, mais ne suffisent pas à expliquer les attraits et les rejets. D'autres travaux ont montré l'incidence de la beauté[249], de la mise, du comportement, de l'origine sociale[250]. La valorisation a une place légitime à l'école, sous la forme de l'encouragement ou de l'opprobre. Mais là

[249]Wilson G. et Nias D., *Le charme a ses raisons*, Paris, Ed. Tchou, 1977.
[250]Zimmermann, op.cit.

aussi, la valorisation n'est pas seulement fondé sur le travail scolaire mais sur la proximité affective, l'affinité avec l'enfant. Elle valorise leurs réalisations, les dévalorise parfois.

Autant dire que le travail scolaire ne suffit pas expliquer les différences de valorisation. Si l'institutrice valorise l'enfant lorsque son comportement correspond particulièrement aux comportements attendus et qu'elle éprouve une sympathie pour lui (qui peut être limité à ce moment), il peut être dévalorisé pour un comportement inadéquat si elle éprouve une antipathie pour lui. En relevant les motifs de valorisation et de dévalorisation, on ne peut observer d'échelle rationnelle du type :

forte valorisation pour un très bon résultat ou comportement;

petite valorisation pour un bon résultat ou comportement;

petite dévalorisation pour un mauvais résultat ou comportement;

forte dévalorisation pour un très mauvais résultat ou comportement.

En fait, les différentes valorisations paraissent plus motivées par la sympathie-antipathie mais ne peuvent s'exprimer que vis-à-vis de tel résultat ou acte scolaire.

L'image qu'a l'institutrice des élèves, et en particulier les représentations liées à l'origine sociale, paraît déterminante dans ces aspects du traitement de l'enfant. Pour Mme Lemoux, comme pour toutes les institutrices rencontrées, les enfants de milieu populaire ont l'image d'enfants difficiles à l'école (par le comportement, et l'apprentissage), mal encadré au foyer. Les enfants de milieux supérieurs ont l'image d'enfants sans problèmes de comportement, avec des facilités d'apprentissage.

Une journée ordinaire dans la petite section de Mme Lemoux en Février 1991

Sébastien arrive parmi les premiers avec sa maman qui lui dit "enlève ton blouson, Sébastien. Fais moi une bise. Allez va.". Sébastien franchit la porte de la classe avec entrain, s'approche de l'institutrice menton relevé et lèvres en avant, celle-ci se penche pour l'embrasser "bonjour Sébastien". Il fait de même avec l'agent de service en blouse rose, Mme Chapon (55 ans) et se dirige vers une boite en bois où il cherche avec vivacité, comme pressé d'en finir, un petit carton portant son prénom et un dessin au tampon qu'il

va disposer sur le panneau de présence situé près du tableau, puis rejoint avec résolution le garage où se trouve déjà Thomas. Il s'assoit à coté de lui sur la moquette et la tête penchée pour solliciter, il avance sa main vers une voiture en observant la réaction de Thomas. Celui-ci le laisse prendre la voiture ; Sébastien la fait rouler sur la pente du garage, puis sur une route du tapis-circuit, en émettant un vrombissement. Puis il regarde Thomas. Celui-ci prend une autre voiture et lui fait faire le même trajet en vrombissant, puis regarde Sébastien qui lui sourit. Le jeu perdure ainsi quasiment sans paroles, mais avec des propositions en actes et des acceptations en actes (imitation), le contact étant maintenu par les échanges de regard.

Fanny arrive à 8h40 amenée par sa maman, et dépose son blouson sur le porte-manteau au dessus duquel est sa photo et son prénom, comme les autres enfants. Après avoir remis correctement le col de chemisier de la fillette et l'avoir embrassée sans mot dire, la mère reste un peu dans le couloir et l'observe par la porte ouverte embrasser Mme Lemoux et Mme Chapon. D'autres enfants arrivent dont Gwénaelle avec sa mère et Amélie avec son père. Les enfants font une bise à leurs parents et entrent en classe, où ils embrassent l’institutrice et l’agent de service.

Amélie et Fanny cherchent leurs petits cartons portant leurs prénoms et un dessin au tampon qu'elles vont disposer sur le tableau de présence. En Février, tous les enfants sont capables de reconnaître le dessin qui leur a été attribué. Amélie va s'asseoir en sautillant sur une table ou Héléna enfile des perles sur un axe, elle s'empare d'un autre axe et lui décoche un grand sourire. Héléna ébauche un sourire, et se remet à sa tâche, suivie par Amélie. Fanny observe la quinzaine d'enfants déjà en pleine activité : Gaëtan et Jihad(M) sont assis au coin lecture, Enice(M), Youssef(M), Jonathan jouent au coin cuisine et mettent la table, Amélie et Héléna enfilent des formes colorées sur des axes, Angélique et Cindy font des puzzles, Thomas, Sébastien, Pierre et Rhani (M) jouent avec le garage sur la moquette. Mme Chapon attablée à une table d'enfant, accroche des élastiques aux masques en carton que les enfants ont décorés. L'institutrice, debout, range des papiers sur son bureau tout en accueillant les enfants qui arrivent et en observant les autres. Fanny rejoint la table d'Angélique et Cindy, elles échangent des regards mais aucune

parole. Fanny tire une chaise, s'attable et défait un puzzle sous le regard des deux autres qui reprennent alors leurs tâtonnements pour assembler les pièces. D'autres enfants arrivent; certains changent d'activité.
Gwénaelle se déplace entre les enfants, s'arrête pour observer Amélie et Héléna; "c'est pas comme ça", dit-elle à Héléna qui tente en vain d'enfiler une perle. Celle-ci la regarde, sourcils froncés, lèvres contractées et Gwénaelle s'éloigne vers le coin cuisine. Fanny poursuit son puzzle, en observant parfois autour d'elle l'activité des autres enfants. Gwénaelle s'approche, prend une pièce du puzzle et la porte à sa bouche en regardant Fanny; "Non, lui dit celle-ci en tirant sur l'élément, c'est à moi". Gwénaelle lâche la pièce du puzzle et reste l'observer tâtonner.

Au moment de l'accueil, les enfants étant en jeux libres, Mmes Lemoux et Chapon échangent à propos de l'organisation de la classe, de l'école, de la météo, de leur famille, de leur santé. Mme Lemoux prépare en même temps les activités de la journée et surveille les enfants.
A 9h, Mme Lemoux dit "on range" et ferme la porte de la classe. Gwénaelle se précipite pour s'asseoir sur un banc. Sébastien se lève et bouscule Pierre en lui souriant "tu m'attraperas pas" ; celui-ci poursuit Sébastien qui court dans la classe. Fanny finit son puzzle en se concentrant, le remet dans la boite, la replace sur l'étagère puis va s'installer au coin lecture. Amélie range aussi son jeu dans l'étagère. D'autres se mettent à ranger, quelques uns vont s'asseoir au coin lecture. Mmes Chapon et Lemoux rangent les boites de jeux disposés sur les tables, tout en sollicitant les enfants pour qu'ils y placent les divers éléments.
Mme Chapon : "Jonathan, viens ranger la cuisine que tu as dérangée".
Mme Lemoux : "ceux qui ont joué avec le garage n'ont pas fini de ranger. Sébastien, Pierre, venez donc là au lieu de faire les fous".
Ils se poursuivent en riant dans la classe mais obtempèrent en continuant à se bousculer et à rire.
Mme Lemoux : "on va s'asseoir". Les derniers se mettent sur la moquette, les bancs étant déjà occupés.

Après l’accueil entre 8h30 et 9h, pendant lequel les enfants vaquent comme il le souhaite, les activités sont décidées par l’institutrice et s'enchaînent les unes aux autres sans que l’enfant n’ait à se questionner sur ce qu’il va faire. A chaque moment, ils ont tous quelque chose de précis à mener. A 9h, c’est le rassemblement quotidien au “coin lecture”, qui vise l’expression des enfants, l’acquisition de vocabulaire et de connaissance. L'institutrice s'assoit sur une petite chaise face aux enfants :

"- Quel temps fait-il?"Fanny comme les autres regardent par la fenêtre, excepté Gaëtan qui touche ses chaussures.

Pierre : -Y'a du soleil.

Mme Lemoux : -il y a des nuages et du soleil. Youssef tu vas mettre la roue comme il faut”.

Youssef s'exécute avec plaisir et fait tourner une roue en carton accrochée au mur pour faire apparaître le dessin d'un nuage derrière lequel apparait un soleil. Là encore, les enfants ont visiblement l'habitude de cette séquence.

Mme Lemoux : "Qui a joué avec la neige?

Les enfants parlent ensemble : -moi,moi,moi", et se lèvent dans le brouhaha pour raconter et expliquer.

Mme Lemoux : -pas tous en même temps, on s'assoit."

Elle enchaîne avec des comptines à gestes : "toc, toc, toc, Mr pouce es-tu là?"; "pomme de reinette et pomme d'Api", "Pouce levé, pouce caché". Gwénaelle, serrée sur le banc entre Jémila et Fanny, pousse celle-ci des deux mains. Fanny grogne "oh, mais", en se poussant malgré tout. Amélie triture un mouchoir. Sébastien observe les mains de Pierre puis les siennes lorsqu'ils font les gestes des comptines. Tous les enfants sont très absorbés : ils essaient de répéter et imitent les gestes de la maîtresse. Les enfants communiquent seulement subrepticement par quelques mots ou petits gestes avec leurs voisins ; ils sont d'ailleurs tellement proches qu'ils se touchent inévitablement les épaules, les genoux et ce contact physique les détourne parfois de l'action de l'institutrice.

Sébastien lui dit "tu as des cailloux dans ta bouche", Mme Lemoux qui doit porter un dentier, élude la question "des cailloux? Bon, allez, on chante une dernière chanson" et elle entonne Petit Lapin, imitée pour les gestes par tous les enfants et par quelques uns pour les paroles. Ce rassemblement quotidien a des objectifs pédagogiques explicites : expression des enfants, acquisition de vocabulaire et de connaissance. Il s'agit ici essentiellement de socialisation technique, c'est une situation d'éducation au sens où il y a conscience et volonté explicite d'apprendre de la part de l'institutrice. Suivent le goûter à 9h30, le passage collectif aux toilettes, une activité dirigée de motricité à 10h, une séance de diapos à 10h30.

10h.Après le passage aux toilettes, c'est l'heure de "la motricité". Les enfants, sans qu'ils leur soient rien dit, vont s'asseoir sur les chaises qui entourent la salle. Mme Lemoux se place au milieu "vous prenez votre chaise ; debout et on saute". Les enfants déplacent leurs chaises au milieu de la salle et y grimpent, en sautent, les uns avec peur, les autres avec plaisir. Ces séances sont très ritualisées comme en témoignent l'absence d'hésitation, l'assurance des actions des enfants en l'absence de consignes précises. Mme Lemoux poursuit : "On regarde bien où est sa chaise. On se promène. (puis en chantant) Promenons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas. Si le loup y était, il nous mangerait. Loup, y es-tu? Que fais-tu? Je mets mes bottes. Pour se promener, on ne court pas, on marche". Elle reprend la ritournelle, jusqu'à l'habillage complet du loup, pendant que les enfants se déplacent. "Je vais vous manger. Hou, hou! " Les enfants crient et grimpent précipitamment sur leurs chaises. "C'est fini, maintenant, on fait la voitures avec sa chaise" ; ici encore l'exercice est connu puisque sans plus d'explication, les enfants se déplacent en portant leurs chaises. "On range les chaises et on vient faire la ronde”. Puis,“C’est Héléna qui conduit le train”. Certains dont Gwénaëlle et Sébastien se précipitent pour être dans les premiers. Les enfants, les uns derrière les autres, se tiennent par les épaules et retournent en classe “pour travailler” dit Mme Lemoux, qui chante alors “roulez, roulez, chemins de fer, roulez...”.

10h30.Mme Lemoux : "on va aller voir des diapos, on se lève". Sans autres consignes, les enfants se lèvent et se mettent en train, l'un derrière l'autre, mains sur les épaules du précédent. Ils suivent ainsi la maîtresse jusque dans le dortoir : "on s'assoit par terre" Mme Lemoux passe les diapos de Boucle d'or. On voit la maman et le petit ours dans la cuisine.

Mme Lemoux "peut-être que Papa (Ours) est resté à la forêt coupé son arbre.

Rhani (M): -Il est parti à Carrefour (le centre commercial du quartier).

Mme Lemoux: -Quoi faire à Carrefour?

Rhani ne répond pas.

Elle poursuit : -La maman Ourse fait la soupe. En attendant que la soupe refroidisse, les ours se promènent.

Jémila : " Peut-être que l'éléphant, il va manger la soupe"; ce à quoi d'autres enchaînent :"peut-être un serpent", "peut-être un fantôme", "un loup" dit Rhani. Jémila : -Y'a un loup dans la maison".

Mme Lemoux : -on va voir.(la diapo suivante montre une fillette qui mange la soupe dans la maison des ours.) Que fait Boucle d'Or?

Jémila : -Elle s'est sali.

Mme Lemoux: -elle mange".

Jémila suce son pouce. Thomas suce un doigt. Fanny tourne son doigt dans ses cheveux. Sébastien, Fanny, Amélie et Gwénaelle sont concentrés avec de brèves sautes d'attention, focalisés sur l'écran par la pénombre. Bien que totalement absent de l'histoire de Boucle d'Or, le thème du loup introduit par Rhani (M) continue à les influencer comme on le constate dans leurs réponses à plusieurs questions "Ils vont voir le loup", "Peut-être y'a un loup". Mme Lemoux finit par expliquer "On ne voit pas de loup à chaque fois au cinéma".

Les ours saluant Boucle d'Or, Pierre dit "il pleurent". Comme ce n'est pas le cas sur la diapo, Mme Lemoux fait "Vous croyez?". Mais aucun ne dément ; quelques autres reprennent cette idée "ils pleurent". C'est la fin de la séance. Mme Chapon arrive, ouvre les rideaux. Les enfants se lèvent et vont en classe.

