

L'AUTORITE A L'ECOLE MATERNELLE. UNE ANALYSE DISPOSITIONNELLE DES COMPORTEMENTS ENFANTINS FACE A LA PRIME SOCIALISATION SCOLAIRE

Rachel Gasparini

Université Lyon 1, IUFM de Lyon
5, rue Anselme
69317 LYON cedex 4
Laboratoire GRS (Lyon 2/ENS Lyon)
rachel.gasparini@univ-lyon1.fr

Mots-clés : autorité, socialisation, famille, école maternelle, dispositions

Résumé. *L'autorité n'a pas disparu dans les relations adulte-enfants de nos sociétés occidentales, mais elle s'avère problématique pour nombre de professionnels et de parents du fait d'une multiplication de ses modalités d'imposition (visant l'obéissance directe, mais aussi l'adhésion raisonnée de l'enfant). L'objectif de cette recherche est d'analyser sociologiquement les comportements enfantins à l'école maternelle en France, du point de vue de cette question de l'autorité. Un suivi longitudinal a été effectué pendant trois ans sur une cohorte de 23 élèves scolarisés au départ dans la même première classe, avec un recueil de données par observations filmées et par entretiens avec les parents et les professionnels concernés (14 enseignants et ATSEM). Selon notre hypothèse principale, les comportements indésirables à l'école qui se manifestent dans les interactions entre élèves et professionnels se construisent en partie socialement. Les problèmes d'autorité rencontrés par les enfants peuvent s'interpréter comme une inadéquation entre des dispositions, notamment scolaires et familiales.*

1. Problématique

1.1 Le contexte

La parution du rapport de l'INSERM fin 2005 en France a fait grand bruit, suscitant l'inquiétude du collectif « Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans » face aux perspectives d'utilisation en termes d'identification et de traitement précoces d'enfants potentiellement « futurs délinquants ». Les sciences sociales ont un regard tout à fait précieux à porter afin de comprendre comment des comportements indésirables à l'école se construisent aussi socialement, ce dès la première entrée en maternelle. Notre recherche touche ainsi à une question vive d'un point de vue politique et éthique. La question de l'« indiscipline » scolaire prend une acuité particulière dans le contexte de nos sociétés occidentales actuelles qui se caractérisent par une sensibilité extrême à l'enfance (reconnaissance des « droits » de l'enfant et de son expression en tant que « sujet », inquiétudes quant à sa protection) ainsi que par une évolution historique dans les styles d'éducation. La nature des relations adultes-enfants interroge, notamment du point de vue de l'autorité qui selon nous n'a pas disparu mais dont les modalités d'imposition se sont modifiées, contribuant à multiplier les manières de faire et parfois à brouiller les repères pour les adultes responsables de l'éducation des enfants. A l'école, la discipline est devenue moins « directe », plus « négociée » (Vincent, 1980 ; Gasparini, 2000). Le mode de contrôle scolaire vertical et disciplinaire paraît en crise, remplacé par un mode de contrôle plus horizontal, avec négociation et association des pairs ainsi qu'un appel à la responsabilisation (Verhoeven, 1997). Dans les familles, le style coercitif est moins valorisé alors qu'on met l'accent sur l'explication, la communication avec l'enfant (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Déchaux, 2007 ; de Singly, 2006).

1.2 Positionnements théoriques

L'approche sociologique de la socialisation en maternelle n'est pas nouvelle, mettant l'accent sur l'entrée dans le « métier d'élève » (Amigues & Zerbato-Prodou, 2000) et sur les modalités scolaires spécifiques d'apprentissage (Bautier, 2006) ou de comportements collectifs et individuels (Darmon, 2001 ; Maso-Taulère, 2005). Ces travaux très intéressants soulignent notamment combien l'étiquetage et les inégalités sociales face à la réussite scolaire peuvent être très précoces, dès que l'enfant entre à l'école. Nous souhaitons cependant aborder la question de la discipline scolaire en ne nous focalisant pas principalement sur ce qui se passe à l'école, mais en adoptant une perspective croisée incluant les mondes sociaux principaux dans lesquels évolue le jeune enfant (et notamment la famille). Bernard Lahire (1998) souligne combien l'être humain est constamment confronté à une pluralité d'univers sociaux depuis la prime enfance, le caractère pluriel de la socialisation primaire s'étant même renforcé ces dernières années (Darmon, 2006).