La séance diapos est pour l'institutrice une séquence pédagogique, elle a la volonté et la conscience de leur apprendre quelque chose (vocabulaire, raisonnement, imaginaire...), ce qui constitue un temps de socialisation technique. A travers cette séquence de socialisation technique, on appréhende deux aspects de la socialisation trop souvent mésestimés : d'une part, l'enfant est acteur de sa socialisation, il n'est pas le récepteur passif d'un contenu; d'autre part, le groupe des pairs a une fonction socialisante qui le situe parmi les instances de socialisation essentielles, y compris au sein de cette autre instance de socialisation qu'est l'école, et même dans des situations de socialisation technique où la relation principale est celle de l'adulte à l'enfant. Dans la séquence ci-dessus, ce n'est pas l'institutrice qui a déterminé le thème central du propos, mais les enfants (le loup). Notons aussi que les enfants reçoivent activement l'histoire, en élaborant des hypothèses émanant de leur quotidien : papa ours pourrait être à Carrefour, comme le père de Rhani ; Boucle d'Or qui mange s'est salie pour Jémila. La dimension imaginaire de l'histoire est fortement réduite dans la réception que les enfants en ont, dans les cadres de références qui sont les leurs. On voit par ailleurs un autre aspect socialisant de cette séance : l'introduction implicite mais d'autant plus efficace des critères sociaux de différenciation et de hiérarchisation d' âge et de sexe.

L’après-midi recommence à 13h30, les enfants font la sieste jusqu’à leur réveil vers 15h, puis choisissent une activité ou un jeux. Ils s'assoient au coin lecture. "On écoute les prénoms pour faire le travail" et à Jonathan qui bouscule ses voisins "Jonathan, tu vas te calmer sur la grande chaise". Il va sur la chaise de l'institutrice. Gwénaelle boxe discrètement son voisin Sébastien qui lui dit à voix sourde : "même pas mal, même pas mal". Mmes Chapon et Lemoux regardent le tableau des travaux effectués. L'institutrice nomme les enfants et leur désigne une activité qu'ils n'ont pas encore fait cette semaine - afin que tous fassent les mêmes travaux.

L'année suivante, ces enfants sont répartis dans les deux classes de moyenne section. Je n'ai pu observer la moyenne section de Mme Foy -où est scolarisé Sébastien- qu'une matinée et aux moments de l'accueil (8H30-9H), et de récréation, l’institutrice refusant

une plus ample observation. J'ai observé par contre une demie-journée par semaine la moyenne section de Mme Dano, où se trouvent notamment Fanny et Amélie.

Classe de moyenne section de Mme Dano.

La classe de Mme Dano est assez standardisée. Quatre groupes de tables accolées sont entourées d'étagères. Dans le coin de regroupement, deux bancs et une petite bibliothèque entourent un carré de moquette. Une étagère de rangement de feuilles et une table roulante pour ranger les crayons, trois chevalets de peinture jouxtant l'évier bas sont prêts pour les activités. Des téléphones, deux garages avec voitures, des jeux sont accessibles dans des rangements bas. Un coin cuisine comporte une gazinière et un évier miniatures, vaisselles, casseroles, biberons et bouteilles en plastique, et également cinq poupons dans leurs couffins. L'esthétique est plutôt domestique : posters de chien, chat, tigre, bouquet de fleurs, gravures de fillette, de village, de ferme, photo d'une plante, affiche du musée de Bretagne représentant une tête ancienne en bronze, affiches de coq, d'un clown du cirque Pinder, une affiche publicitaire "croque la pomme" (une jeune femme avec un panier de pommes en croque une), des travaux d'enfants. Cinq plantes vertes et quelques jeux décoratifs (un château, une maison en plastique, deux voitures) sont installés sur l'étagère haute. Cet espace de la classe relève des logiques civique et domestique.

Mme Dano est satisfaite de n'avoir que 21 enfants inscrits (souvent une quinzaine de présents) cette année, grâce à la classification ZEP (une classe en plus dans l'école). Toutefois l'organisation de la classe parait identique quelque soit le nombre d'enfants présents. L'agent de service n'intervient guère auprès des enfants et disparait à l'office quand Mme Dano n'a pas besoin de son aide. Fanny et Amélie côtoient quotidiennement une quinzaine d'enfants et l'institutrice.

Mme Dano estime que ces enfants de milieux défavorisés ont et auront des difficultés scolaires. On observe que les enfants plus favorisés socialement sont valorisés plus fréquemment, et que les enfants moins favorisés sont dévalorisés plus souvent, explicitement pour des motifs de réalisation ou comportement inadéquats. Mme D. pense adapter les activités à leurs capacités en leur proposant des travaux plus faciles

(graphisme, coloriage, peinture). Ainsi, les exercices sur l'écriture du prénom ou la reconnaissance d'un mot n'apparaissent que courant juin[251].

Au fil de mes observations, j'ai relevé comme activités :
des récitations (par exemple : "Ses yeux sont deux billes de verre/ses oreilles deux feuilles de choux/il a mis la peau de son père/avec son nez de caoutchouc/il fait peur aux petits enfants/qu'est ce que c'est?/C'est l'éléphant").
des chants : "j'ai une maison pleine de fenêtres", "les petits cochons".
des histoires racontées : "Boucle d'Or et les trois ours", histoire d'un loup "Loulou"; "Pierre et le loup"; histoire d'un poisson "Pilotin"; écoute de la cassette de Boucle d'Or en regardant les images du livre; "les trois petits cochons"; histoire vue en diapos la veille (des coqs qui cherchent des soleils); diapositives de l'histoire de "la petite poule rousse".
les activités du matin (parfois en rapport avec l'histoire) : en Janvier: coloriage des personnages de l'histoire sur une feuille ronéotypée; "faire des pointus" sur une feuille en triangle; décorer une galette avec des pointus à la peinture / décorer en graphisme le dessin du bol (faire une ligne de pointus, une ligne de ronds..., faire la soupe en jaune), colorier l'ours, le découper puis le coller sur le cahier; décorer tous les triangles fermés avec des pointus, des escargots, des boucles.../fabriquer papa Ours en collant des disques de papier; coloriage du dessin de Boucle d'or; collage de petites baguettes de bois en pointus, avec autour des paillettes rouges et bleues. En Février : fabrication de chapeaux pour mardi gras; peindre des créneaux, réaliser des créneaux sur la table avec des bâtonnets, réalisation de masques de clowns; dessin d'escargots. En Mars : coloriage d'un dessin (un ours et un clown dans un parapluie renversé sur l'eau); peindre des soleils; décorer un coq en graphisme; coller des allumettes sur une feuille en créneau. Visite d'une exposition qui sollicite l'ouïe (reconnaissance de bruits d'animaux), l'odorat (reconnaissance d'odeurs), le goût (reconnaissance de goûts). En Avril : faire des flèches à la peinture, décorer le dessin d'un oeuf en graphisme, faire la tête de Totolitoto (petit enfant noir d'une histoire) : yeux, nez, bouches à représenter en gommettes, boucles à

[251]Les activités sont les mêmes dans les deux moyennes sections, Mmes Foy et Dano s'échangeant leurs préparations. Cette liste ne sera pas répétée dans l'exposition de la classe de Mme Foy qui suit.

dessiner sur la tête/faire des boucles depuis la gommette. En Mai : Activité commune d'1/4 d'heure avant les activités par petits groupe ; Mme Dano montre leurs prénoms au tableau, les enfants doivent reconnaître le leur -ce qu'ils réussissent tous sauf Nadira et Gaëtan. Ateliers: colorier le dessin de Pierre; colorier et entourer les personnages de l'histoire ; faire une peinture se rapportant à l'histoire de "Pierre et le loup". En Juin: dessiner des "ponts" (*"je monte, je descends"* explique Mme Dano en traçant des arcs dans l'air), peindre des poissons; reconnaissance du prénom ; coloriage et graphisme de dessins de ballons.
Exemples d'activités de l'après-midi : broderie d'un sac en jute, chapeau en raphia, plâtrage d'une bouteille pour en faire un pied de lampe

Les activités et leur déroulement sont décidés par l'institutrice. Lorsque l'enfant a terminé, il doit attendre assis à sa place que Mme Dano vienne prendre sa réalisation, sur laquelle elle inscrit le prénom et tamponne la date. Elle n'émet aucun commentaire en ramassant les travaux des enfants.

Les consignes sont expliquées quand il s'agit de présenter l'activité. Mais en dehors de cette situation, les interventions relèvent de l'injonction, de la réprimande, de la menace, parfois dans un registre affectif, jouant parfois de la honte.

L'injonction : - Au goûter: *"comme vous êtes énervés! On se tait"*.-*"Enice, tu t'appliques"*.

La réprimande : -Pour avoir tenter d' emporter une perle dans sa poche, Sofiane reçoit une claque sur la main : *"cet après-midi, je veux pas te voir; tu vas au lit"*.
-Mme Dano constate des traces de peinture près du chevalet : *"qui as fait ça? C'est toi Gwénaëlle?* (négation de la tête) *C'est toi Madjouline?* (négation de la tête). *Alors moi, je punis les deux. Qui as fait ça Jihad?"* Jihad montre Madjouline. *"Ah, c'est toi Madjouline. Je m'en doutais. Gwénaëlle aurait dit"*. Madjouline est grondée, et le propos se termine par *"t'es pas belle"*.

-*"Madjouline, elle me fait des pointus et pas des créneaux, la chipie!"* constate Mme Dano sans lui montrer cependant comment faire.

La menace.

-Mme Dano : *"-Enice, quand est-ce que tu vas reconnaître ton prénom? Tu ne vas pas aller chez les grands."*

La honte :*"-Sofiane, tu le regardes le prénom. Ta soeur le savait l'année dernière".*

-Mme Dano accroche les feuilles où sont dessinés de "beaux ponts". Sylvain tend le sien.

Mme Dano : "*-ah, non, surement pas. Il est pas assez beau. Quand tu feras bien".*

-Après l'histoire des trois petits cochons dont deux sont paresseux, Mme Dano : *"-Adrien, il fait partie des paresseux ou des courageux?* Les enfants, en choeur : *-des paresseux.*

Mme Dano : *-et Jihad quand il fait son raphia?*

Les enfants : *-des paresseux.*

-Mme Dano voit tomber un élastique: "*qui a lancé un élastique? Fanny -moi.*

Mme Dano : C'est toi Fanny? tu t'y mets aussi?"

Fanny rosit, pendant que l'institutrice refait sa natte et l'attache avec l'élastique.

Propos valorisant ou dévalorisant : *"Souvent les petits asiatiques, ils disent rien, mais ils sont très intelligents".* (à propos de Ravy).

-Devant Jihad qui dessine maladroitement *"il manque de maturité. On lui fait tout chez lui".*

-Cindy joue avec Flora alors que Mme Dano parle. *"Elle va lui gâcher sa scolarité".*

Les relations sont distanciées entre l'institutrice et les enfants et changent de registre : rapport de force, hiérarchisation protectrice (logique domestique), quête de l'adhésion raisonnée (logique civique).

Voici une journée ordinaire.

8h30-9h, c'est le temps d'accueil où les enfants jouent librement avec les jeux qui sont mis à leur disposition.

de 9h à 10h ils font la "motricité" dans la salle polyvalente (jeux collectifs sur supports chantés; rondes; "parcours du combattant"; jeux de ballon...).

A 10 h, après un passage au toilette, ils goûtent en discutant un peu entre eux. "chut" dit Mme Dano, quand ils parlent.

Puis, ils s'assoient sur la moquette et sur les bancs disposés autour. Mme Dano leur fait répéter une poésie, puis leur raconte l'histoire de "Roule galette"[252], non pas en lisant le texte, mais en improvisant elle même en simplifiant et en raccourcissant. Les enfants sont attentifs, et participent pour réciter, comme pour répondre aux questions concernant l'histoire.

Mme Dano décrit ensuite les trois activités du matin (galette en pâte à sel, galette à décorer en graphisme, ou en peinture) et y répartit les enfants. Après avoir installé un groupe à la peinture aux chevalets, un autre pour le "graphisme", Mme Dano explique et montre comment faire la galette en pâte à sel. Les enfants s'y mettent. Mme Dano commente : "elle est pas bien ronde la tienne" à Jihad ; "elle va casser, tu appuies comme un petit cheval" dit-elle en reconstituant une boule "tu recommences"; "on appuie" à Sofiane; "c'est bien" à Fanny et à Amélie. Ensuite ils décorent leurs galettes avec de petits outils.

Quand les enfants ont fini, ils attendent sans se déplacer, ni ranger. Mme Dano passe entre eux et après une demi-heure, les invite à ranger et à se laver les mains. Elle marque elle-même leurs réalisations. "Vous avez vu comment vous avez rangé les livres?" Flora à Cindy : "viens, on va ranger". Jihad les suit en répétant "on va ranger", mais garde les mains dans les poches. Les enfants vont ensuite au toilette, puis en récréation.

Pendant les activités, Mme Dano circule, commente, donne des directives. Une fois les consignes données, elle explique peu. Elle ramasse les travaux sans les jauger. Les enfants sont encadrés fermement, sans que ce soit par la peur cependant comme chez Mme Foy. Les déplacements sont minimes, et le silence règne.

---

[252]Chaque matin observé, une histoire est racontée aux enfants. Cela n'a peut-être pas lieu tous les jours, si j'en crois Mme Dano qui dit à Jémila avant un regroupement : "Jémila va chercher le livre chez Mme Foy. tu lui dis qu'Isabelle (moi) est là, il faut que je raconte l'histoire". (Mmes Dano et Foy font les mêmes activités).

Mme Dano, comme Mme Foy, ne semble plus guère appréciée son métier, paraît lasse et semble démissionner en quelque sorte, en assurant une sorte de service minimum.
L'autonomie des enfants n'est guère développée; par exemple, Mme Dano met elle-même les noms et la date sur les travaux des enfants.
Elle exprime rarement d'affection ou d'antipathie aux enfants. Ses pronostics scolaires défavorables pour ces enfants transparaissent dans sa pratique et ses propos. Elle considère les parents démunis en matière d'éducation, et les enfants démunis en capacités. Les dévalorisations sont fréquentes; les valorisations plus rares, même quand il y aurait matière pour cela (Mme Dano ne commente pas les travaux bien réalisés, mais ceux qui ne sont pas réussis).

Une autre partie des enfants observés en petite section chez Mme Lemoux, dont Sébastien, est en moyenne section chez Mme Foy.

Moyenne section de Mme Foy

Sébastien, comme environ la moitié des enfants de la classe de Mme Lemoux, arrive en septembre 1992 dans la moyenne section de Mme Foy. Âgé d'une cinquantaine d'années, elle est dans cet établissement depuis environ 15 ans. Elle semble lassée de son travail et attend la retraite, en adoptant une attitude sèche et distante à l'égard des enfants, des parents, de ses collègues, et de l'observateur. J'obtiens d'entrer dans la classe une matinée et les temps d'accueil entre 8h30 et 9h.

L'espace de la classe de Mme Foy ne comporte pas les coins domestiques observés en petite section. La dînette, les poupons, les voitures et les jouets en général, sont rangés dans les étagères dont ils sortent rarement. Les coins livre, peinture, et les jeux "éducatifs" (puzzles, encastrements, jeux d'emboîtement) donnent un aspect plus scolaire à ce lieu. La décoration comporte, certes, quelques éléments domestiques (calendrier, posters) , mais cet espace, relativement standardisé, peut être qualifié de civique.

Sébastien y côtoie 23 enfants, outre l'institutrice et l'agent de service. Cette dernière est très effacée dans la classe et disparait fréquemment à l'office. Âgé de 46 ans, elle fait partie des agents de service mis en place par la municipalité sur des critères sociaux. Trois ans après cette observation, elle sera mise en arrêt de travail pour raisons d'alcoolisme.

Le fonctionnement de la classe peut être perçu comme civique par certains aspects : port de la blouse et appellation des enfants. Chaque enfant a dû amener une blouse de son domicile et la met à son arrivée en classe. Par ailleurs, les enfants sont répartis en 4 équipes ("poisson", "lune", "fleurs", "soleil") dans laquelle chacun est désigné par une couleur.

Ce matin-là, Mme Foy distribue les dessins : "Fleur orange". Julien se lève et vient prendre son dessin. "Lune marron"...Les enfants se reconnaissent sans hésitation dans l'appellation et disent tous "merci Danielle" en saisissant leur dessin.

Blouses et appellations visent à uniformiser les enfants, à effacer les différences ; en ce sens, ces choix s'inscrivent dans une logique civique. Toutefois, il faut noter que l'institutrice ne s'inclut pas dans le groupe : elle porte une blouse, mais ne répond qu'aux appellations de "maîtresse" ou "Danielle". La hiérarchie adulte-enfant est très marquée ici. Parents et enfants apprennent une certaine déférence à l'égard de Mme Foy.
Lors d'une matinée ordinaire, Mme Foy arrive "Bonjour les enfants", "bonjour Danielle" lui répondent-ils en choeur. Elle salue chaque enfant qui arrive ensuite par son prénom "bonjour Guy", et attend pour réponse "bonjour Danielle".

Les enfants rencontrent aussi dans cette classe les autres modes de différenciation. Ainsi sont-ils invités à se ranger selon le sexe. "les filles debout". Les filles se rangent par deux derrière la porte. "Les garçons debout", ils se rangent derrière les filles.
On peut distinguer deux sortes de contrôle : le contrôle préventif qui vise au maintien de l'ordre et le contrôle actif qui vise au rétablissement de l'ordre.
Mme Foy use fréquemment de techniques de retour au calme.
Après l'agitation du rangement, elle ordonne "les bras sur la table et la tête sur la main". Les enfants restent ainsi plusieurs minutes, en silence, jusqu'à ce qu'elle y mette fin.
La ritualisation est le moyen le plus simple de prévenir le désordre.
Ainsi les séances de motricité semblent rodées : les enfants anticipent les consignes, se mettent accroupis à la fin de "il court, il court, le furet", ils sautent sur "Promenons-nous dans les bois", marchent sur la pointe des pieds, rangent leurs tapis sans que l'institutrice le demande. Mme Foy parle machinalement, sans regarder les enfants, en semblant penser à autre chose.
Des règles précises existent pour tous les moments ; le déroulement des journées est très ritualisé.

L'encadrement s'effectue aussi par le regard et la canalisation des corps, et aussi, bien sûr, par les interventions verbales.
Il s'agit parfois d'explications :

Accueil fin juin, les enfants doivent écrire leurs prénoms sur le tableau en arrivant. Mme Foy : "Pierre, il faut écrire de plus en plus petit. Tu effaces et tu recommences. Pierre s'exécute et, content, appelle "Danielle". "c'est mieux" juge-t-elle.
Sébastien demande à Jonathan : "c'est un chevaux?. Jonathan : -non, c'est un loup. Mme Foy : -un cheval, Sébastien. On dit un cheval. Répètes. Sébastien : -un cheval.

Plus souvent de réprimandes ou de récompenses dans le registre affectif :
A Arnaud qui a jeté brutalement son tapis de gym dans le coffre : “t’es pas beau, Arnaud”.
Les enfants se disputent pour être la locomotive du train pour rentrer en classe : “ce sera un gentil, ce sera Frédéric”.

Les injonctions et les questions inquisitrices :
Stéphane écrit son prénom au tableau. Mme Foy dit pour la deuxième fois : “Stéphane, tu effaces tout et tu recommences”. Avec une moue, il obtempère et attend. “Comme ça, c’est beau. Efface tout”.
A Jonathan : “As-tu bien dormi? Tu t’es couché tôt?”
Elle demande à la mère de Dany qui arrive s'il est traité pour les lentes. La mère se fâche et repart avec l'enfant.
L'institutrice demande à Guy s'il s'est lavé ce matin, et l'envoie se laver les mains. "Ta mère aurait mieux fait de te laver les mains au lieu de rester une heure dans la classe. Frottes les ongles. Tu peux y aller, y'en a épais". Mme Foy voit par la fenêtre la mère de Guy dans la cour : "c'est pas vrai, elle est encore dans l'école; une demi-heure dans l'école" dit-elle avec une moue réprobatrice. A Guy : "Allez recommence. Mets du savon. C'est le travail d'une maman de faire ça".
Elle demande à Kheirra "Tu ne t'es pas coupé les ongles encore? Il faut dire à Maman" et à Adrien "tu tousses. Tu prends du sirop?"
A Coralie : “Tu vas être plus gentille qu’hier? Tu as bien dormi? Tu vas être moins énervée?

La menace :

A la fin de l'accueil : "tous assis maintenant, et on se calme. Les bras sur la table". Quelques murmures s'entendent encore : "qu'est ce que j'ai dit? Je sens que l'après-midi va être longue. Depuis ce matin, je crie après toi (en regardant Adrien). Tu iras faire la sieste sur le tapis".

Outre les encastrements, des jeux d'emboîtement, de construction (clipo), d'assemblage peuvent être mis à la disposition des enfants à "l'accueil". Sébastien est assis devant un encastrement d'oiseaux de différentes tailles dont il essaie de retrouver l'emplacement. Bientôt, il fait picorer la pomme de l'encastrement de Pierre à son oiseau. Pierre en encastrant la dernière pièce représentant une pomme "le petit déjeuner est prêt". Sébastien fait "manger" les oiseaux, puis les fait "voler". Jonathan fait alors "nager" les poissons de son encastrement. Sébastien échange son encastrement pour celui des papillons, avec lesquels il joue tout en discutant et riant avec ses voisins, Pierre et Jonathan. "y'en a deux qui vont aller à la sieste", dit Mme Foy, d'un ton menaçant. Les garçons reprennent leurs sérieux et essaient de reconstituer leurs jeux.

L'ordre et le calme règnent par la peur que suscitent les réprimandes de Mme F. Les parents (qui la surnomment "le sergent") et les enfants tentent de l'amadouer par de petits cadeaux et en adoptant une attitude révérencieuse.

Amandine arrive et sa mère s'approche de l'institutrice : "votre fille fait la collection des pin's? _Oui". Elle lui en tend un. -Merci, dit Mme Foy.

Un autre jour, c'est Tina qui amène un gâteau à sa maîtresse.

A la fin du ramadan, la mère d'Ismaël lui a offert aussi des pâtisseries.

La matinée dans la classe de Mme Foy[253].

Youssef entre dans la classe, prend sa blouse dans le casier posé sur la moquette. L'institutrice entre : "bonjour les enfants", "bonjour Danielle" répondent ceux-ci en choeur.

[253]Mme Foy a bien voulu m'accueillir une seule demi-journée. Elle a limité les observations ultérieures au temps d'accueil de 8 heures 30 à 9 heures.

Des puzzles sont posés sur les tables, chaque enfant s'assoit à sa place attitrée. Sébastien ne défait pas le puzzle qui est devant lui. Mme Foy lui demande "Tu as refait ton puzzle Sébastien?" Sébastien opine de la tête. Mme Foy voit Guy entrer : "Bonjour Guy". La mère de Frédéric montre à Mme Foy des photos de la fête de Noël à l'école. A l'arrivée de Coralie, Mme Foy : "tu m'as rapporté mon trombone? La mère de l'enfant: Oh, elle me l'a dit, mais je ne pensais pas que vous étiez...(elle s'interrompt)".

Les enfants ont tous enfilés leurs blouses et échangent, défont et reconstituent leurs puzzles à leurs places. Chaque table correspond à une équipe, “lune”, “soleil”, “fleur” ou “poisson”. Un moment l'institutrice s'absente, les enfants rangent les éléments des jeux. Quelques pièces sont éparses sur la table de Sébastien. Celui-ci dit à ses voisins : "Heureusement que Danielle est pas là, hein. Jonathan acquiesce : -Heureusement, parce que...”. L'ambiance de la classe change en son absence : les enfants parlent entre eux, se déplacent. A 9 h, Mme Foy lance "-il est l'heure de ranger. On ne défait plus". Elle aide un enfant : "les quatre coins d'abord". L'agent de service refait en silence le puzzle de Chaïmae. Amandine aide Youssef. Après l'agitation du rangement, Mme Foy : "les bras sur la table et la tête sur les mains". Elle appelle ensuite certains enfants "où manges-tu? " (pour savoir s'ils mangent à la cantine). "Les filles debout", “les garçons debout", ils se rangent derrière la porte, les garçons derrière les filles.

Les enfants passent aux toilettes. Puis vont dans la grande salle polyvalente pour la "motricité". Ils font différents jeux avec un support chanté : "Promenons-nous dans les bois", "il court, il court le furet", "Roule galette". Les enfants roulent sur eux mêmes. L'institutrice demande : "comment peut-on rouler d'une autre manière? On ferme les yeux pour réfléchir" et met elle-même ses mains devant ses yeux fermés, imitée par les élèves. "Alors qu'est-ce qu'on a trouvé? " Elle induit la réponse qui est formulée par Amandine. Les enfants font des galipettes, chacun sur un tapis. "Maintenant, on se cache en boule dans sa carapace". Les enfants mettent le tapis sur eux en boule.

"Les poissons se lèvent", le groupe d'enfants désigné marche sur la pointe des pieds pour ranger leurs tapis. "T'es beau Youssef" dit l'institutrice à l'enfant qui s'applique. "Les lunes se lèvent; les fleurs...". Le rangement du tapis est tellement machinal que quelques

uns s'aperçoivent seulement en arrivant au coffre qu'ils ont oublié le tapis sur le sol. Les enfants gagnent leur classe pour goûter en imitant le train. En classe, Mme Foy : Qu'est ce qu'elle a fait, Mme Le Guen (agent de service)? Adrien répond : -du chocolat. Mme Foy: Pourquoi? Le même : -Parce que c'est mardi matin. Sur une feuille au tableau est collé en face de la liste des jours une photo de tartine de confiture (face à lundi et jeudi) ou de chocolat (mardi, vendredi). Le goûter est très calme et silencieux.

Après le goûter, certains font des puzzles, d'autres continuent leurs travaux de couture. Mme Foy : "Aurélien, as-tu fini ta couture? Aurélien : -je sais pas. Mme Foy : -comment tu ne sais pas? Tu fermes tes yeux et tu réfléchis. Aurélien ferme les yeux, sans étonnement, apparemment habitué à "réfléchir".

L'enfant est ici dominé très nettement, sans marges de manoeuvre. Seules les limites du contrôle de Mme F., qui ne peut tout observer simultanément, permettent aux enfants de petits écarts. La hiérarchie adulte-enfant de la logique domestique s'applique ici totalement. Elle valorise particulièrement l'obéissance, la propreté, l'ordre. La définition très stricte de l'ordre par Mme Foy suppose de sa part un encadrement très directif. Les enfants sont généralement assis silencieusement à leur place attitrée et ne se déplacent que s'ils y sont invités. Il n'y a ni bruits, ni mouvements.

Mme Foy semble trouver peu de plaisir dans son travail. Les marques d'affection sont absentes et elle exprime plus souvent de l'antipathie que de la sympathie à l'égard des enfants et des parents. Les propos valorisants sont rares, les dévalorisations fréquentes.

Sébastien mange à la cantine.

La cantine est encadrée par des agents de service, que les enfants connaissent, et d'étudiants vacataires employés par la ville, que les enfants connaissent peu car ils changent souvent. Onze enfants de la classe y mangent et sont installés ensemble à deux tables. En attendant les plats, ils jouent avec les cuillères, le pain, boivent de l'eau.Sébastien prend le pain de Rhani et le mange. Rhani essaie en vain de le récupérer : "c'est mon pain". Héléna renverse son verre. Une femme demande : " qui s'amuse avec

son verre?" Sébastien répond : Héléna. Les enfants mangent l'entrée puis attendent dix minutes la suite. Sébastien a trouvé une autre tartine et la mange. Gwénaëlle et Amélie chantonnent, Enice met sa serviette sur la tête. Pierre présente sa serviette à Jémila: "mets ta main dedans". Jémila chante et Sébastien lui répond. Les femmes de service parlent de la chute d'une collègue, se plaignent : "oh, ils font du bruit les petits", tout en les servant du poisson béchamel avec du riz. Ils mangent avec une cuillère et poussent avec les doigts. Sébastien termine son assiette avec les doigts. Jémila : "manges avec ta cuillère. Sébastien rit et continue. Jonathan lève sa cuillère, imité par ses voisins. Ils lèvent ensuite leurs deux cuillères. Une agent : "eh, oh! On mange". Jonathan met ses mains sur la tête. "Qu'est ce qu'il a aujourd'hui? demande une femme.

-il est méchant aujourd'hui. Depuis qu'il est arrivé, il est énervé, répond sa collègue.

-Tu manges ou je te change de table".

Sébastien et ses voisins ont fini, sauf Héléna et Jonathan qui fait des arabesques avec ses bras.