Quelle définition retenir de la discipline scolaire ? Dans nos précédentes recherches, nous l'avons analysée non pas comme étant un élément surajouté à l'apprentissage scolaire mais comme faisant partie intégrante de l'acte pédagogique (Gasparini, 2000). Les recherches en histoire permettent de rompre avec l'évidence selon laquelle la discipline est nécessaire dès lors qu'il s'agit d'un apprentissage destiné à des enfants et elle permet également de voir en quoi la discipline en tant qu'ordre scolaire est liée aux disciplines en tant que savoirs scolaires. Il n'existe pas deux relations (élève-savoirs, élève-maître), deux processus différenciés (apprendre des savoirs scolaires et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre, suivant l'idée que discipliner l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des « savoirs scolaires ». Les règles scolaires ne sont pas présentes uniquement dans les règlements et les sanctions, elles traversent toute l'organisation quotidienne des apprentissages et de la vie de la classe. Par ailleurs nous comprenons la discipline comme étant un ensemble de moyens au service de l'autorité enseignante et nous définissons l'autorité dans une perspective weberienne à savoir comme étant une domination légitime correspondant à la « chance de trouver obéissance de la part d'un groupe d'individus » qui ont « un intérêt extérieur ou intérieur, à obéir » (Weber). L'enseignant actuel tient son autorité de son statut, il possède une autorité de type légale-rationnelle depuis l'émergence d'un nouveau rapport « pédagogique » entre le maître et l'élève suite à l'apparition de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) comme configuration socio-historique particulière dans le courant du XVII^{ème} siècle au sein des pays occidentaux. Cette autorité s'impose sur la base de relations de pouvoir et de dépendance qui ne sont plus directes entre les personnes mais médiatisées par des règles établies rationnellement, dont les conditions d'applications sont contrôlées par un représentant du pouvoir qui n'est que le garant (au titre de sa « compétence professionnelle » reconnue comme telle) des règles impersonnelles auxquelles il doit lui aussi se soumettre. Le rapport aux règles impersonnelles apparaît dans les règlements scolaires, les punitions/récompenses, les rappels à l'ordre de l'enseignant mais aussi dans la transmission des savoirs (en même temps qu'il acquiert des connaissances, l'élève est confronté à des principes rationnels d'organisation, de codification, de présentation des savoirs) et à travers le quotidien des pratiques scolaires. L'élève est ainsi confronté à une régularité temporelle (les emplois du temps, l'adoption d'un rythme, la succession des étapes d'apprentissage), à une régulation des gestes (l'apprentissage de postures et de principes de déplacement, l'articulation réglée du geste et de l'objet) et de la parole (parler « dans les formes »).

L'autorité de l'enseignant est actuellement moins facilement acquise (Dubet, 2000) du fait que l'école n'a plus le monopole de la culture, que le maître n'est plus autorisé à utiliser des punitions

violentes¹, que les élèves ne voient plus toujours l'intérêt d'un investissement dans des études longues et que l'enfant est davantage reconnu comme sujet suivant un modèle éducatif quasiment contractuel dans lequel l'obéissance est tributaire d'une exigence d'explication. Ceci étant, on sait que les punitions physiques n'ont pas totalement disparu de l'école primaire (Carra, 2009), ni plus largement le recours à l'autorité directe (qui n'aboutit pas forcément à l'usage de la force physique). Ainsi nous avons montré qu'à l'école élémentaire les trois modalités d'imposition de l'ordre scolaire coexistent (Gasparini, 2000), y compris dans des pédagogies « novatrices » (se revendiquant d'une pédagogie identifiée comme cherchant à donner davantage de place à la raison et à la participation, du type Freinet ou Montessori). Ces trois modalités d'imposition de l'ordre scolaire se retrouvent aussi dans les pratiques enseignantes de maternelle, à la nuance près que le développement cognitif et affectif des enfants de moins de quatre ans donc au moins de la toute-petite à la moyenne section, limite la possibilité de les associer à l'élaboration et à la réflexion sur l'application des règles. Notre objectif général est d'analyser les variations de réception et de réaction aux différentes modalités d'imposition de l'ordre scolaire auxquelles les élèves sont plus ou moins sensibles en fonction des univers socialisateurs (principalement la famille) qu'ils côtoient par ailleurs. De ce point de vue, nous renouons avec le projet de recherche énoncé par Chamboredon et Prévot dans leur célèbre analyse du « métier d'enfant » (1973) : « *Il reste à se demander dans quelle mesure la forme pédagogique et les conditions les plus générales de l'apprentissage sont en affinité ou en opposition avec les dispositions intellectuelles ou éthiques, produites par l'inculcation familiale dans les différentes classes sociales. Ainsi, on fera apparaître le décalage possible entre les dispositions produites par l'inculcation familiale et les dispositions supposées par la pédagogie de l'école* » (p.331)

Cependant, nous ne souhaitons pas ramener la variation des dispositions uniquement à des différences de classes sociales comme le font à l'époque Chamboredon et Prévot et nous préférons la définition plus ouverte de la disposition telle que Lahire (2002) l'a exposée et utilisée : « manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées » (p.23), qui « implique une opération cognitive de mise en évidence de la cohérence de comportements, opinions, pratiques divers parfois éparpillés », ce qui ne signifie cependant pas que la disposition soit « forcément générale », « trans-contextuelle et active à chaque moment de la vie des acteurs » (p.21). La disposition ne parvient pas toujours à s'adapter à la situation et elle peut être « inhibée » (mise en veille) ou « transformée » (« à force de réajustements congruents successifs ») (p.23). L'acteur est « pluriel » (1998), c'est-à-dire qu'il incorpore plusieurs schèmes d'action et d'habitudes, il se constitue un stock disponible en fonction des contextes qui ne sont pas homogènes. L'hétérogénéité n'est pas spécifique à la socialisation « secondaire » (école ou groupes de pairs pour ce qui nous concerne ici), elle se rencontre déjà lors de la socialisation « primaire » (entre les différents modes de garde, mais également à l'intérieur d'une même famille où plusieurs principes de socialisation coexistent). L'acteur est ainsi confronté régulièrement à de « petites crises » liées à des contradictions entre deux univers socialisateurs mais aussi à l'intérieur d'un même univers (par exemple dans l'univers familial entre les deux parents, et dans l'univers de l'école maternelle entre l'ATSEM et l'enseignante). Ces conflits sont quotidiens et ne conduisent pas toujours à des souffrances. Si la cohérence des habitudes ou des schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation...) intériorisés par chaque acteur dépend de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis, il est cependant rare de trouver un acteur qui présente une cohérence dans ses schèmes. On trouve plutôt des acteurs porteurs d'habitudes hétérogènes et parfois contradictoires du fait de l'hétérogénéité des expériences socialisatrices (Lahire, 1998). Dans cette perspective, les dispositions ne sont pas

¹ En France, la circulaire de 1887 du ministère de l'Instruction avait interdit les châtimens corporels à l'école mais les violences n'avaient pour autant pas disparu et les juges avaient reconnu aux maîtres un droit de correction au même titre que celui attribué aux parents (arrêt cour de cassation 1889) dans la mesure où il n'était pas utilisé de manière excessive et que la santé de l'enfant n'était pas compromise. Actuellement, la circulaire de 1991 interdit à l'enseignant « tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants », elle précise qu'« aucune sanction ne peut être infligée en maternelle » et que « tout châtimen corporel est strictement interdit » à l'école (circulaire n°91-124 du 6 juin 1991)

liées uniquement aux conditions d'existence de la classe sociale ou en général au passé de l'acteur puisqu'elles peuvent se construire par rapport aux situations rencontrées.

1.3 Hypothèses

Comment les enfants concilient-ils les contraintes de la socialisation scolaire avec les contraintes des autres instances de socialisation, notamment la famille ?

Deux hypothèses seulement de notre recherche sont exposées ici :

1°) Les modalités d'imposition de l'ordre scolaire sont plurielles, de même que dans les familles les modes de régulation des comportements sont pluriels aussi. Nous avons relevé l'impossibilité pour un enseignant d'éviter de viser l'obéissance directe de l'élève, y compris dans les pédagogies « novatrices » (Gasparini, 2000). Les familles ne peuvent également pas rester sur un registre purement d'explication et de négociation (même s'il apparaît être un standard d'éducation dominant), ni sur un registre uniquement d'imposition directe

2°) Les dispositions ne sont pas figées chez un individu, les exigences scolaires évoluent également et la plus ou moins bonne « adéquation » à l'ordre scolaire d'un élève peut donc changer temporellement

2. Méthodologie

La méthodologie a consisté à suivre une cohorte de 23 élèves depuis leur première rentrée en septembre 2006 dans la même classe de tout petits/petits (ils avaient entre 2 et 3 ans) jusqu'à la fin de leur troisième année de maternelle en juin 2009 (ils avaient entre 5 et 6 ans). La classe de maternelle choisie pour notre terrain et dans son ensemble l'école où elle est située se caractérisent par l'hétérogénéité des origines sociales des familles, ce qui était un choix méthodologique

Les parents de 23 élèves sur 29 ont accepté de nous recevoir en entretien à la fin de la première année, nous avons effectué aussi des entretiens avec les professionnels concernés, enseignants et ATSEMS (N = 14) et des observations ont également été menées (111h) dans les six classes des trois années concernées (les 23 enfants de la classe de la première année ont été répartis dans deux classes la deuxième année puis trois classes la troisième année). Enfin toujours sur le plan méthodologique, un travail sous forme d'atelier langage a été effectué avec les enfants de la cohorte les deuxième et troisième années en collaboration avec une enseignante associée à la recherche, par petits groupes de six enfants maximum pour recueillir leurs propos relativement aux questions d'autorité par rapport aux adultes et de discipline à l'école, à partir de deux albums²