-Héléna tu en manges un peu. Tu n'as rien mangé. Tu n'es pas gentille. Jonathan, tu te dépêches de manger ou tu vas avoir une claque. J'en ai marre de toi".

Des yaourts sont distribués. Enice ouvre la bouche pleine de yaourt. Sébastien lui dit : "c'est pas marrant". Jémila renchérit : "c'est pas marrant" et rajoute pour Sébastien : "il a dit c'est marrant". Sébastien : non, c'est pas marrant". Jémila laisse couler du yaourt sur son menton et appelle Sébastien : Hé! Sébastien à son tour ouvre la bouche "hé" et pousse le yaourt avec sa langue.

Une étudiante vacataire s'adresse à eux : "les miens, on va y aller". Ils courent vers les lavabos, mouillent leurs serviettes et se frottent visage et mains, aspirent l'eau de la serviette. "eh, c'est pas la grande lessive! La bouche seulement! Allez vous ranger. Alors maintenant, vous vous rangez le doigt sur la bouche". Après plusieurs minutes et de grands cris, ils sont rangés, elle les emmène au coin lecture pour enlever leurs chaussures, après quoi ils vont s'allonger dans un certain chahut. La jeune fille crie exclusivement : "Allonges-toi, fermes tes yeux, tournes toi" Elle s'installe au pied du lit

de Jonathan. Le bruit a cessé mais certains essaient de parler cacher par les couvertures. “Je dirais le nom de ceux qui sont pas sages à la maîtresse, ils n’auront pas de crêpes”.

Tous les enfants de moyenne section passent l’année suivante dans les grandes sections de Mmes Le Mouët et Guerroua. Les deux grandes sections de l'école du Landrel m'accueillent une demi-journée par semaine.

Classe de grande section de Mme Le Mouet.

L'espace, par sa sobriété et son aspect standard, s'inscrit dans une logique civique. Cette classe se compose de quatre ensembles de tables accolées, d'un bureau et d'étagères. Une rangée de tables porte des minitels reliés à une imprimante. On distingue aussi les coins bibliothèque, regroupement, puzzle, sans éléments quotidiens (les coins "bébé", "cuisine", "voiture" n'existent pas ici, contrairement aux petite et moyenne sections et à certaines autres grandes sections, comme on le verra). Les étagères supportent des puzzles, des jeux "didactiques" (jeux de logique et de raisonnement, comme par exemple les dominos, le loto, les tableaux croisés), mais rien qui ressemble à un jouet. Des travaux d'enfant, des posters et affiches décorent la classe, mais celle-ci reste très scolaire et très sobre : ni l'ambiance domestique ni l'atmosphère chaleureuse ne sont recherchées. Cela rapproche ce lieu d'une logique civique, fort éloigné du foyer de Fanny par exemple.

Fanny retrouve tous les jours 22 autres enfants, l'institutrice et l'agent de service. Les modes de différenciation sociale traversent aussi cette classe. Mais ce qui visiblement prime pour Mme Le Mouët sont les apprentissages scolaires. Nommée dans cette école en 1972, elle en devient directrice en 1978. Cet établissement dément d'ailleurs l'idée d'un turn-over important des enseignants dans les quartiers défavorisés[254] : quatre autres institutrices de l'école sont arrivées à la même époque (soit presque vingt ans d'ancienneté dans le poste), pour deux autres postes affectés plus récemment. "Je n'ai pas eu envie de changer, dit Mme Le Mouët, parce que le quartier m'a intéressée. Parce que c'est un quartier défavorisé, difficile, je me sens plus importante, j'ai l'impression de plus apporter"[255]. Mme Le Mouët considère les enfants comme difficiles et s'investit dans son travail quotidien pour atteindre le niveau requis pour entrer au CP, en insistant

[254]Cette idée relève d'ailleurs du cliché sans fondements, puisqu'il n'y a, à ma connaissance, aucune enquête nationale sur ce sujet, mais seulement des cas rapportés par telle ou telle recherche, et qui ne permettent donc pas de conclure.

[255]Cela rejoint la réflexion de la directrice du primaire qui préfère être là que dans une école où "les parents vous considèrent pas plus que la crotte à leurs chaussures". Le sentiment d'importance, de reconnaissance, telle que vécu par les enseignantes dans leurs relations avec les parents, parait déterminant pour certaines dans la fixation à un poste. Mme Le Mouët ajoute "chez nous, aussi bien qu'en primaire qu'en maternelle, les gens doivent se plaire; les gens restent, c'est marrant. Quand c'est plus difficile, on se plaint bien, mais on reste (rires). On est un peu maso".

particulièrement sur l'acquisition de la langue, les activités de pré-lecture, pré-écriture, de logique, de calcul.

Une journée ordinaire

Entre 8h20 et 9h, les enfants arrivent avec leurs parents jusqu'à la porte de la classe, échangent un bonjour avec la maîtresse et choisissent de s'installer à l'une des activités proposées : jeux de cartes (bataille), puzzle, dessin, jeux didactiques (dominos, lotos, tableaux croisés, minitel (il s'agit d'écrire ou de dessiner sur l'écran avec les signes et les lettres du clavier, avec ou sans modèle à suivre). Entre 9 et 10 heures, une activité réunissant tous les enfants a lieu (gymnastique les mardi, langage ou mathématique). En "langage", l'institutrice amène les enfants à s'exprimer en se rappelant ou en inventant la suite d'une histoire racontée. En mathématique, avec le support d'un jeu (création d'un jeu de dominos, histoire de marchande...), les enfants sont incités à raisonner et à compter. A cela succèdent des activités en petits groupes de cinq élèves : lecture pour les uns ("reconnais et entoures le nom Michka sur la feuille" au milieu des Micha, Mika, Pichka, etc.) dessin avec pochoirs, dessin sur minitel avec consignes à respecter, mosaïque, jeux de raisonnement, langage pour ceux qui ont des difficultés (l'institutrice essaie de leur apprendre du vocabulaire en leur faisant décrire et en décrivant elle-même des situations dessinées). Puis, les enfants goûtent dans la classe, vont aux toilettes avant la récréation de 10h30. A 11 h, ils retournent en classe pour une activité collective différente (activité motrice, jeu de raisonnement, histoire). Les enfants se séparent à 11h 30, les uns restent dans la classe avant d'aller à la cantine, les autres gagnent la salle polyvalente pour y attendre leurs parents. L'après-midi est plutôt consacrée à des travaux manuels : peinture, dessin, poterie, broderie, réalisation de décorations pour Noël, de cadeaux de fêtes des pères et mères, d'un objet symbolisant Pâques. Ce jour à 14 h au regroupement , les enfants répètent le poème de la fête des mères "Maman / j'ai cueilli trois fleurs des champs / mais la plus jolie que j'aime tant / mais la plus jolie c'est pour maman./J'ai trouvé trois cailloux blancs mais le plus joli, c'est pour maman. / J'ai aussi trois beaux rubans / mais le plus joli que j'aime tant / mais le plus joli / c'est pour maman". Puis Mme Le Mouët présente des exercices de mathématiques aux différents

groupes (principe du tableau croisé, décliné sous différentes formes). Les enfants s'installent, parlent entre eux modérément. A partir d'un certain niveau sonore, Mme Le Mouët les rappelle à l'ordre.

A 14 h 40, les enfants se rangent en colonne par deux devant la porte à l'appel de Mme Le Mouët et vont ensemble aux toilettes. Les enfants reviennent en classe et s'installent sur la moquette et les bancs qui l'entourent. Mme le Mouët parle très distinctement et lentement, elle est très attentive à l'élocution et à la correction de son expression et elle reprend les enfants quand ils font une erreur. Elle les appelle dès qu'ils ont l'air distrait "Tu écoutes? ". Elle sollicite les réponses par l'expression du visage, et réagit physiquement aux propos des enfants - les enfants devinent à l'expression de son visage s'il faut répondre oui ou non et savent si leur réponse est celle attendue ou non. Adrien et Aurélien parlent le plus. L'institutrice sollicite Moussine qui répond peu et freine Aurélien : "Laisse les réfléchir. S'ils savent pas, je te demanderai".

Mme Le Mouët : "on a à faire le cadeau des papas". et explique qu'ils peuvent faire soit une grenouille qui saute en canson, soit un souffle-boule, ou une boite-surprise. Ils devront ensuite décorer une boîte et imprimer une étiquette "bonne fête papa" grâce au minitel. Pour chaque objet, les enfants doivent suivre une fiche de montage avec dessins chronologiques. Mme Le Mouët donne les consignes lentement et clairement. Quand un enfant semble ne pas avoir compris, elle approfondit pour qu'il corrige lui-même, ou qu'un autre le corrige, ou elle même. Elle groupe six enfants par atelier. Les enfants travaillent seuls et Mme Le Mouët passe contrôler. Jihad ne semble pas comprendre l'ordre des images de la fiche explicative. Après quelques tentatives, "Flora, tu me le fais?". Chaïmae a réalisé une grenouille à pois; Mme : -Oh, elle a des yeux partout? Où sont ses yeux? Chaïmae montre les deux gommettes proches de la bouche. Mme Le Mouët : -Oui, mais moi je vois des yeux partout. Tu pourrais faire des yeux différents des tâches sur le dos. Va réfléchir". Chaïmae va se rasseoir, enlève les tâches et colle de petites gommettes rondes. Quatre enfants jouent avec les mathoeufs. Shirley imite Mme Le Mouët en martelant : "ne me déshabillez pas les mathoeufs" et en ponctuant la fin par un coup de poing sur la table. Elle le répète six fois et les autres reprennent en choeur.

Les enfants sont très absorbés par leurs tâches, ils parlent entre eux à propos de leur réalisation ou autre. L'institutrice range, prépare à son bureau, sort téléphoner aux pompiers car il y a un nid de guêpe dans la cour. Les enfants l'appelle quand ils sont en difficulté ou quand ils ont fini "maîtresse". Ils sont habitués à travailler seuls, et appellent "maîtresse" même lorsqu'elle est sortie. Ils se déplacent pour chercher du matériel, pour montrer à un camarade éloigné. Mme Le Mouët revient "restez à vos places, j'arrive". Les quelques enfants debout s'assoient et l'institutrice passe auprès de chaque enfant. Jihad finit son souffle-boule avec l'aide de Mme Le Mouët. Il est très enthousiaste et très fier de sa réalisation et cherche à le montrer. Il s'approche des copains alentour "Moussine, regarde".Les enfants qui ont fini font des jeux de société. Aurélien, Fanny et Sofiane font un jeu de société "la randonnée à cheval". Les Mathoeuf ont été changé. Mme Le Mouët appelle : "les enfants qui étaient aux mathoeufs reviennent. Qui a changé les mathoeufs?" Aurélien : "C'est Shirley, elle savait pas". Les autres acquiescent -alors que tous ont changé les éléments pour faciliter la tâche. A 15h15 "on range". Plusieurs enfants rangent ciseaux, colle, crayons. A 16 heures, c'est le regroupement . Mme Le Mouët : -qu'est ce qui vous reste à faire demain? Les enfants notent leurs prénoms au tableau dans la colonne adéquate, car le vendredi Mme Le Mouët est "déchargée" de sa classe : directrice de la maternelle, elle se consacre aux tâches administratives et une autre institutrice la remplace. A ce regroupement, Mme Le Mouët lit un album. Myriam lui dit en montrant Adrien : "Il a pris un bonbon". Mme Le Mouët : -on ne rapporte pas. Adrien, dis moi la vérité. A qui sont les bonbons?” Jihad montre avec son pouce l'institutrice. Adrien reste silencieux. Jihad lui souffle : "c'est à la maîtresse"; Adrien répète "c'est à la maîtresse". Mme Le Mouët : "Alors il faut demander. On ne prend pas des choses quand ce n'est pas à soi". Les enfants sortent en récréation. rentrent en classe à 16 h 20. Mme Le Mouët : -"on attend les mamans". Les enfants sont assis. Rachid et Jihad se poursuivent. Mme Le Mouët : "Qu'est ce que c'est que ça? Ca me fait pas rire Jihad”. Jihad se tourne pour rire. Les enfants attendent les mamans assis à leurs places. Quelques uns plient leurs dessins en éventail, en fusées. Jihad lance sa fusée et vérifie l'occupation de Mme Le Mouët avant de la ramasser.

Au moment de l'observation (2ème et 3ème trimestres), les enfants ont acquis une certaine autonomie, ainsi que la ritualisation de Mme Le Mouët. Une fois les activités distribuées et expliquées, chacun vaque à sa tâche, se déplaçant pour quérir le matériel nécessaire, s'informant auprès de ses voisins... Cette autonomie, dans le cadre ritualisé, est telle que Mme Le Mouët peut s'absenter de la classe sans que les enfants s'en aperçoivent, continuant leur activité. L'explication, l'appel à l'adhésion raisonnée, prévalent et s'appuient sur l'initiative, la participation et l'autodiscipline des enfants. Ces choix s'inscrivent dans une logique civique. Cependant la subordination de l'enfant à l'adulte reste très nette, et apparaît dès que les enfants dérogent à l'ordre défini par l'institutrice. Une certaine tolérance aux bruits et aux déplacements existent, les marges de manoeuvre de l'enfant sont non négligeables mais restent définies par l'institutrice. L'organisation apparemment égalitaire, où les uns font de leur plein gré ce que demande l'autre, proche d'une logique civique, bascule parfois dans une logique domestique où devient clairement visible la hiérarchisation entre enfants et institutrice, à travers les réprimandes, les menaces, les sanctions (positives ou négatives).

Pendant la visite de l'exposition des CP, Cindy et trois autres enfants se sont éloignés du reste du groupe. Mme Le Mouët tire sur le bras de Cindy pour la rapprocher et lui donne une tape sur les fesses. Cindy pleure en baissant la tête sans plus bouger pendant trois minutes. Puis elle se fond dans le groupe.

Aurélien est puni au retour d'une promenade à rester assis dans le couloir. Il est autorisé à rentrer après trois minutes.

A Frédéric qui a cassé volontairement un crayon, Mme Le Mouët : -tu l'emmènes chez toi, et tu le répares. Avec du scotch, avec du sparadrap...tu te débrouilles pour le ramener demain réparé.. Frédéric va s'asseoir à sa place, pose son menton sur ses mains, le regard fixe.