3. Résultats

3.1 Les contraintes de la socialisation familiale et scolaire

La socialisation scolaire caractéristique de la maternelle a la réputation d'être violente, du fait des nombreuses contraintes qui pèsent sur les jeunes élèves. Or la socialisation familiale n'est pas moins contraignante, même si les parents n'en ont pas forcément conscience. Ainsi, les apprentissages liés à l'acquisition de la propreté, à l'utilisation des « objets transitionnels » (doudou, tétine, sucette), au sommeil sont souvent « naturalisés » dans les discours parentaux dans le sens où ils gomment l'intervention parentale comme si l'enfant était parvenu de lui-même à ces apprentissages. Par exemple, l'usage d'un doudou n'a rien d'universel (les familles d'origine africaine de notre cohorte n'en procurent pas à leurs enfants) et fait l'objet de toute une

² « Petit Ours Brun fait une grosse bêtise » (Claude Lebrun) et « Mais moi je veux ! » (John Rowe)

socialisation paradoxale entre d'abord l'incitation à s'attacher à cet objet puis ensuite la préparation à la séparation avec ce doudou.

Par ailleurs, les modalités directes d'intervention sous forme de privation ou d'interventions physiques légères (déplacement, petite gifle, fessée, tape sur les mains...) sont très fréquentes dans les familles et ce quelque soit le milieu social de l'enfant. Ce constat ne vient pas forcément contredire les recherches sociologiques qui notent le recours plus fréquent à ces pratiques dans les milieux populaires que ce soit pour jouer, câliner comme pour punir (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Schultheis, 2009 ; Thin, 1998) car il s'agit dans notre recherche d'un public d'enfants très jeunes (entre 3 et 4 ans lorsque nous interrogeons les parents), moins sensibles à une régulation par l'explication verbale et plus enclins à des manifestations d'opposition qui obligent à des interventions directes de la part des parents (Bee, 1997). De leur côté, les professionnels de l'école utilisent beaucoup la régulation par les corps dont la maîtrise est un fort enjeu de la socialisation scolaire dès la maternelle (Amigues et Zerbato-Prodou, 2000), qui ne cesse de se poursuivre ensuite y compris dans le secondaire (Millet & Thin, 2007) : demande d'immobilité partielle, répartition des corps, mise à l'écart du groupe comme sanction, exigence d'une tenue corporelle. Les contraintes liées à la maîtrise corporelle deviennent moins visibles et directes au cours des années en maternelle, mais elles n'en restent pas moins présentes faisant appel un peu plus à la responsabilité des élèves. L'évolution des comportements enfantins va dans le sens d'un apaisement des conduites qui permet d'avoir recours à d'autres modes de régulation, comme le conseil en grande section.

Notre recherche montre que les rôles joués par les adultes diffèrent dans les types de régulation des comportements enfantins selon qu'ils sont parents ou professionnels de l'école. La famille est un lieu évidemment plus chargé d'affection (qui joue un rôle primordial dans la socialisation primaire selon Berger et Luckmann) dimension sur laquelle vient s'articuler la question de l'autorité. La maternelle n'est pas exempte de rapport affectif, mais celui-ci est de moins en moins valorisé au fur et à mesure de l'avancement dans les années. La question de l'autorité repose principalement sur les mères, non pas tellement parce que les pères auraient « démissionné » comme on l'entend souvent, mais parce que dans un type de relation moins vertical entre les parents et les enfants, le quotidien joue un rôle prépondérant dans la régulation des conduites et ce quotidien éducatif repose d'abord sur les mères. A l'école, les deux corps de professionnels ne sont pas sur le même plan du point de vue de l'autorité, les enseignants ayant plus de légitimité que les ATSEM. Ces dernières sont souvent dans une situation professionnelle délicate à la périphérie de l'activité enseignante, cumulant plusieurs fonctions, dans l'école et dans une classe composée d'élèves dont elles n'ont pas la responsabilité. Elles ne se sentent pas toujours légitimes pour intervenir sur le plan de la discipline et certains enfants accoutumés à une autorité statutaire chez eux vont se permettre beaucoup plus de comportements non autorisés avec elles qu'avec les professeurs des écoles.