"Alors, ça, ça ne va pas, dit Mme Le Mouët d'une grosse voix. A midi, j'ai été acheter des boules de cotillon et il y en a plein par terre. Alors vous les ramassez. Je ne regarde rien avant". Les enfants ramassent.

Il y a peu d'interactions entre les enfants et l'institutrice. Celle-ci n'exprime pas d'affection, les valorise peu ni les dévalorise en leur présence. L'organisation peut être lue comme un compromis civique - domestique : enfant responsabilisé mais subordonné à l'institutrice.

Classe de grande section de Mme Guerroua.

Amélie et Sébastien sont dans la classe de Mme Guerroua. Les coins puzzles, jeux de société, poupées, côtoient les espaces minitel, peinture, dessin, lecture. Le lieu est scolaire, mais la notion de plaisir n'en est pas totalement absente, si l'on observe les affiches humoristiques et les jeux disponibles (petits chevaux, jeu de l'oie, poupées, jeux de construction). Cet espace s'inscrit dans un compromis domestique-civique.

Les 23 enfants de la classe, dont Amélie et Sébastien, ont appris à mener à bien, seul, l'activité prescrite, à noter son prénom et tamponner la date, à ranger le travail dans l'endroit requis, à s'orienter ensuite vers l'un des coins en "libre-service". Cette autonomie s'appuie sur une grosse préparation de l'institutrice (élaboration de fiches d'exercices, ou de consignes par dessins chronologiques ; conception de l'espace pour permettre des activités en libre accès...). On peut y voir une logique civique dans la mesure où les enfants se prennent en charge, apprennent à prendre des initiatives, à s'exprimer, à faire des propositions, et aussi intériorisent les règles. Si les activités des journées sont très variées, une ritualisation existe cependant dans son rythme et son organisation. Les enfants intègrent les règles à travers ce cadre ritualisé. L'ambiance est laborieuse, les enfants s'appliquent à leur tâche, et sereine, tous paraissent trouver un certain plaisir à l'ouvrage. Mme Guerroua présente et explique les activités clairement, fortement et avec souvent une pointe d'humour. Ces réponses ou réactions aux enfants n'en sont pas dénuées non plus, et contribuent à créer un climat détendu. Cette institutrice tolère un certain bruit et mouvement, elle n'intervient que rarement pour ramener l'ordre.

Amélie et Sébastien découvrent ici une forme d'organisation sociale différente de celle de leurs moyennes sections (hiérarchie nette entre adulte et enfant). Amélie y est très à l'aise, sachant prendre des initiatives et retrouvant un climat décontracté qui existe chez elle. Son père accompagne certaines sorties et plaisante avec l'institutrice quand il vient chercher sa fille à 16h30. Sébastien découvre une organisation qu'il ne connait guère - rappelant seulement celle de sa petite section. Il reste un peu réservé, mais semble à l'aise lors de l'observation (3ème trimestre). Il a appris à se prendre en charge pour mener à

bien son ouvrage, à faire des choix, à prendre la parole et des initiatives, toutes choses relativement nouvelles pour lui, si l'on considère son foyer ou sa moyenne section chez Mme Foy. Il découvre aussi une forme d'humour, une capacité à la distanciation avec la situation ou avec soi-même.

Un après-midi

Les enfants rentrent à 14 heures de la récréation. L'institutrice distribue des feuilles avec des lignes et inscrit au tableau : "On a joué dans l'eau. Je suis allé dans le grand bassin" pour raconter la séance de piscine du matin. Les enfants s'appliquent à recopier la phrase puis à l'illustrer.

La pluie cesse et les enfants sortent en récréation plus tôt qu'à l'accoutumée, à 15 heures. Au retour, ils s'installent à la table où leurs dessins les attendent. L'institutrice prépare des pots de colle blanche avec des pinceaux : "qui veut faire du collage?". La plupart quitte leurs dessins pour s'installer à la grande table pour le collage. Sébastien poursuit son dessin : -Moi j'aime pas le collage parce que ça met des colles partout sur les mains". Mme Guerroua donne des consignes claires en s'exprimant nettement. Les enfants sont attentifs. Sébastien a fini son dessin, il le range dans le tiroir puis range les feutres. Il fait voler son avion en papier et demande à l'institutrice : -"est ce que je peux jouer? Mme Guerroua : -oui, tu prends un jeu. Proposes à Jonathan de jouer avec toi". Enice se joint à Sébastien et Jonathan autour du jeu de petits chevaux. Mme Guerroua leur énonce les règles du jeu de manière précise et claire. Ismaël finit son dessin, le range, va chercher un jeu en silence. A la table du collage, cinq fillettes et un garçon sont attablés et discutent, rient. Coralie : -"on met les doigts dans la laine". Elles pouffent de rire. Tina : -"on met les doigts dans une poussette"... L'institutrice les laisse chahuter cinq minutes, puis intervient : -"les doigts sur la bouche". Les enfants reprennent leur collage en silence. Dix minutes plus tard, Coralie lance : -"les doigts dans le verre. Mme Guerroua : -Ca suffit maintenant, je ne veux plus t'entendre". Trois enfants jouent avec les minitels, une fillette joue dans le coin maison avec les poupées. Après le jeu de petits chevaux, Sébastien reconstitue un puzzle d'un bonhomme avec Ravy. Madjouline et Tina font un labyrinthe avec des éléments aimantés. Stéphanie, Sylvain, Enice écrivent au tableau. Sur

les minitels, Pierre, Dergah, Stéphane, Kim-ly essaient de reproduire le bateau dessiné par l'institutrice; Youssef joue avec Bernard aux petits chevaux. Mme Guerroua leur lit une histoire. Les enfants sont très attentifs. Quatre enfants vont à la garderie, les autres partent à 16 heures 30 avec leurs mères, soeurs ou voisines.

Le contenu des activités est varié : préparation à l'écriture, à la lecture, au calcul.
Il y a peu d'affection exprimé, même si Mme Guerroua sourit souvent, touche aisément. Elle valorise les enfants ou leurs réalisations lorsque c'est justifié, mais ne les dévalorise pas. L'ambiance est décontractée mais laborieuse. On peut parler d'encadrement civique-domestique ici aussi.

Les classes dans l'école maternelle Duchesse-Anne

Suivons Enora, Philippe, Louis dans leurs classes de moyenne et grande sections.

Classe de moyenne section de Mme Olliaro

L'institutrice, Patricia Olliaro âgée de 37 ans, a été formée et a travaillée comme animatrice avant de choisir ce métier qu'elle exerce depuis cinq ans.

La classe a un aspect assez différent de celles du Landrel. Le mobilier est récent : quatre grandes tables basses en bois mélaminé blanc et aux piétements jaunes sont entourées de chaises plastiques jaunes. Devant un tableau blanc magnétique se trouve l'incontournable carré de moquettes, flanqué de trois bancs anciens. Plusieurs étagères longent les murs et délimitent des coins "Duplo" (jeux de construction que les enfants ont souvent dans leur foyer), "lecture", "graphisme". Le large couloir attenant à la classe sert de vestiaire et comporte des espaces "garage", "poupée" et "cuisine". La décoration se compose de plusieurs affiches écrites, d'une fresque et de dessins collectifs à l'esthétique contemporaine, mettant en oeuvre des techniques peu ordinaires (support en papier aluminium, usage d'encres, de peinture dorée...). Cette classe est assez standardisée, fonctionnelle, sans recherche d'effets chaleureux (par l'abondance de petites choses, la présence d'éléments domestiques), proche par là d'une logique civique. Le large couloir cumulant les effets personnels des enfants (chaque enfant dispose d'un haut casier, où il range outre son manteau, de petits jeux ou objets ramenés de la maison), et des jeux d'imitation a un caractère plus domestique.

Enora, Philippe et Louis côtoient quotidiennement 26 autres enfants, l'institutrice et l'agent de service. Celle-ci est très discrète et n'intervient guère auprès des enfants en présence de l'enseignante. Cela n'enlève pas toute influence à ses propos, souvent simples et traditionnels. Ainsi pendant l'accueil un matin, elle vient voir ce que font les enfants dans la petite pièce. Kelig, Pauline, Guilain et Antoine jouent calmement avec les poupées. Mme Bernard leur dit : -Les garçons, vous allez ailleurs. Vous n'avez pas le droit d'être là. Les poupées, c'est pour les filles". Cette directive nette et sans nuance introduit les enfants à la différenciation socio-sexuée.

L’institutrice vouvoie l’agent de service et la nomme “Mme B.”. La dame de service, tout en vouvoyant l’institutrice, la dénomme comme les enfants par son prénom -ce que font aussi bon nombre de parents.

Mme Olliaro estime que ses enfants de milieu favorisé ont des facilités qu’il faut exploiter. Si le jeu existe dans la classe entre les activités scolaires, celles-ci sont très orientées vers la lecture et l’écriture. A tel point que la conseillère pédagogique qui la visite régulièrement à sa demande, la freine dans sa progression scolaire. L’institutrice me dit d’ailleurs début février, alors qu’un groupe a pour tâche de colorier le dessin d’un clown : “c’est le premier coloriage. C’est parce que j’ai un autre atelier prenant”, comme pour s’excuser de la facilité du travail. Pourtant trois enfants doivent être suivis plus individuellement -ce qu’elle fait pendant les activités des autres, pendant la sieste et l’accueil- : une fillette adoptée, venant d’un orphelinat roumain et présentant un gros retard et des troubles du comportement, deux frères turcs récemment arrivés en France et ne parlant pas français.

L’organisation de la classe s’inscrit dans une logique civique de responsabilisation des enfants. L’aménagement, l’organisation dans son ensemble visent à ce que les enfants se prennent en charge pour mener à terme l’activité prescrite.

Voyons cela à l’oeuvre dans le déroulement d’une journée.

Voici un jour en moyenne section de mme Olliario. Les enfants arrivent entre 8h30 et 9h accompagnés de leurs pères (pour six d'entre eux) ou mères. Après avoir déposé leurs manteaux, ils prennent sur le panneau "Je suis à la maison" la carte de leurs signe et prénom et la déposent sur le panneau "Je suis à l'école", face rose de la carte visible s'ils mangent à la cantine, face bleue s'ils mangent chez eux. Puis ils choisissent pour jouer parmi les "coins" livres, poupées, dînette, voiture et garage, duplo (jeux d'emboîtement, avec personnages, animaux). Tous les matins, plusieurs prennent une feuille et s'installent pour dessiner. Les enfants circulent, changent de jeux, parlent entre eux. Les parents rentrent dans la classe et accompagnent l'enfant près des porte-manteaux, l'observent souvent placer la carte de présence. La plupart part ensuite, après avoir embrassé l'enfant. Certains discutent entre eux ou avec l'institutrice. La mère de Philippe

s'attarde tous les matins; elle installe son fils à la table où dessinent déjà quelques copains. Philippe arrive toujours avec un petit jeu ou objet. "Qu'est-ce qu'on dessine Philippe? Dépêches-toi parce qu'il faut que je m'en aille". Philippe : -un bateau. La mère dessine le bateau. Philippe : -une pomme. La mère exécute.

Vers 9 h, Mme Olliaro : "on range". L'agent de service ajoute : "vous allez faire pipi maintenant". Elle aide ceux qui se présentent aux toilettes. Plusieurs n'y vont pas, finissent de ranger. Tous s'installent au coin du regroupement, assis sur la moquette ou sur les bancs autour. Mme Olliaro s'assoit sur une chaise face aux enfants. Mathilde lui propose de faire l'appel, ce qu'elle accepte (Mme Olliaro met le tampon de la date en face du prénom de la fillette sur une liste pour assurer une rotation). La fillette s'approche des deux panneaux "je suis à l'école" et "je suis à la maison", et pointe chaque carte du panneau "école" en nommant l'enfant désigné. Elle hésite parfois pour reconnaître le signe. "Présent" répond l'enfant appelé. Mathilde : "tu manges à la cantine?". Elle retourne si nécessaire la carte, et enlève celles des absents pour la mettre sur le panneau "à la maison". Mme Olliaro "bon, on compte combien d'enfants sont absents?". Les enfants comptent en choeur, pendant que Mathilde pointe les cartes du doigt : "1, 2, 3, 4...". "Combien mangent à la cantine?"demande l'institutrice. Les enfants comptent. Un autre enfant va écrire la date, et choisit le panneau météo. Mme Olliaro : "Qu'est-ce qui est écrit au tableau?". Face à la phrase, "la maman d'Antoine vient d'avoir un bébé". "Maman" lancent plusieurs ; "bébé" disent quelques uns. Mme Olliaro montre les mots maman et bébé; lit le faire-part envoyé par les parents d'Antoine et le colle au tableau avec un aimant. Elle leur lit ensuite le livre "Bébé". Mme Olliaro lit toujours le texte des livres, et revient à la fin sur les mots difficiles (en demande le sens aux enfants puis explique brièvement). Puis elle questionne les enfants pour qu'il reconstitue l'histoire. Mme Olliaro laisse les enfants s'exprimer à la fin de chaque page. Les enfants écoutent, interviennent, commentent à leurs voisins. certains ont leur doudou (mouchoir, peluche), Agnès a sa Barbie.

Mme Olliaro range le livre et présente ensuite les ateliers.

"Qu'est-ce qui est écrit? " en montrant une feuille ronéotypée. "La galette des rois" répond-elle en pointant les mots. "Il faut découper et coller les mots dans l'ordre, comme en haut". En montrant une autre feuille ronéotypée, "là, vous devez compléter les couronnes". Mme Olliaro présente deux autres feuilles "vous découpez les couronnes et vous les collez de la plus grande à la plus petite. Là, il faut entourer le mot galette".

Les enfants n'ont pas de place attitrée. Ils vont s'attabler avec leurs feuilles en se réunissant par table selon l'activité. Philippe et Laetitia, nés une année après les autres, restent assis sur les bancs et regardent les autres s'installer. Mme Olliaro les pousse doucement vers les tables : "allez". Les enfants vont chercher eux-même crayons, ciseaux, colle et s'assoient. Ils mènent leur tâche avec entrain, en discutent avec leurs voisins. Mme Olliaro se déplace entre les enfants, intervient auprès des enfants qui ne font rien et ceux qui font des erreurs. A Thomas qui cherche les mots galette : "t'en as trouvé deux, c'est bien. Y'en a un là, un là, un là".