3.2 Une première interprétation des comportements scolairement indésirables

3.2.1 Un mode de régulation familial trop direct

L'attitude d'Annette et Juliette (jumelles) a été tellement problématique durant la première année de maternelle qu'elle a entraîné la réunion de plusieurs équipes éducatives où les enseignantes avec la directrice ont conseillé aux parents d'avoir plus d'autorité avec leurs filles. L'entretien avec la mère montre l'existence d'un malentendu entre les professionnels persuadés que les parents sont insuffisamment autoritaires alors que dans famille le mode de régulation des comportements d'Annette et Juliette est très direct, basé sur une surveillance constante, qui limite finalement l'autonomie telle qu'elle est attendue par l'école. Le type de régulation dominant chez les parents n'est pas basé sur la responsabilisation des filles, la mère décrit beaucoup d'interdictions non expliquées (sur la base du « c'est comme ça et pas autrement »). Par exemple, ce sont les seuls enfants dans notre cohorte qui n'ont pas le droit d'accéder à la cuisine et à la salle de bain sans la présence des parents. De la même manière, la mère souligne son impuissance à

empêcher ses filles de se salir à l'école, dans la mesure où elle n'est pas là personnellement pour les surveiller et que les professionnels ne le font pas. Juliette et Annette se caractérisent en première année de maternelle par un comportement très irresponsable au regard des attentes scolaires : elles bougent constamment, elles tentent d'attraper le matériel scolaire à disposition mais pas quand il faut et en détournant son usage, elles ont beaucoup d'interactions négatives avec les autres enfants. Les professionnels doivent constamment les surveiller, même si leur comportement s'améliore tout au long des trois années.

Le comportement inapproprié d'Annette et Juliette peut s'analyser comme la conséquence d'un mode de régulation familial trop direct mais pas seulement. En effet, d'autres familles également de milieux populaires utilisent des modes de régulation proches de ceux décrits par la mère d'Annette et de Juliette, sans que le comportement de leur enfant soit problématique à l'école. D'autres éléments, liés entre eux, doivent être pris en compte : premièrement le fait que le contexte familial est très fermé et fusionnel, il fait penser au type « Bastion » parmi les cohésions de groupe définies par Kellerhals et Montandon (1991). La grande partie de la vie des parents en dehors du travail tourne autour de leurs filles (il occupent le même poste d'ouvrier à l'usine mais en horaires décalées, ce qui leur permet à chacun alternativement d'être disponible pour leurs enfants), ils ne font jamais garder leurs enfants par une tierce personne hormis les professionnels de l'école, la sociabilité amicale et familiale des parents et des filles est très faible (la mère a pris un congé parental pendant trois ans, les filles ont peu côtoyé d'autres enfants avant la maternelle, les parents n'insistent pas pour qu'elles aient des amis) et les activités familiales sont partagées en commun sans distinguer celles des adultes et celles des enfants (les sorties dans les parcs d'attraction, au fast food, les courses ensemble au supermarché, les dessins animés à la télévision). Avant leur entrée à la maternelle, Annette et Juliette étaient peu habituées à être dans un groupe d'enfants sans leurs parents, ni même à côtoyer d'autres enfants, avec du matériel en partie librement mis à disposition ce qui pourrait être un élément explicatif de leur comportement inapproprié à l'égard des autres élèves et des objets de la classe. Le deuxième élément est la méconnaissance parentale des standards dominants d'éducation. Pour ne donner qu'un exemple, les parents ont découvert dans les premiers jours de la rentrée que leurs filles (alors âgées de 3 ans et 5 mois chacune) devaient être propres pour être scolarisées. Le troisième élément est la stigmatisation de la famille par les professionnels qui légitimement, au vu des comportements décalés des filles, se posent rapidement la question d'un problème pathologique, ce qui fragilise la confiance de la mère dans ses pratiques éducatives et ce qui conduit à la construction d'une réputation qui va suivre Annette et Juliette les trois années de maternelle. Enfin le quatrième élément concerne l'organisation pédagogique de la maternelle qui ne semble pas convenir aux filles : les enseignants soulignent tous leur capacité à se concentrer sur certains exercices où elles peuvent être très performantes mais leur très grande difficulté à entrer dans la tâche scolaire quand elle est trop ouverte, que les déplacements sont plus autorisés, qu'un adulte n'est pas à côté d'elles, que des objets intéressants sont à portée et risquent de les détourner ou qu'elles sont dans un cadre qui n'est pas familial (elles ont plus de difficultés lors des sorties, des activités hors de la classe où le déplacement de contexte semble les paniquer). On peut supposer qu'en élémentaire, la stabilité des situations et des positions corporelles demandées leur conviendra mieux (c'est une hypothèse que nous sommes en train d'explorer).