L'observateur extérieur voit une ruche; il y a du bruit, du mouvement; les enfants parlent de la tâche ou de tout autre chose, chantent, se déplacent. Quand le travail demandé est fini, l'enfant va chercher sa carte portant son signe et son prénom qu'il recopie. Il va chercher le tampon de la date et l'applique sur la feuille, qu'il va ensuite montrer à Mme Olliaro et la dépose ensuite dans une boîte sous le tableau. A 9 h 45, sept enfants jouent avec les duplo, quatre avec les poupées et la dînette, cinq vont au coin livres et un au coin "lecture"[256]. Les enfants marquent tous leurs travaux et les déposent dans les boîtes sous le tableau. Quelques uns courent, se cachent sous les tables, sous les radiateurs. Quelques garçons se tapent, rampent. A 10 h, tous les enfants ont fini.

"On range". "On regarde les travaux". Les enfants s'installent sur la moquette et les bancs. Les enfants chantent "j'aime la galette". Puis Mme Olliaro montre les travaux un par un, et relèvent surtout les aspects positifs des travaux : "c'est très bien", "c'est bien", "une petite faute, t'étais tombé dans le piège", "une petite faute, aussi". Elle demande à

[256]Prévu pour un ou deux enfants, un tas d'image et un tas de phrase ("c'est papa", "c'est maman", "c'est Noël", "c'est la baleine"...) permettent aux enfants de reconstituer des paires pour les coller sur une feuille.

certains qui l'ont oublié de rajouter la date, leur signe ou leur prénom. Pas de commentaires quand c'est raté ou juste parfois "tu t'es pas fatigué quand même". Elle conclue par "c'est bien". Ils récitent une comptine.

Vers 10 h, les enfants s'assoient où ils veulent pour prendre le goûter : lait fourni par l'école, "choco" fourni par des parents (les parents fournissent successivement le goûter). Mme Olliaro leur dit simplement avant de sortir en récréation "allez aux toilettes". Ils y vont seuls, puis mettent leurs manteaux seuls. Quatre enfants viennent demander de l'aide pour boutonner le pantalon ou le manteau.
A 10 h 30, c'est la récréation.

Vers 11 h , c'est la motricité dans la salle polyvalente. Mme O. donne des consignes : "On court. On fait les étoiles de mer (mouvements libres)". Puis instigue le jeux "le filet des pêcheurs", une ronde "C'est Gugusse qui joue du violon, qui fait danser les filles, qui fait danser les filles (bis) et les garçons". (celui qui est au milieu choisit un autre enfant pour tourner - deux choisissent un enfant de sexe opposé, un de même sexe, sans que l'institutrice intervienne), un circuit de motricité. Enfin, chaque enfant a un ballon "cherchez tout ce que vous pouvez faire avec un ballon".
A 11 h 20, la classe de petite section arrive pour gagner la cantine. Mme Olliaro : -ceux qui partent, mettez vos manteaux. Elle installe les bancs en rang devant la télévision, choisit et visionne une vidéocassette ; les enfants qui mangent à la cantine s' installent, ils commentent, rient très fort, applaudissent à la fin de chaque dessin animé.

A 13 h 30, les enfants reviennent en classe et s'installent au coin regroupement. Mme Olliaro fait l'appel rapidement. Pour se reposer, les enfants s'allongent sur des matelas et les morceaux de moquette posés par terre entre les tables ; les uns s'isolent, d'autres se rapprochent. Mme Olliaro met une cassette de musique classique. Trois enfants dont Philippe sont installés dans la pièce à côté car ils vont s'endormir. Lucas tousse ; Mme Olliaro l'appelle pour qu'il fasse un exercice qu'il n'a pas fait. Elle appelle aussi Gokhan qui ne vient que l'après-midi pour lui faire faire l'exercice "entourer le mot galette". Les

enfants allongés gigotent ; certains sucent leurs pouces. Thomas pousse ses voisins jusqu'à ce qu'ils sortent du tapis.

A 14 h 30, Mme Olliaro : "On va sur les bancs". Deux enfants restent allongés, car ils se sont endormis. Les autres se regroupent autour de l'institutrice. Plusieurs sucent encore leurs pouces. Elle leur montre le livre de "Léïla et la baleine" pendant que la cassette raconte l'histoire. C'est aussi un spectacle de marionnettes qu'ils ont vu et dont ils inventent la suite pour le spectacle de fin d'année devant les parents. Mme Olliaro lit la suite qui a été inventée par la grande section et qu'ils doivent poursuivre. Les enfants émettent des idées. Les uns sont attentifs, d'autres distraits, mais l'institutrice poursuit. L'histoire se prolonge un peu.

Vers 15 h, l'institutrice présente les ateliers : découper et décorer en graphisme une voile de bateau; découpage, collage de papiers de couleur sans consignes précises (les enfants réalisent des maisons, des poissons, des formes géométriques) ; pâte à modeler ; peinture du verso de la baleine dont un côté a été peinte ce matin. La classe se transforme encore en ruche : une grande activité presque fébrile anime les enfants. Il y a du bruit, du mouvement. Chacun s'active à une tâche avec intérêt, et comme le matin, marque le travail terminé de son prénom ou de son signe, de la date, le montre à l'institutrice avant de le déposer dans la boite adéquate sous le tableau. Les enfants qui ont fini vont jouer dans la pièce à côté, avec les poupées, puis la dînette.

Lorsque tous les élèves ont fini leurs travaux, Mme Olliaro demande "il faut deux enfants qui restent ranger la classe. Qui reste?" Guilain et Mathilde se proposent "moi, moi", les autres sortent en récréation.

Au fil des mois, voici les activités observées :
Janvier: graphisme (boucles à poursuivre pour finir des arbres) ; décorer en graphisme son initiale ; entourer le mot galette dans le texte ; colorier de la même couleur les couronnes qui se ressemblent ; peindre des baleines en bleu marine et noir. Février : colorier le clown ; puzzles ; entourer le mot baleine et la lettre b ; dessiner les bulles de la

baleine en soufflant de l'encre par une paille ; galette en pâte à sel ; découpage et collage de quatre images dans l'ordre de l'histoire; collage des images où on entend b; sur l'affiche de "Léïla et la baleine" entourer le mot baleine. Mars : puzzles ; graphisme ; images à mettre dans l'ordre ; graphisme ; distinguer les formes carré, rond, rectangle, les dessiner, les entourer ; réalisation des affiches du carnaval ; réalisation de masques ; entourer le mot baleine parmi des mots ressemblant ; dessin à l'encre du début de l'histoire de Léïla et la baleine ; reconnaître les deux dessins identiques dans le tableau ; entourer le mot carnaval ; entourer son prénom dans la liste des prénoms de la classe. Avril : graphisme ; dessin ; découper trois mots et les coller sous le dessin qu'il désigne ; reconnaître son prénom dans les deux écritures (attaché et script). Mai : dessiner Léïla qui appelle la baleine ; dessin par impression sur papier aluminium ; écrire maman après Bonne fête et décorer le coeur ; dessin ; exercices de comptage menés par la conseillère pédagogique. Juin : coloriage de dessins "bateaux de pirate", "bateaux voiliers", "poissons". Répétition du spectacle (les enfants ont inventé l'histoire et doivent chercher les gestes). Réalisation d'une carte pour la fête des pères : empreinte de clipo avec de la peinture, écriture de bonne fête papa signé du prénom.

Mme Olliaro définit l'ordre avec souplesse, accepte le bruit et le mouvement, même importants, quand cela n'entrave pas le travail. Ses interventions pour maintenir ou ramener l'ordre sont peu fréquentes. Pendant un regroupement, Alex joue avec les lacets de l'institutrice. "Laisses mes chaussures, Alex". Alex : -Mais elles ont faim, dit-il en riant fort. Mme Olliaro a un petit sourire énervé.

Elle valorise les travaux des enfants, n'utilise ni la honte, ni la dévalorisation (Guilain montre son dessin à l'institutrice. "Oh, Guilain, que ce n'est pas appliqué! Ca pourrait être mieux".), sans réussir à cacher totalement ses inclinations :

Après une répétition du spectacle, Mme Olliaro se penche vers Pauline, Leslie, Antoine, Lucas dans la colonne par deux : -vous étiez bien. Un autre : - et nous? Mme Olliaro : -Mais vous étiez tous bien..

Toutefois, c'est bien l'institutrice qui reste le chef d'orchestre de l'ensemble : un enfant : -Qu'est ce qu'on fait maintenant? Mme Olliaro : -Tu peux aller jouer.

La conseillère vient régulièrement rendre visite à Mme Olliaro à sa demande. Elle lui apporte des livres concernant le graphisme, organise un atelier avec un petit groupe pour donner des idées à Mme Olliaro. Elle intervient une fois lorsque Vitor fait l'appel "Vous pourriez faire de telle autre manière?" ou intervient devant les enfants "connaissez-vous tel livre?", sans que cela semble gêner l'institutrice. Mme Olliaro lui montre les derniers travaux de ses élèves avec une certaine fierté. Elle rapporte de menus faits qui témoignent d'une observation minutieuse des enfants et en parle de manière valorisante .

L'enfant doit se prendre en charge pour mener ses activités et en ce sens la logique civique s'observe. Cependant, une domination existe, même si elle est très discrète : l'enseignante définit les activités, leurs moments et organise la classe. La hiérarchisation entre enfant et adulte, bien que peu visible, n'en existe pas moins. L'institutrice a peu besoin d'assurer un retour à l'ordre, car sa définition de l'ordre permet aux enfants de se déplacer, de parler pendant les activités. Les enfants acquièrent une certaine autonomie et responsabilité, apprennent à prendre des initiatives. (marquent et datent eux même leurs travaux, vont au toilette quand ils en ont besoin). Mme O. leur accorde peu de marques d'affection, mais des marques d'intérêt et de sympathie : sourit, regarde et parle aux enfants. Il y a une reconnaissance, voire une valorisation des travaux des enfants. Par contre, il n'y a pas de dévalorisation des réalisations ou des enfants.

L'année suivante, ces enfants sont scolarisés dans la grande section de Mme Le Bars.

Classe de grande section de Mme Le Bars.

L'espace de la classe peut être qualifié de domestico-civique. Une maisonnette, dans laquelle peuvent entrer les enfants, comportant poupées et dînette, jouxte un coin lecture. Le mobilier se compose en outre de quatre tables, de chaises et étagères récentes, d'un gradin à roulette, de deux bancs anciens pour entourer le tapis (tapis "route" dessinant des voies pour les petites voitures) devant un tableau vert magnétique. Des travaux d'enfants et des affiches sur le thème de l'Afrique, des masques inspirés par le style africain, réalisés par les élèves, décorent ce lieu.

Véronique Le Bars a 32 ans et poursuit en parallèle des études universitaires d'histoire. Elle arrive dans une période assez turbulente dans l'école. La directrice en poste est en arrêt maladie prolongé depuis d'âpres conflits avec l'administration qui veut récupérer son logement de fonction, et avec les parents qui lui reproche sa gestion des fonds de la coopérative. Mme Le Bars accepte ce rôle de directrice, rôle délicat dans ce contexte, qu'aucune de ses collègues ne veut. Il n'y a pas de décharge horaire pour cette fonction. Aussi V. Le Bars effectue nombre de tâches du poste de direction sur le temps scolaire, s'absentant fréquemment de sa classe. Elle s'investit aussi beaucoup dans la restauration de bonnes relations avec les parents qui restent très critiques à l'égard de la directrice précédente. Cette situation particulière explique certainement pour partie le fonctionnement de sa classe. Quoi qu'il en soit, c'est bien ce qu'on vécu Philippe, Louis et Enora et leurs camarades en grande section, qui a été observé et que l'on relate ici.

Rappelons que ces enfants observés l'année précédente en moyenne section présentaient une grande capacité de prise en charge. Mais l'on voit ici que cette autonomie suppose une organisation très fine : rythme et fonctionnement ritualisés, tâches définies et distribuées clairement, moyens pour les réaliser.

Ici l'institutrice s'absente fréquemment de la classe pour 10, 15 minutes, sans donner de consignes aux enfants. On pourrait considérer cela comme l'application intégrale de la logique civique : les enfants doivent définir eux-même ce qu'ils veulent faire, décider de l'activité et de son déroulement, s'organiser eux-même pour sa mise en place. Est-ce dû au jeune âge des élèves, ou à l'habitude qu'ils ont de réaliser les activités définies par

l'institutrice et elle seule[257]? Toujours est-il que les enfants ne savaient pas définir d'activités élaborées et stables en l'absence de consignes magistrales. Ils sont alors désoeuvrés, errent dans la classe, instaurent quelques échanges ludiques courts avec d'autres.

Déroulement de la journée.