3.2.2 Des dispositions contradictoires à l'intérieur de la famille

À l'école, l'attitude très relâchée presque indifférente de Séraphin laisse à penser aux professionnels que les parents sont trop laxistes à l'égard de l'école, notamment le père d'origine allemande, ce qui sans doute n'est en partie pas faux (il trouve l'école maternelle française trop exigeante, il estime aberrant le contenu des programmes qui préparent à l'élémentaire). Mais l'entretien avec la mère nuance l'impression des professionnels. Si elle va en partie dans le sens de son mari en valorisant l'expression de soi, le développement personnel et l'individualisation, la mère de Séraphin surveille beaucoup son fils et elle est finalement très exigeante notamment par rapport à la réussite scolaire qui l'inquiète de manière disproportionnée eu égard aux bagages scolaires, à l'origine sociale (les grands-parents étaient de classes moyennes/supérieures) et à la

position professionnelle des parents qui laissent présager une relative proximité et de l'aisance vis-à-vis du système scolaire et de ses apprentissages: le père est docteur en chimie et il est chef de projet dans l'industrie pharmaceutique, la mère est docteur en pharmacie et elle est chef de projet dans l'industrie cosmétique. La mère de Séraphin a été l'une des premières à accepter l'entretien, au cours duquel elle me pose beaucoup de questions sur le comportement de son fils dont elle craint l'anormalité (elle a même songé à l'amener chez un psychologue) alors que les difficultés qu'elle décrit sont très banales par rapport à l'âge de son fils (caprices, refus d'obéir). Loin d'une posture décontractée à l'égard de l'école, elle s'inquiète beaucoup de performances scolaires de son fils et regrette de ne pas avoir plus d'éléments d'évaluation. Les explications psychologiques trament ses propos alimentant ses doutes et un malentendu à l'égard de la maternelle qui renforce les difficultés de Séraphin à entrer dans la socialisation scolaire. En effet, la mère apprécie beaucoup que les professionnels de l'école laissent les enfants venir avec leurs doudous en classe, elle pense que cet attachement est primordial pour son fils et l'entretien montre à quel point la famille participe de la construction de cet attachement en vivant sur un mode dramatique les différents moments de la vie de ce doudou (permettre à l'enfant de l'apporter à table, l'emporter partout, mettre en scène les moments où il est lavé ou réparé, faire attention à ne pas le perdre...). Or ce que ne perçoit pas cette mère, c'est que la première année d'école maternelle tolère la présence des « objets transitionnels » mais à certaines conditions : savoir les poser quand l'élève commence une activité scolaire, apprendre progressivement à s'en séparer pour finir par ne plus les amener en grande section. Séraphin les premières semaines à la maternelle se caractérise par son impossibilité à se séparer de son doudou (et il continue d'ailleurs ensuite en moyenne section). On peut penser que cette dépendance le freine dans son entrée dans les apprentissages tels que les conçoit l'école, en tout cas elle alimente la représentation que les professionnels se font de ce garçon comme étant têtue et immature.

3.2.3 La confusion des genres

L'exemple d'Armand (père ouvrier et mère ATSEM en formation) permet de comprendre combien peut être problématique pour certains élèves l'oscillation des modalités de régulation des comportements à l'école entre une manière de faire très directe et des procédés faisant appel davantage à l'explication, la raison, s'appuyant sur la maîtrise d'un langage scolaire. Le garçon semble avoir d'une manière générale des difficultés à comprendre la manière dont il doit se comporter à l'école, corrélative d'une difficulté à entrer dans la socialisation cognitive des apprentissages scolaires. Il est accoutumé à des régulations très directes, physiques, une surveillance constante (d'ailleurs il cherche souvent à procéder en cachette, sans se faire voir) et il confond la « proximité » de l'enseignante avec le registre plus familial qu'il connaît dans sa famille. Armand découvre un registre de relation à l'adulte avec lequel il a du mal à s'ajuster, qui ne relève pas de la familiarité complète (faire rire les adultes, attirer leur attention, être dans une relation duelle privilégiée) ni d'un mode de régulation direct des comportements (surveillance incessante, interventions physiques, interdictions sans appel à la raison) dans un contexte où les tentations paraissent grandes, avec les coins jeux et l'accès libre à du matériel (les feutres, les jouets...) et où les contraintes liées aux apprentissages scolaires ne sont pas directement visibles pour lui. Il a du mal à identifier les moments de travail scolaire (il est souvent sur le registre du jeu) et se lève spontanément pour prendre des jouets alors qu'il doit être occupé à un travail scolaire. S'il participe volontiers, ses interventions sont en décalage par rapport aux contraintes scolaires relayées par l'enseignante. Par exemple, il ne comprend pas les temps de regroupement où s'il arrive qu'on parle d'activités quotidiennes, il faut le faire selon certains usages (écouter les autres, demander la parole, répondre dans le thème impulsé par l'enseignante, savoir rester assis pendant un temps) qui rompent avec ses habitudes (vraisemblablement il est le « centre du monde » dans sa famille).