Les premiers arrivent à 8 h 30 et s'installent à un jeu comme ils l'entendent. Après l'accueil, c'est le regroupement. Il s'agit de prolonger l'histoire déjà inventée par les enfants : "il était une fois deux enfants qui s'appelaient Tounga et Fatoumatta. Ils vivaient à Bandiagara au Mali. Leur case était une maison faite en terre et entourée de sable et de cailloux". Le thème de l'Afrique est souvent utilisé par Mme Le Bars : activités autour de masques, danses, rythmes africains. Sa classe correspond avec une classe du Mali. Ils échangent du courrier et des photos. Les enfants inventent par bribes une nouvelle phrase. Louis B. met son bras autour du cou de son voisin Philippe qui le regarde, lui sourit et fait de même. Ils restent ainsi se tenant par le cou. Elle parle vite et s'arrête soudain : -"Marie-Jo (la dame de service), on pourrait prendre cette peinture pour mettre derrière les enfants. Je vais aller demander à Patricia (une autre institutrice) ce qu'elle en pense". Elle se lève et laisse les enfants sans consignes. Elle revient et réprimande les enfants au vu du désordre. Mme Le Bars distribue le travail. Un groupe doit ordonner les dessins de la métamorphose d'un têtard en grenouille; un autre doit découper et reconnaître les mots été, automne, hiver, printemps : "Vous allez d'abord découper les mots que j'ai écrit que vous allez d'abord commencer par lire". Un groupe va écrire la dernière phrase de l'histoire grâce à l'imprimerie Lego. Mme Le Bars : -"Vous allez chercher les mots. Certains font leur, d'autres font case, vous vous répartissez le travail". Antoine entraîne Pauline à l'imprimerie : "Viens Pauline" et comme elle ne le suit pas, "n'aies pas peur". Antoine aligne les lettres. Mathilde veut chahuter et le tape ; Pauline et Louis ne savent que faire et attendent. Antoine : "J'en ai marre que tu me donnes des

[257]Nos observations antérieures à l'école Montessori de Rennes accréditeraient plutôt la deuxième hypothèse. Dans cette école, les enfants de cinq ans choisissent et mènent à bien une activité sans que celle-ci soient prescrites par l'institutrice. Mais les enfants ont appris ce fonctionnement depuis leur 3, voire 2 ans, et une forte ritualisation structure cette relative liberté (chaque enfant choisit une boite sur les étagères, dans laquelle il trouve une tâche à réaliser, après quoi il la range et en prend une autre).

baffes. On dirait que c'est moi qui fais tout". Les enfants s'installent, parlent entre eux, se déplacent vers Mme Le Bars pour montrer leurs réalisations et obtenir son approbation. Ils font vite leurs travaux, en regardant autour ; ils ne semblent pas très attentionnés ni absorbés par leurs tâches. Quelques enfants déambulent. Louis mime la boxe avec ses gants en laine ; Quentin et Sébastien jouent à l'escrime avec deux couteaux de la dînette. Thomas dit à l'institutrice : -”Maîtresse, ils jouent avec les couteaux. Mme Le Bars à Sébastien : -Donne moi ça. Sébastien : -Quentin et Louis, vous rangez les couteaux”. Ce qu'ils font, sans autres commentaires de Mme Le Bars. Philippe s'approche d'eux dans la maison : -”On dit que je suis un voleur”. Mathilde et Pauline regardent les autres en se promenant. Laetitia et Agnès dessinent. Guilain et Alexandre jouent avec un jeu de construction aimanté. Pauline montre ses trois collages de gommettes. Mme Le Bars : -”Oh, la, la, mais j'en ai pas demandé trois. Et qu'est ce qui va rester aux autres?" Après Pauline déambule en suçant son pouce. L'institutrice s'absente dans le bureau. De plus en plus de garçons jouent à la bagarre en se poursuivant dans la classe. La dame de service les appelle : -"Mais qu'est-ce que c'est que ça? Rangez moi la classe, s'il vous plaît, on va prendre le goûter". Elle repart, personne ne range hormis John et Chris. Louis vient me voir avec le sèche-cheveux de poupée : -"les mains en l'air". La dame de service revient et crie : "Vous me rangez la classe, s'il vous plaît!". La plupart des enfants sont debout, chahutent; certains courent, se lancent des coussins. L'agent de service : -Qu'est-ce que c'est que ça là? Oh! rangez moi la classe. Je vais me fâcher. Vous avez intérêt à obéir". Certains commencent à ranger. Mme Le Bars revient et me dit comme pour s'excuser : -T'as vu je les laisses et...Y'a des histoires de factures et comme la concierge est là...". A 10 h 20, les enfants goûtent. La dame de service : -Philippe, qu'est-ce que tu fais sous la table? Philippe apparait tout sourire : -manger! (il mangeait les céréales tombées). La récréation dure ensuite jusque 11 h20, les enfants se regroupent autour de Mme Le bars pour chanter. Ils sont très intéressés et participent avec plaisir.

A 13 h 30, la classe de Mme Le Bars gagne le gymnase de l'école primaire voisine. Les enfants se déchaussent pour enfiler des chaussons de gymnastique ou ordinaires. Quelques uns sont en chaussettes. Mme Le Bars tape un rythme sur un tambourin sur

lequel les enfants doivent se déplacer. Puis ils jouent au filet aux pêcheurs, au chat et aux souris (deux "chats" doivent attraper les foulards accrochés derrière les autres). A 14 h 40, les enfants retournent en classe et l'institutrice part chercher le nécessaire pour préparer les toasts pour l'apéritif d'inauguration de la cour auquel sont conviés parents et enfants à 18 heures. Laissés sans instructions, les enfants jouent ensemble entre eux sans utiliser de jeux : Agnès chahute avec Mathilde, Quentin joue avec Chris et Leslie sur les gradins à roulettes. Kelig, Enora et Pauline jouent à la maîtresse devant le tableau et montrent des livres. Guilain discute avec Alexandre : -"si tu donnes un grand coups de poing là (cou), il meurt". L'institutrice revient avec les ingrédients, et un groupe d'enfants découpe les fruits, un autre tartine les tranches de pain de mie, un autre découpe des napperons le reste de l'après-midi.

Un autre jour. Après les jeux libres entre 8h30 et 9h, les enfants poursuivent la fabrication du cadeau de la fête des mères. Ils sont répartis entre la dame de service qui les aide à broder "maman" sur le coeur en tissus et autour de Mme Le Bars qui assemble deux coeurs de tissus. Guilain, Hélène et Quentin déambulent dans la classe ayant fini leurs coeurs. Philippe tourne autour d'une table, Antoine, Kellig, Mathilde et Arnaud s'installent dans le coin livre. Mme Le Bars voit Arnaud déchirer un livre : -Arnaud, viens là avec le livre. Arnaud s'approche piteusement de l'institutrice : -"Oh là, là, c'est pourquoi faire un livre? lui demande-t-elle. Arnaud : -pour lire. Mme Le Bars : -Et toi qu'est ce que tu fais avec? Silence. Mme Le Bars : "Que je ne t'entende plus le reste de la journée, hein. tu as fini ton coeur? Non; alors amène-le".
autre jour : ateliers graphisme en gommettes, dessins, peinture des galettes en plâtre pour la fête des pères.

Les consignes ne sont souvent pas claires comme en témoigne cette situation en motricité : "Vous vous donnez les mains et vous cassez la ronde" dit Mme Le Bars. Charlotte lâche les mains de ses voisins et dit aux autres "vous cassez la ronde". Mme Le Bars reprend : "Donnez vous les mains" et elle coupe entre deux enfants pour faire une ligne. Les directives sont aussi souvent partielles, interrompues et leur application n'est pas suivie

(cette scène l'illustre : Mme Le Bars : -Louis, tu mets la date au tableau". Louis s'approche du tableau, attend, puis repart déambuler.). Cette observation montre a contrario tout ce que l'on nomme "autonomie" des enfants doit à l'organisation préalable de l'enseignant. Sans cela, les enfants n'installent pas d'activités stables.

Cette institutrice, arrivée après les vacances de Toussaint, accepte les fonctions de directrice et les assume avec satisfaction. L'école n'ayant que trois classes, la directrice n'est pas déchargée, et ces tâches l'accaparent beaucoup. Elle travaille entre autre à restaurer de bonnes relations avec les parents qui critiquaient la directrice précédente.
Mme Le Bars s'absente souvent de la classe, sans que les enfants aient des tâches précises à accomplir pendant ce temps. En sa présence et plus encore en son absence, les enfants sont bruyants, se déplacent, chahutent. A la différence des autres grandes sections observées, il y a de nombreuses plages de jeux libres, sans que les enfants soient canalisés vers des jeux précis, jeux de société ou autres. Les activités encadrées sont peu nombreuses, peu variées (dessin, graphisme, peinture d'un oeuf,d'une galette en plâtre, gym) et assez manuelles ; il y a peu d'activités orientées vers la lecture, l'écriture et le calcul..
Les enfants ne sont pas vraiment encadrés. Mme Le Bars semble penser à plusieurs choses en même temps et s'interrompt parfois en cours d'explication. Les enfants paraissent souvent ne pas savoir que faire, ce qui parait en lien avec ces consignes insuffisantes, partielles, interrompues. D'autant que tous viennent de la moyenne section de Mme Olliaro où les tâches étaient clairement distribuées.
Tout cela donne aux séances un aspect désorganisé. Les enfants ne paraissent pas absorbés, ni même attentionnés à leurs tâches. Ni l'institutrice ni les enfants ne semblent investis dans les activités, exceptées celles de gym et de chant où tous participent avec plaisir semble-t-il. A ces moments où l'institutrice est très attentive, les enfants le sont aussi.

Les relations entre l'institutrice et les enfants sont limitées. Par contre, il y a beaucoup d'échanges entre enfants. Mme Le Bars n'exprime pas d'affection aux enfants, ne les

valorise, ni ne les dévalorise en leur présence. Son discours est très positif sur les capacités scolaires des enfants mises en relation avec leur milieu social. Elle semble se reposer sur la certitude de leur réussite quoiqu'il arrive.

BIBLIOGRAPHIE

Adler P.A. & Adler P. (eds), *Sociological Studies of Child Development,* Greenwich, CT, J.A.I. Press, 1986.

Ajuriaguerra J. (de), "L'enfant dans l'histoire - Problèmes psychologiques", *La psychiatrie de l'enfant,* vol. 22, n°1, 1979, pp. 101-126.

Almodovar J. P., "De l'adaptation de l'enfant au divorce à l'adaptation de l'enfant dans la famille", *Le groupe familial*, n°98, 1983, pp. 108-116.

Ambert A. M., "Sociology of sociology : the place of children in North American Sociology", in : Adler P.A. & Adler P. (eds), *Sociological Studies of Child Development,* Greenwich, CT, J.A.I. Press, 1986.

Ambert A.M., "Sociological theorising on children : concluding thoughts", *Sociological Studies of Children*, vol.7, JAI Press, pp. 247-255, 1995.

Anderson-Levitt K., "Degrees of distance between teachers and parents in urban France", *Anthropology and Education Quarterly*, n°20 (2), 1989, pp. 97-117

Anthony E.J., Koupernik C., *L'enfant dans la famille,* Paris, Ed. Masson et Cie, 1970.

Ariès P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960.

Ariès P., "L'enfant : la fin d'un règne", *Autrement*, n°3, 1975, pp. 169-171.

Avanzini G.(dir.), *Histoire de la pédagogie du 17 ème à nos jours*, Paris, Privat (coll. "Histoire contemporaine des sciences humaines".

Baudelot C. et Establet R., "l'évolution des objectifs de l'école maternelle", *Cahiers du CRESAS*, n°9, 1973.

Becchi E. (dir), Histoire de l'enfance en Occident, 2 vol., Paris, Seuil, 1998.

Becker H., *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Doctoral dissertation, University of Chicago, 1951 (édité New York, Arno Press, 1980).

Benjamen R. , "La théorie durkheimienne de la contraction de la famille", *Recherche sociale*, n°57, 1976, pp. 21-38.

Benjamen R. , "L'évolution de la famille", *Recherche sociale*, n°80, 1981, pp. 3-20.

Benjamen R. , "L'enfant dans la famille et dans la société", *Recherche sociale*, n°80, 1981, pp. 21-34.

Berger P. et Luckman T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klinsksieck, 1966, (Trad. 1986).

Bernstein B., *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975

Berthelot J. M., "Réflexions sur les théories de la scolarisation", *Revue Française de Sociologie,* XXIII, 1982, pp. 585-604.

Burguière A., Klapisch-Zuber C., Segalen M., Zonabend F., *Histoire de la famille*, 2 vol., Paris, Colin, 1986.

Blomart-Bradfer J., Godfroit K., Robaye E., "Approche d'un concept d'investissement scolaire parental. Ses relations avec la réussite scolaire de l'enfant", *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, avril-juin 1983, pp. 95-110.

Boltanski L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHESS, 1977.

Boltanski L. et Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

Boltanski L., *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de la sociologie de l'action,* Paris, Ed. Métailié, 1990.

Boudon R., *L'inégalité des chances. La mobilité dans les pays industrielles,* Paris, A.Colin, 1973.

Boudon R., *Effets pervers et ordre social,* Paris, PUF, 1977.

Boudon R., *La logique du social,* Paris, Hachette, 1979.

Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972.

Bourdieu P., Chamboredon J.C., Saint-Martin M. de, "Rapport pédagogique et communication", *Cahiers du Centre de Sociologie européenne*, Paris-La Haye, Mouton, 1968.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers, les étudiants et leus études,* Paris, Minuit, 1964.

Bourdieu P., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris, Minuit, 1970.

Bourdieu P., "A propos de la famille comme catégorie réalisée", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1994, pp.32-36.

Bruner J.S., *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire,* Paris, PUF, 1993, (1ère éd. 1983).

Burguière A., "La famille ancienne : une utopie rétrospective", *Autrement*, n°3, 1975, pp. 163-168.

Chamboredon J.C., Prévot J., "Le métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, vol.XIV, 1973, pp.. 295-335.

Chapoulie J.M., "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue Française de Sociologie*, n°14 (1), pp. 86-114.

Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

Chateauraynaud F., *La faute professionnelle. Une sociologie des conflits de responsabilité,* Paris, Ed. Métailié, 1991.

Cherkaoui M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

Chisholm L., Büchner P., Krüger H.H., du Bois-Reymond M. (eds), *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1995.

Chombart de Lawe M.J., *Un monde autre : l'enfance ; de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, 1971.

Chombart de Lawe M.J.(éd.), *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, CNRS, 1976.

Commaille J., "De l'enfant du divorce à l'enfant dans la société", *Le groupe familial*, n°87, 1980, pp. 74-80.

Commaille J., "Les échanges à l'intérieur et à l'extérieur des familles - Approches contradictoires et contradictions des situations", *Le groupe familial,* n°91, 1981, pp. 75-80.

Cousinet R., *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine*, Paris, Ed. Le Scarabée, 1950.

Crubellier M., *L'enfance et la jeunesse dans la société française*, 1850-1950, Paris, Ed. A. Colin, 1979.

Dandurand R., Hurtubise R., Le Bourdais C. (eds), *Enfances*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval, 1996.

De Mause L. (ed), *The History of Childhood*, New York, Psychohistory Press, 1974.

Delamont S., *Interaction in the classroom*, London, Methuen, 1983 (1ère éd.1976).

Deleau M., *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Ed. A. Colin, 1990.

Derouet J.-L., *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992

Derouet J.-L., "l'établissement scolaire comme entreprise composite", in : L. Boltanski, L. Thévenot, *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 1989.

Derouet J.L., "Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, n°78, 1987.

Derouet J.-L., "Contrat et établissement scolaire", in Burguière et al, *Contrats et éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan/INRP, coll. CRESAS n°6, 1987, pp. 95-112.

Derouet-Besson M.C., *L'école et son espace, essai critique de bibliographie internationale*, 1972-1982, Paris, INRP, 1984.

Derouet-Besson M.C., Koval S., *Architecture scolaire : images et usages des collèges,* Paris, ministère de l'Equipement, ministère de l'Education Nationale, INRP, 1988.

Donzelot J., *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.

Dubar C., *La socialisation*, Paris, Ed. A. Colin, 1991.

Dubet F., "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue Française de Sociologie*, XXX, 1989, pp.235-256.

Dubet F., *Les lycéens*, Paris, Ed. du Seuil, 1991.

Duborgel B., "L'approche psychologique", in : Guy Avanzini (dir.), *Histoire de la pédagogie du 17 ème à nos jours*, Paris, Privat (coll. "Histoire contemporaine des sciences humaines".

Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1989, (1ère éd. 1922).

Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.

Durkheim E., *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1934.

Durning P.(dir.), *Education familiale. Panorama des recherches internationales*, Paris, Ed. Matrice, 1988.

Duru-Bellat M. et Mingat A., "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp.649-666.

Duru-Bellat M. et van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Paris, Ed. A. Colin, 1992.

Elias N., *Mozart, sociologie d'un génie,* Paris, Le Seuil, 1991.

Elias N., *La société des individus*, Paris, Ed. Fayard, 1991.

Elias N., *Qu'est ce que la sociologie?*, Paris, Ed. Pandora, 1981.

Epstein J.L. , "School and Family Partnerships", *Encyclopedia of Educational Research*, New York, Mac Millan, 1991.

Erny P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1991 (1ère éd. PUF, 1981).

Erny P., *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot, 1972.

Forquin J.C., "La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue Française de Pédagogie*, n° 48, juillet-août-septembre 1979 ; n°49 octobre-novembre-décembre 1979, n°51, avril-mai-juin 1980.

Forquin J.C., "l'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1990.

Foucault M., *L'archéologie du savoir,* Paris, Ed. Gallimard, 1969.

Fuller M., “Black girls in a London Comprehensive School”, in Martin Hammersley et Peter Woods, *Life in School. The sociology of Pupil Culture,* London, Open University Press, 1987

Garnier P., *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié, 1995.

Gauchet M. et Swain G., *La pratique de l’esprit humain. L’institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Ed. Gallimard, 1980.

Gauchet M., “L’école à l’école d’elle-même”, *Le Débat*, n°37, 1985, pp. 55-86.

Gayet D., *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Ed. A. Colin, 1995.

Gilly M., *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.

Gokalp C., “Le réseau familial”, *Population*, n°6, 1978, pp. 1077-1094.

Gokalp C., David M.G., “La semaine de l’enfant scolarisé”, *Consommation. Revue de socio-économie*, n°1, 1984, pp. 59-88.

Golstein J., Freud A., Solnit A.J., *Dans l’intérêt de l’enfant? Vers un nouveau statut de l’enfance*, Paris, Ed. ESF, 2ème éd. 1978.

Grignon C., Passeron J.C., *Le savant et le populaire*, Paris, Ed. Gallimard/Le Seuil, 1989.

Hirschhorn M., “La décentralisation du système éducatif français. Dossier”, in : *Annuaire des collectivités locales*, 1991, pp.395-420.

Hirschhorn M., *L’ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.

Hoggart R., *La culture du pauvre*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

Hoggart R., *33 Newport Street*, Paris, Ed. Gallimard/Le Seuil, 1991.

Huberman M., *La vie des enseignants. Evolution et bilan d’une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989.

Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, *Les enfants de moins de six ans,* INSEE, 1992.

Isambert-Jamati V., "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français", in Plaisance E.(dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles apprches sociologiques,* Paris, Ed. du CNRS, 1986.

James A., Prout A. (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press, 1990.

Javeau C., "Sur le concept de vie quotidienne et sa sociologie", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol.LXVIII, 1980, pp. 29-45.

Javeau C., "Singularité et sociologie", in : *La société au jour le jour*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991.

Javeau C., *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1990.

Javeau C., *La société au jour le jour*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991.

Jencks C. (ed.), *The Sociology of Childhood*, Brookfield, VT, Gregg Revivals, 1992.

Kellaghan T., "Family and Schooling", *International Encyclopedia of Education*, 1994.

Kellerhals J. et Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

Kellerhals J., Perrin J.F., Steinauer-Cresson G., Voneche L., Wirth G., *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale,* Lausanne, Ed. P. M. Favre, 1982.

Kellerhals J., Troutot P.Y., Lazega E., *Microsociologie de la famille*, Paris, PUF (coll. Que sais-je?), 1984.

Kessel F. S., Siegel A. W. (eds), *The Child and other Cultural Inventions*, New Yord, Praeger, 1983.

Kniebiehler Y. et Fouquet C., *L'histoire des mères du moyen-âge à nos jours*, Paris, Ed. Montalba, 1980.

Laacher S., "L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants des familles immigrées", *Politix*, n°12, 1990, pp; 25-37.

Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

Lahire B., *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995.

Lareau A., "Social-class differences in family-school relationships : the importance of cultural capital", *Sociology of Education*, n°60, (52), 1987, pp. 73-85.

Laslett P., "La famille et le ménage : approches historiques", *Annales : famille et société*, n°4-5 spécial, 1972, pp. 847-870.

Laurens J.-P., *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992.

Lautman F., "Différences ou changement dans l'organisation familiale", *Annales : famille et société*, n°4-5 spécial, 1972, pp. 1190-1196.

Lautrey J., *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

Le Bras H., "L'enfant, la famille et le ménage", *Enfance*, n°1-2, 1981, pp. 15-21.

Lefaucheur N., "De l'évolution (et) des modèles familiaux et sexuels", Acte de journées d'études : *Institutions familiales et travail des femmes*, Nantes, juin 1980.

Léger A. et Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

Léger A., “Les déterminants sociaux des carrières enseignantes”, *Revue Française de Sociologie*, n°22 (4), 1981, pp. 549-574.

Leichter H.J., “Families and communities as educators : Some concepts of relationships”, *Teachers College Record*, 79 (4), 1978, pp. 567-658.

Lewis J., “Mothers as teachers : reconceptualizing the role of the family as educator”, in Weston W (ed.), *Education and the American Family*, New York, New York University Press, 1989.

Luc J.N., *L'invention du jeune enfant au XIXè siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle,* Paris, Belin, 1977.

Mac Cord J., “L’évaluation des interventions : en premier lieu, ne pas nuire, in : P. Durning, *Education familiale. Un panorama des recherches internationales,* Paris, Mire/ Matrice, 1988.

Malewska-Peyre H. , Tap P. (dir), *La socialisation de l’enfance à l’adolescence*, Paris, PUF, 1991.

Martin P., *Des familles et des enfants*, Bruxelles, Ed. De Boeck université, 1988.

Mayal B. (ed), *Children’s Chilhoods : observed and experienced*, London, The Falmer Press, 1994.

Mazelayre Ph., “Vive l’enfant”, *Informations sociales*, n°3, 1984, pp. 4-13.

Mead G. H., *L’esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 (1ère éd, *Self, mind and society*, 1934).

Mead M., *Growing up in New-Guinea*, Morrow, 1930 (trad. franç., *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot, 1973).

Mendel G., *Pour décoloniser l’enfant, sociopsychanalyse de l’autorité*, Paris, Ed. Payot, 1974.

Meyer P., *L'enfant et la raison d'Etat,* Paris, Ed. du Seuil, 1977.

Mollo S., *Les muets parlent aux sourds*, Paris, Ed. Casterman, 1975.

Mollo-Bouvier S.(dir.), *Enfances et sciences sociales, Revue de l'institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, n°1-2, 1994.

Montandon C., "Sociologie de l'éducation, sociologie de la famille, cheminements parallèles ou convergents?", *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, Paris, INRP, 25-26-27 mai 1993.

Montandon C., "L'articulation entre les familles et l'école. Sens commmun et regard sociologique", in : Guy Vincent, dir., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Montandon C. et Perrenoud P., *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, 1987.

Montandon C., Osiek F., *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1997.

Muel F., "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1, janvier 1975.

Oakley A. , *Towards a Sociology of Childhood*, New York, Schochen Books, 1980.

Pacaud-Breton J., "Les parents et l'école maternelle. Contribution à l'étude de la différenciation scolaire", Paris, Université René Descartes, 1981 (thèse de 3è cycle).

Passeron J.C., *Le raisonnement sociologique*, Paris, Ed. Nathan, 1991.

Passeron J.C., "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires", *Revue Française de Sociologie*, XXXI, 1990, pp. 3-32.

Paty D., *Douze collèges en France*, Paris, Ed. La Documentation Française, 1981.

Payet J.P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Ed. Méridiens-Klincksieck, 1995.

Percheron A., "Le domestique et le politique", *Revue française de science politique*, vol. 35 (5), 1985, pp. 840-891.

Perrenoud P., "Le go-between : l'enfant entre sa famille et l'école, messager et message", in Perrenoud P. et Montandon C., *Qui maîtrise l'école?,* Lausanne, Réalités sociales, 1988.

Perrenoud P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Ed. Droz, 1984.

Pinçon-Charlot M. et Rendu P., "Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants", *Revue Française de Pédagogie*, n°83, 1988, pp. 51-56.

Pinell P., "L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XXè siècle", *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.LXIII, 1977.

Pinell P. et Zafiropoulos M., "La médicalisation de l'échec scolaire", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n°24, novembre 1978.

Pinell P., Zafiropoulos M., *Un siècle d'échecs scolaires : 1882-1982*, Paris, Les éditions ouvrières, 1983.

Pitrou A. *Vivre sans famille? Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Ed.Privat, 1978.

Plaisance E., *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, (coll. "l'éducateur"), 1986.

Plaisance E.(dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles apprches sociologiques,* Paris, Ed. du CNRS, 1986.

Prêteur Y., de Léonardis M. (eds), *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1995.

Porot M., *L'enfant et les relations familiales,* Paris, PUF, 1954, 8è éd., 1979.

Prost A., *L'école et la famille dans une société en mutation, Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France tome IV*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

Provost M., Piche C., "L'enfant et sa famille : quelques nouveaux thèmes de recherche", *Santé mentale au Québec*, vol.8, n°2, novembre 1983, pp.68-78.

Queiroz J.M. de, "la désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation", Paris, Université Paris VIII-Vincennes, 1981.

Queiroz J.M. de, *L'école et ses sociologies*, Paris, Ed. Nathan, 1995.

Quentel J.C., *L'enfant,* Bruxelles, Ed.De Boeck Université, 1993.

Rabain J., *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge,* Paris, Payot, 1979.

Reed-Danahay D., Anderson-Levitt K., "Backwards countryside, troubled city : French teachers 'images of rural and working-class families", *American Ethnologist*, n°18 (3), 1991, pp. 546-564.

Reuchlin M., *Histoire de la psychologie,* PUF, (coll. Que sais-je?), 1986 (1ère éd. 1957).

Revel J., "L'histoire au ras du sol", préface à G. Levi, *Le pouvoir au village*, Paris, Ed. Gallimard, 1989.

Revel J. (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Ed. Gallimard/Le Seuil, 1996.

Rochex J.Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

Roussel L., "Du pluralisme des modèles familiaux dans les sociétés post-industrielles", Acte du colloque : Les familles d'aujourd'hui, Genève, septembre 1984.

Roussel L., *La famille incertaine*, Paris, Ed. O.Jacob, 1989.

Saint-Martin M. de, Bourdieu P., "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", *Annales*, vol.XXV, n°1, janvier-février 1970, pp.147-175.

Saint-Martin M. de, Bourdieu P., "Anatomie du goût", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°5, octobre 1976.

Saint-Martin M. de, Bourdieu P., "Les catégories de l'entendement professoral", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°3, mai 1975, pp.68-94.

Saint-Martin M. de, Bourdieu P., "Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°69, mai 1987, pp.2-51.

Saint-Martin M. de, "Une 'bonne' éducation", *Ethnologie française*, n°1, janvier-mars 1990, pp.62-70.

Saint-Martin M. de, *L'espace de la noblesse*, Paris, Métailié, 1993.

Sand E.A., "Society, Family and Child Development", in : Borms J., Hauspie R., Sand E.A., Susanne C., Hebbelinck R. (eds), *Human Growth and Development*, New York and London, Plenum Press, 1984.

Schwartz O., *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 1990.

Segalen M., "La révolution industrielle : du prolétaire au bourgeois", in : coll., *Histoire de la famille*, Paris, A. Colin, 1986.

Segalen M., *Sociologie de la famille*, Paris, Ed. A. Colin, 1981.

Sikes P., Measor L., Woods P., *Teachers Careers. Crises and continuities*, Barcombe, East Sussex, The Falmer Press, 1985.

Singly (de) F. , *La famille, l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, 1991.

Singly F. de, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 1989.

Singly F. de, “Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire”, *Revue de l’Institut de Sociologie*, n°1-2, 1988.

Sirota R., *L’école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

Sommerville J., *The Rise and Fall of Childhood*, London, Sage, 1992.

Strauss A., *La trame de la négociation*, Paris, L’Harmattan (“logiques sociales”), 1992.

Terrail J.P., *Destins ouvriers. La fin d’une classe?*, Paris, PUF, 1990.

Tomkiewicz S., Percheron D., “Famille et socialisation de l’enfant”, Acte du colloque : Recherches et familles, Paris, janvier 1983, pp. 122-134.

Van Haecht A. “L’enfance : terre inconnue du sociologue”, Bruxelles, *Bulletin de l’AISLF*, n°6, pp. 87-97.

Van Haecht A. , *L’école à l’épreuve de la sociologie*, Bruxelles, Ed. de Boeck Université, 1990.

Vasquez A. et Martinez I., *La socialisation à l’école. Approche ethnographique*, Paris, PUF, 1996.

Vincent G., *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

Vincent G.(dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Waksler F. C. (ed), *Studying the Social Worlds of Children*, London, The Falmer Press, 1991.

Weil D., "L'enfance en psychologie : élaboration d'une notion", *Enfance,* Tome 40, n°1-2, 1987, pp.141-150.

Weston W.J. (ed.), *Education and the American Family*, New Yord and London, New Yord University Press, 1989.

Woods P., *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1980.

Zimmermann D., *La sélection non verbale à l'école*, Paris, Ed. E.S.F., 1982.