L'inadéquation du comportement de cet élève, banale en début d'année va perdurer au long de la toute petite section et elle oblige les enseignantes et les ATSEM à utiliser des modalités de régulation proches de ce que l'enfant semble connaître avec ses parents, elles le surveillent particulièrement et le « cadrent » avec des interventions immédiates, directes et physiques (le déplacer, l'arrêter, lui enlever des objets) qui sont plus efficaces que leurs interventions verbales.

Mais ce type d'intervention constant ne convient pas aux enseignantes qui renvoient aux parents leur incapacité à éduquer leur fils dont le comportement pose problème en classe, alors que les parents renvoient aux professionnelles leur incapacité à faire preuve d'une autorité qui soit efficace sur leur enfant et leur manque de sérieux dans la surveillance (un conflit éclate autour d'un incident : Armand est tombé en courant pendant la récréation, alors qu'il s'est fait mal tout seul les parents accusent la remplaçante qui est jeune de ne pas l'avoir surveillé sérieusement).

3.2.4 L'évolution positive de comportements jugés scolairement indésirables

Certaines dispositions repérables la première année chez les enfants persistent tout au long des trois années et vont se révéler être plus ou moins congruentes avec les exigences scolaires qui évoluent de leur côté entre la toute petite et la grande section mais qui sont portées également par des professionnels différents. Emily (père ouvrier, mère coiffeuse) se caractérise dès les premiers jours par un comportement en décalage avec ce qui est autorisé. Rapidement, les enseignantes et l'ATSEM de première année ne supportent plus Emily. Toutes décrivent un décalage de la fille par rapport aux contraintes de la socialisation scolaire, notamment quand elle recherche les activités ludiques en situation d'apprentissage ou quand elle n'écoute pas les adultes (elle a souvent un air absent, comme si elle n'était pas concernée par la situation scolaire). Nombre d'enfants se comportent ainsi à leur entrée en maternelle, en donnant l'impression de ne pas être capables de suivre les consignes collectives : se lever de manière impromptue, prendre un objet non autorisé, refuser de mettre ses chaussons en motricité, se diriger vers un coin jeu alors que les élèves doivent être assis au regroupement, ne pas suivre le groupe d'enfants dans ses déplacements au point de se perdre, ne pas arriver à s'asseoir correctement, s'agiter à côté du groupe pendant les explications de l'enseignant en motricité... Mais chez Emily ce comportement va perdurer pendant ses trois premières années alors que chez les autres élèves il s'estompe à force de répétitions et de rappels à l'ordre enseignants. Surtout les représentations négatives qu'ont les enseignants les deux premières années de la fille sont renforcées par l'image que les parents donnent d'eux-mêmes à l'école, image inappropriée aux normes de « bons parents d'élèves » : ils sont qualifiés d'immaturs, d'« ados » (en fait ils ne font pas partie des parents les plus jeunes mais ils s'habillent et se coiffent à la mode, d'une manière qui paraît juvénile aux professionnels) ; ils paraissent très soucieux de la réussite d'Emily mais leurs demandes sont en décalage (la mère voudrait que l'enseignante lui explique tout ce qu'ils ont fait à chaque demi-journée, sur le modèle des retours professionnels effectués en crèche) ; ils habillent et coiffent Emily comme eux (d'ailleurs la fille ressemble à la mère), avec des vêtements jugés inappropriés pour les activités scolaires (trop précieux, salissants, trop courts « pour une fille de son âge » : pantalon taille basse, débardeur très échanté). L'interprétation dominante qui suit les parents dans le regard des enseignantes de l'école a des conséquences sur la description d'Emily et l'analyse de ses difficultés : elle est décrite comme superficielle car s'intéressant plus à son apparence (elle se regarde souvent dans le miroir en motricité, elle réajuste souvent ses vêtements) qu'aux activités scolaires.

Les professionnelles des trois années s'accordent sur le décalage du comportement d'Emily avec les attentes scolaires et sur ses difficultés à entrer dans l'activité scolaire ce qui est interprété comme un manque de « concentration » et de « motivation ». Mais toutes les professionnelles ne s'accordent pas sur sa réussite en termes d'apprentissages scolaires et parfois même leur jugement peut évoluer en cours d'année. L'enseignante de première année la décrit en septembre comme « dégourdie », elle trouve qu'elle aime déjà bien dessiner et représenter, qu'« elle parle bien », mais elle estime en fin d'année qu'elle n'est pas entrée dans les apprentissages scolaires. L'enseignante de 3^{ème} année (moyenne section) qui s'est particulièrement attachée à Emily trouve que ses performances intellectuelles sont « brillantes » malgré son comportement. Ce qui pouvait être interprété les deux premières années comme des problèmes de comportement n'est plus compris dans ce sens : l'enseignante pointe les mêmes caractéristiques du comportement d'Emily que ses collègues, mais pour elle cela ne pose pas problème au niveau des apprentissages et elle minimise les difficultés. Ce regard très positif est contrebalancé par une perception beaucoup moins optimiste de la part des deux ATSEM qui trouvent Emily très peu autonome, dépendante de

la présence d'un adulte à ses côtés pour travailler et avec un comportement « bizarre » (elle n'arrive pas à se faire d'amis car elle est souvent « dans son monde » et elle a beaucoup d'interactions négatives avec les autres élèves).

4. Conclusion

Comme pour la question de l'échec scolaire, la question de l'autorité et de la plus ou moins bonne adéquation des comportements de l'enfant aux attentes scolaires n'est pas réductible à un seul facteur explicatif. La perspective sociologique permet de prendre en compte les différents contextes de socialisation. Les contraintes sont encore présentes dans les relations adultes-enfants, sous une forme cependant différente entre l'univers de l'école (soumis à des textes réglementaires définissant les fonctions professionnelles, les programmes des savoirs scolaires et l'organisation pédagogique) et l'univers plus affectif de la famille dont les intentions de socialisation sont moins formelles mais restent cependant présentes, exposées à l'aune de normes dominantes et davantage portées par les mères du fait de leur rôle prépondérant au quotidien. Les modalités de régulation des comportements sont plurielles à l'école comme dans la famille, mais sont essentiellement directes quand les enfants sont jeunes, il faut donc relativiser la présence du recours à l'explication et la négociation pour cette tranche d'âge.

Les comportements problématiques du point de vue des exigences scolaires peuvent s'expliquer par des habitudes différentes dans les rapports à l'autorité entre les parents et les professionnels. Cette explication prend la forme dans les écoles d'un soupçon à l'égard des parents qui ne sauraient pas se faire respecter par leurs enfants. Or l'obéissance n'est pas une qualité intrinsèquement située dans l'individu qui se manifesterait ou non indépendamment des contextes. Le mode scolaire de socialisation en maternelle implique une manière particulière d'être à autrui et aux savoirs scolaires qui n'est pas forcément visible pour les enfants comme pour les parents (même ceux qui ont un haut niveau d'études), ce qui peut produire des décalages comportementaux par rapport aux attentes scolaires. La nature des relations entre parents et professionnels de l'école peut contribuer aussi à ce décalage lorsqu'il y a malentendu, méfiance, stigmatisation, accusation de ne pas s'acquitter correctement de ses responsabilités de parent ou d'enseignant. Certaines dispositions scolairement indésirables restent repérables tout au long de la scolarité en maternelle, mais elles peuvent avoir des incidences différentes selon les niveaux scolaires et elles peuvent varier selon les représentations des professionnels. Même si les intentions socialisatrices sont plus unifiées à l'école que dans la famille, elles restent incarnées par des enseignants et des ATSEM dont le regard peut changer à propos des mêmes élèves : le cas d'Emily plaide pour l'intérêt de multiplier les intervenants en maternelle afin de limiter les effets de stigmatisation (ou à contrario les effets de vision trop positive d'un élève qui aurait des problèmes).

Enfin il reste à explorer le versant de la socialisation entre pairs, ce qui n'a pas pu être fait dans le cadre de ce texte. On sait combien l'influence peut être forte entre élèves dans le secondaire, voire même en élémentaire dans la production de comportements scolairement indésirables, mais cette dimension joue-t-elle déjà un rôle en maternelle ? Peut-elle conduire à l'émergence de dispositions durables ou vient-elle conforter des dispositions déjà présentes ?

5. Bibliographie

- Amigues, R. & Zerbato-Prodou, T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Ed. Retz.
- Bautier, E. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Les risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bee, H. (1997). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Bruxelles : de Boeck

- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF
- Chamboredon, J-C & Prévot J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, XIV, 295-335.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Nathan.
- Déchaux, J-H. (2007). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F (2000). Une juste obéissance. *Autrement*, n°198, 138-151
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Genève : Delachaux & Niestlé
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan
- Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan
- Maso-Taulère, J. (2005), La construction des inégalités : déjà en maternelle. *Spirale*, n°36, 67-76
- Millet M. & Thin D. (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°3
- Schultheis, F. et al. (2009), *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques*. Paris : L'Harmattan
- de Singly, F. (2006), *Les adonissants*. Paris : A.Colin.
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL
- Verhoeven, M. (1997) . *Les mutations de l'ordre scolaire*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL