

Les enfants parlent de la classe

How children talk about the classroom

Julien Netter et Maíra Mamede



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/10974>

DOI : 10.4000/rfp.10974

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2021

Pagination : 5-21

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Julien Netter et Maíra Mamede, « Les enfants parlent de la classe », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 213 | 2021, mis en ligne le 01 avril 2022, consulté le 08 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/10974> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.10974>

Les enfants parlent de la classe

Julien Netter
Maíra Mamede

Porter un discours sur un objet ou sur quelqu'un, c'est s'approprier le « *pouvoir constituant du langage* » (Bourdieu, 2001) et acquérir, donc, un pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982). Lorsque des adultes (parents, enseignants, chercheurs, etc.) parlent des enfants, ils contribuent à les définir et à les assigner à une place. Leur parole, « mise en mots », forme oralisée de leur discours, réalisation d'une pratique langagière socialement inscrite et différenciée (Bautier, 1995), acquiert une valeur performative parfois lourde de conséquences (Millet & Croizet, 2016; Rosenthal & Jacobson, 1971). La remise en question du siège de la parole est alors une remise en question des relations de pouvoir établies et l'ouverture d'une lutte pour l'imposition de catégories d'analyses légitimes. De la même manière, quand les adultes parlent de la classe, ils imposent une façon de la concevoir, de l'interpréter, indissociable de leur point de vue (Montandon, 1997). Mais que se passe-t-il quand les enfants prennent la parole sur la classe ? Comment en perçoivent-ils les différents acteurs et situations, et avec quelles conséquences ? Quelles nouvelles perspectives émergent de leurs discours ? Telles sont les questions que ce dossier tentera d'aborder.

Une telle démarche n'est pas si évidente. Comme en témoigne l'étymologie même du mot enfant, dérivé du latin *infans*, « qui ne parle pas », le statut des enfants dans la société et le regard consécutif sur les pratiques d'éducation ont pu longtemps expliquer que la parole des enfants sur la classe soit peu considérée dans l'es-

pace francophone. Ainsi, pour Durkheim (1922, p. 66), l'éducation vise à superposer à « l'être individuel et asocial [...] un être entièrement nouveau ». Il s'agit à l'école d'opérer la transformation radicale des dispositions des enfants par le biais de moyens que l'auteur compare à l'hypnose. On comprend que l'enfant « hypnotisé » ait peu voix au chapitre. De même, chez Alain, l'enfant naît du côté de l'animalité et de la barbarie. Il n'est alors pas question de recueillir une parole *a priori* disqualifiée mais bien de l'aider à s'élever vers le savoir pour qu'il puisse, précisément, « oublier l'enfant qu'[il] était la veille » (1932, p. 23). Freinet, lorsqu'il parle des expériences balbutiantes de journal scolaire, explique comment, dans les années 1920-1930, « on a regardé avec scepticisme les premiers "illuminés" donner la parole aux enfants » (Freinet, 1967, p. 36).

C'est finalement peut-être du côté des pédagogues que le discours enfantin sur la classe peut d'abord émerger. Freinet dénonce ainsi largement l'opposition entre un maître savant et « des élèves qui sont censés tout ignorer » (Freinet, 1967, p. 45), cette dénonciation étant symbolisée par sa promotion de « l'abolition de l'estrade » (Freinet, 1969, p. 125). Il affirme, au contraire de l'atmosphère de l'époque, « prospecter en permanence » le milieu de l'enfant par le biais des textes libres et de la pratique du journal scolaire, « pour honorer les possibilités montantes de la personnalité enfantine » (Freinet, 1967, p. 55). Toutefois, l'objet de cette expression est davantage l'extérieur de l'école que la classe

parce qu'elle vise à procéder à « une véritable étude du milieu » en prise avec les attendus scolaires, la parole des enfants sur la classe recueillie au quotidien dans le cadre de l'administration de la coopérative scolaire (Connac, Demauge-Bost, Guienne *et al.*, 2019) étant valorisée mais moins pérenne et peu mobilisée comme objet d'étude. Du côté des travaux de recherche, la psychologie semble être la première à s'intéresser à la parole de l'enfant, conduisant, comme le soulignent avec un regard critique rétrospectif Chamboredon et Prévot, « à la découverte de la prime enfance » et « de l'importance de cette période pour la constitution de la personnalité » (1973, p. 312). Mais la psychologie est tournée vers l'analyse de la façon dont les enfants pensent, et non destinée à comprendre comment ils interprètent leur environnement scolaire.

C'est, selon Prost (1997), à partir des années 1950 que le statut des enfants évolue de façon sensible dans la société française, amenant au développement d'une autorité « plus souple » qui « recherche l'adhésion de l'enfant et non seulement son obéissance » et lui reconnaît « une réalité autonome et positive » (p. 22), en partie sous l'influence des pédagogies nouvelles et de représentants proclamés de la « cause des enfants » comme Dolto (1985). La parole des enfants s'en trouve légitimée. Il faut cependant plusieurs décennies pour que ces transformations de la définition sociale de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973) opèrent progressivement dans l'école, débouchant dans les années 1980 sur l'idéologie de l'élève au centre (Rayou, 2000). Sur une scène plus large, l'évolution du statut des enfants se traduit, à cette même période, par la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant, dont l'article 12 porte sur le droit d'expression :

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

L'importance accordée à l'expression des enfants, affirmée dans ce texte, demeure conditionnée à leur capacité de discernement et, parfois, à l'interprétation de leurs intérêts par une tierce personne. Et le discernement est lié, dans le texte même de la convention, à

l'âge et au « degré de maturité » des enfants. Rayou note qu'alors, en France, même les défenseurs de ce nouveau puérocritisme « peuvent se faire traducteurs ou ventriloques et dénier de ce fait l'existence de compétences enfantines propres » (2003, p. 79), continuant à voir plus volontiers en chaque enfant un « être futur » qu'un « être actuel ». Comment en effet attester que l'âge et la maturité suffisants ont été atteints ? L'objet sur lequel le discernement est censé opérer paraît décisif pour répondre à cette question. Or, avec la classe, un problème immédiat apparaît. Espace-temps spécifique, où les enfants devenus élèves, soumis à une relation maître-élève codifiée et à des règles impersonnelles, sont supposés s'approprier des savoirs décontextualisés (Vincent, Lahire & Thin, 1994), elle met justement les enfants en présence d'adultes censés les aider à accéder à un plus haut degré de maturité. Ainsi, les enfants pourraient être considérés toujours immatures dans la classe, les enseignants apparaissant comme les représentants de leurs intérêts, quitte à ce que les enfants soient au contraire crédités d'une forme de maturité à l'école en dehors de la classe en présence d'autres acteurs tels que les animateurs ou les surveillants (Netter, 2019). On peut toutefois interroger de tels rôles institutionnels, la classe étant une pratique sociale à part entière, les enseignants des adultes socialement inscrits et les élèves n'abandonnant pas au seuil de la classe les enfants qu'ils sont aussi, avec des logiques parfois divergentes de celles de ces adultes.

Parallèlement à l'évolution du statut des enfants, les travaux de sciences sociales qui reconnaissent la valeur de leur parole, voire qui la prennent en partie pour objet, se développent progressivement au plan international à partir des années 1950, donnant notamment naissance à une sociologie de l'enfance qui s'est constituée en France à partir des années 1980 (Sirota, 2006, 2012). Bien que ce texte cherche avant tout à cerner la façon dont la littérature francophone considère les enfants qui parlent de la classe et qu'il s'appuie prioritairement sur cette littérature, il semble nécessaire d'évoquer ici les travaux états-uniens qui font, vus de France, figure de précurseurs. C'est qu'aux États-Unis, la sociologie de l'école, appuyée sur l'observation de la classe dès les travaux de Waller (1932), est plus tôt sensible au point de vue des enfants. Elle décrit la classe comme une lutte pour faire prévaloir une « définition de la situation », le point de vue des enfants étant dominé et ces derniers se constituant en société, utile pour résister aux différents outils de l'exercice du pouvoir professoral. La parole des enfants est alors pré-

cieuse pour décrire cette société et les interprétations qui s’y déploient. Il faut néanmoins des années pour qu’elle soit réellement prise en compte comme réalité positive (Willis, 1977) et non seulement comme réaction à une vision adulte de l’école, constituant de fait un élément essentiel du contexte de l’enseignement. La valeur accordée à la parole des enfants dépend en partie de leur âge. Les premières recherches qui lui sont consacrées s’adressent à des lycéens ou à des collégiens, la parole des écoliers étant considérée plus tardivement, notamment celle des enfants de maternelle. Des questions d’ordre méthodologique, qui seront abordées plus loin, expliquent en partie cette première centration. Elles ne sauraient cependant expliquer entièrement ce phénomène, et le recueil de la parole des enfants sur leur socialisation collective apparaît comme un continent découvert petit à petit à partir de ses franges les plus proches du monde adulte pour aller progressivement vers l’attention à des enquêtés de plus en plus jeunes (Mourot, 2016), jusqu’à investir récemment la crèche (Lignier, 2019).

On pourrait alors se demander avec Sirota « où commence et où s’arrête l’enfance » (2006, p. 18). Cela renvoie au débat évoqué plus haut relatif à l’âge à partir duquel on considère que les enfants expriment le point de vue d’individus à part entière mais soulève également au moins deux autres questions. Tout d’abord, on peut s’interroger sur l’univocité des termes « enfance » et « enfant ». Les chercheurs parlent de petite enfance, d’enfance, d’adolescence, laissant entrevoir des âges de l’enfance différents caractérisés par des propriétés spécifiques. Une seconde question a trait à la prise en compte de la forme particulière du discours des enfants, le langage se construisant au fur et à mesure que les enfants grandissent. Ce dossier s’appuie sur une définition ouverte de l’enfance comme un temps où se mêlent dépendance et chemin vers l’autonomie, un temps associé à l’éducation, à la fréquentation de « structures » propres (Sirota, 2006) et au développement du langage (Vygotski, 1934) dans un contexte socio-historique donné (Danic, Delalande & Rayou, 2006). Il prend donc le parti de parler d’enfants scolarisés de la maternelle à la fin du collège. Derrière l’unicité du terme, il témoigne cependant de l’évolution des points de vue et des logiques au fil des âges et des contextes de socialisation des enfants et illustre la façon dont ce qu’ils disent de la classe informe à la fois sur leur manière de voir et d’analyser la classe et, *via* ce qu’ils produisent linguistiquement et surtout langagièrement, sur les contraintes ou les possibilités

liées à la mise en forme de leur discours. Le dossier est alors confronté au paradoxe selon lequel plus les enquêtés sont âgés, plus leur parole se stabilise dans un discours construit et est facile à recueillir mais moins ils véhiculent une parole proprement enfantine.

Les travaux dans lesquels des verbatim d’enfants sont recueillis en classe ou sur certains aspects de leur expérience en classe abondent désormais. Cela ne signifie pas pour autant nécessairement que les enfants « parlent de la classe ». En effet, le recueil de leur parole peut avoir des finalités variées, les enfants être considérés de plusieurs façons et cette parole elle-même être abordée selon des points de vue différents. Deux tensions au moins parcourent ces travaux scientifiques, dont l’évocation peut servir à clarifier le propos de ce dossier. Ces tensions ne permettent pas de dessiner des courants scientifiques précis. Elles aident toutefois à comprendre la difficulté de faire émerger des travaux qui donnent aux enfants la parole sur la classe.

La classe, cadre de socialisation contraignant ou lieu de la vie enfantine ?

Une première tension distingue des recherches où l’on s’intéresse principalement aux cadres de socialisation de l’enfant et d’autres où l’on s’intéresse davantage à l’enfant comme acteur de sa propre socialisation. Si ces deux positions peuvent sembler conciliables car complémentaires et qu’on les retrouve toutes deux partiellement dans la plupart des recherches contemporaines, l’inclination pour l’une ou pour l’autre en fonction de l’objectif visé tend de fait à distinguer des groupes de travaux qui accordent à la parole de l’enfant des places distinctes (Leroy, 2020).

Dans les travaux qui s’intéressent aux cadres de socialisation, la classe – comme l’école – fait partie des principaux, si bien que son étude paraît légitime. Mais la focale tend alors à être mise sur la construction de ce cadre, en particulier par les adultes qui exercent un rôle socialisateur auprès de l’enfant, plus que sur le point de vue des enfants eux-mêmes, volontiers considérés comme des objets des processus de socialisation. Et la parole des enfants, lorsqu’elle est convoquée, donne avant tout à voir la façon dont ils reçoivent cette socialisation (Lignier & Pagis, 2017), ou peut faire figure de contrepoint à un propos central qui ne la prend pas pour fondement mais qu’elle vient étayer en apportant parfois des éclairages nouveaux (van Zanten, 2001 ;

Daverne & Dutercq, 2013). La façon dont Jackson a, aux États-Unis dans la lignée de Waller (1932), entrepris une ethnographie de la classe en est un bon exemple. En effet, Jackson (1968) décrit les règles et rituels de la classe pour montrer comment ils contribuent à un curriculum caché qui vise à apprendre aux enfants à se conformer à un certain nombre de règles d'obéissance ou de renoncement à leurs envies et à leur curiosité. Dans ses travaux comme dans ceux qu'il a inspirés sur le curriculum caché, portés par l'atmosphère idéologique des années 1960-1970, l'entreprise d'imposition de ce curriculum est alors généralement dénoncée (Apple, 1971 ; LeCompte, 1978), si bien que le point de vue des enfants est considéré avant tout dans la mesure où il semble corroborer le jugement du chercheur sur la classe et moins en ce qu'il exprime un point de vue spécifiquement infantin. Il s'agit de se demander comment les enfants se positionnent vis-à-vis d'une telle entreprise d'inculcation.

Paradoxalement, en enquêtant sur ce que la socialisation scolaire peut avoir de douloureux pour les enfants, ces travaux conduisent à interroger les marges de manœuvre que les enfants se ménagent face à l'entreprise de socialisation qui leur est imposée, et à mieux considérer la parole des enfants sur la classe.

La place faite à cette parole amène alors certains chercheurs à montrer en quoi les enfants sont acteurs de leur propre socialisation, c'est-à-dire comment ils exercent leur *agency* pour devenir créateurs de normes et non seulement contraints par des normes préexistantes (Delalande, 2014b). L'objectif est de brosser le portrait d'une société infantine (Rayou, 1999 ; Arleo & Delalande, 2010) ou du « métier d'enfant » à l'école, qui se détache progressivement du « métier d'élève » (Sirota, 1998). La classe apparaît alors comme un lieu où la culture infantine est en partie clandestine, contrainte par les exigences de silence et de concentration sur les objets de savoirs, si bien qu'elle y est difficilement observable. En effet, on perçoit le développement de cette culture au travers des interactions entre pairs. Il paraît par conséquent plus facile de la saisir dans des espaces où elle est plus manifeste que dans la classe, dans des lieux et temps où les interactions entre pairs peuvent s'épanouir plus librement et où la parole recueillie par les enquêteurs est plus libre, comme la cour de récréation, les temps périscolaires ou l'extérieur de l'école. La sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) ou l'anthropologie de l'enfance (Delalande, 2007) se construisent dès lors de plus en plus en dehors de la classe, voire contre une classe conçue

comme limitant des possibles pourtant présents dans la culture infantine (Brogère, 2010). En conséquence, la parole des enfants sur la classe tend à être délaissée au profit de ce qu'ils peuvent dire de leur socialisation dans d'autres champs.

Selon que les travaux se situent plutôt vers un pôle ou vers l'autre, ils recourent à des catégorisations différentes des propos d'enfants, faisant parfois nettement prévaloir des critères préalables (par exemple en termes de classes sociales ou de niveaux scolaires), ou parfois plus volontiers des catégories émanant du terrain. Ces pôles extrêmes renvoient également à des conceptions de l'éducation différentes et, au sein des écoles, à des catégories d'acteurs encadrant des temps différents (Netter, 2019).

Certains des travaux qui prennent pour objet l'expérience de scolarisation tentent explicitement de concilier la prise en considération du cadre de socialisation scolaire et l'expérience subjective des enfants confrontés à ce cadre, et de donner à voir le mouvement dialectique qui les articule (Lahire, 1995 ; Rochex, 1995 ; Willis, 1977). À partir des années 1990, la sociologie de l'expérience scolaire (Cousin & Felouzis, 2002 ; Dubet, 1994 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Merle, 2004 ; Montandon, 1997 ; Rubi, 2015) s'efforce d'ouvrir la « boîte noire » de l'école et de la classe (Barrère, 1997 ; Darmon, 2013) en faisant émerger la richesse et la diversité des expériences scolaires. Il apparaît alors par exemple que les enfants ou les jeunes portent un grand intérêt aux relations sociales dans la classe, avec les enseignants ou avec leurs pairs, à la façon dont l'institution scolaire organise leur inscription dans le temps et l'espace, à l'avancée de leurs apprentissages et à la nature des savoirs, à des normes sociales qui évoluent avec l'âge, aux questions de justice qui interviennent dans la classe et leur permettent de s'émanciper de la toute-puissance des enseignants, à la question de la compétition scolaire (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Montandon & Osiek, 1997). Les enquêtés confirment en outre la prégnance du curriculum caché soulignée par les sociologues anglo-saxons (Montandon & Osiek, 1997). Les travaux de sociologie de l'expérience scolaire reprennent à leur compte la description des rites de passage, opérée déjà par Waller, et insistent sur la construction du sujet face à l'institution et à ses épreuves (Cousin & Felouzis, 2002 ; Delalande, 2014a), sur les stratégies qu'il met en œuvre à cette occasion, notamment dans le secondaire (Dubet, 1994). La succession de telles épreuves, qui paraît scander l'enfance en décrivant une discontinuité, renvoie également à

une continuité de l'enfance précisément caractérisée par la nécessité de les affronter, « dans la succession de ses âges, [l'enfant étant] un seul et même être en cours de métamorphoses » (Wallon, 1941, p. 191).

À partir de cette description initiale assez globale des expériences scolaires des enfants, des travaux issus de plusieurs champs disciplinaires se centrent sur des populations plus ciblées, pour lesquelles les effets de la socialisation sont perçus comme stigmatisants. Cette centration est à relier à la légitimation de la parole des enfants « victimes » en psychologie (Hayez & Becker, 2010) ou en droit (Denéchère, 2019). La parole a une place privilégiée parce qu'elle permet de pointer des effets d'exclusion ou de souffrance qui découlent de la fréquentation de la classe, et d'en déplier les différents aspects (Armagnague, Rigoni & Tersigni, 2019; Debarbieux, 1999; Gavarini, 2018; Glasman, Œuvrard & Blaya, 2004; Ployé, 2018; Schneider, 2007). Elle est cependant moins centrée sur la classe elle-même, c'est-à-dire la spécificité des activités qui s'y déroulent, que sur les effets de ce cadre de socialisation, à l'image de la place qui lui est accordée dans les travaux sur le curriculum caché.

Ainsi, cette première tension tend à faire glisser la parole des enfants vers un objet différent de la classe, soit parce qu'il s'agit de saisir une culture enfantine qui peine à s'y épanouir pleinement, soit parce qu'il s'agit de percevoir les effets socialisateurs et parfois stigmatisants de la classe plus que de recueillir la façon dont les enfants la conçoivent.

La place des apprentissages dans le recueil de la parole des enfants

Une deuxième tension, qui croise la première, rend compte de la place faite aux savoirs scolaires dans le recueil et l'analyse de la parole des enfants. Elle se traduit par le recours privilégié aux termes « enfant » ou « élève », leur distinction renvoyant à la façon dont l'école « institue l'enfant comme élève » (Daunay & Fluckiger, 2011) pour le mettre en position d'accéder à des apprentissages. Cette tension est notamment liée à l'intérêt porté aux inégalités scolaires, caractéristiques de l'école française (OECD, 2019), dans la mesure où la compréhension de ces inégalités passe par l'analyse de la façon dont les enfants se saisissent, au sein de la classe, des apprentissages (Broccolichi & Sinthon, 2011). Elle recouvre donc en partie une division du travail scientifique entre plusieurs ensembles

de travaux qui considèrent la classe selon des points de vue différents.

Un premier de ces ensembles, qui s'intéresse aux apprentissages des élèves en classe, le plus souvent au sein de disciplines scolaires bien délimitées, relève généralement des didactiques disciplinaires. Méthodologiquement, ces travaux s'alimentent surtout d'observations de situations précises de classe, qui, finement analysées, donnent à voir la façon dont les élèves apprennent, s'engageant dans une action conjointe avec les enseignants (Sensevy & Mercier, 2007), ainsi que des productions scolaires, éventuellement recueillies à plusieurs reprises pour marquer les étapes du raisonnement (Laparra & Margolinas, 2016). Ces recherches destinent avant tout la parole des enfants à cerner les ressorts de leurs difficultés à s'approprier les savoirs dans les situations d'apprentissage. L'enseignement demeure toutefois lié à une expertise détenue par les adultes, si bien que les enfants, s'ils sont sollicités pour s'exprimer sur leur confrontation aux savoirs, le sont moins sur le reste de leur expérience d'apprentissage ou sur la place des savoirs dans la classe vis-à-vis de laquelle, par définition, leur statut d'apprenant les maintient dans une forme de subordination, même lorsqu'il est convenu que l'objectif à long terme est celui de leur émancipation intellectuelle. En outre, le contexte de socialisation, y compris au sein de la classe, est inégalement pris en considération dans ces recherches. Dès lors que l'on considère que la classe est un lieu d'apprentissage, le discours des élèves sur leurs apprentissages n'en demeure pas moins un élément essentiel de ce qu'ils peuvent en dire.

Au sein de ces recherches en didactique, un intérêt pour la parole des élèves en situation d'apprentissage peut se faire jour, notamment lors des échanges oraux qui ont lieu en classe. Il ne s'agit plus de faire émerger la parole des enfants sur un sujet mais de saisir cette parole telle qu'elle advient en situation. Les chercheurs s'intéressent alors à la place du langage de l'enfant (Brigaudiot, 2015), de feed-back (Giraudeau & Florin, 2002), d'interactions plus ou moins propices aux apprentissages, étudiés notamment en didactique du français (Delamotte-Legrand & Penloup, 2011; François, 1995; Jaubert, Rebière & Boiron, 2018; Nonnon, 1999) ou des langues (Cicurel, 2002). L'intérêt pour le sujet émerge ici comme une conséquence directe de la dimension langagière de la culture à laquelle il appartient, indissociable du contenu de savoir à enseigner (Daunay & Dufays, 2014). La parole est alors analysée comme une manifestation de ce qui se passe dans la

classe et comme un outil pour apprendre, voire un objet de savoir à maîtriser (Garcia-Debanç, 2016; Pégaz-Paquet & Cadet, 2016), plus que pour le discours qu'elle porte sur la classe. Elle n'est pas « dirigée » vers la classe, même si elle informe sur la façon dont les enfants la conçoivent. Ainsi, la plus ou moins grande prise en compte des apprentissages se double d'une distinction méthodologique relative à la façon dont la parole des enfants est recueillie, orientée par le chercheur ou saisie en situation.

Un second courant, qui s'intéresse moins aux apprentissages scolaires mais vise également à saisir la parole des enfants en situation, est constitué de travaux plus sociologiques centrés sur les échanges langagiers à l'intérieur de situations d'interaction en classe. C'est le cas, notamment, des travaux interactionnistes initiés dans le monde anglo-saxon, qui prennent la parole des enfants pour matière non plus selon une analyse thématique ou linguistique mais en tant qu'elle manifeste, dans la façon dont elle est utilisée, des rapports au sein de la classe entre les enseignants et les enfants ou au sein du groupe de pairs. Ils essayent alors de saisir le point de vue des enfants en le reconstituant à partir de l'analyse de ce qu'ils font ou disent en situation, sans nécessairement faire primer le discours qu'ils produisent sur cette situation. Le projet même consistant à analyser les interactions paraît d'une certaine manière engager les chercheurs sur la piste des rapports visibles entre acteurs lorsque cette parole est recueillie en classe (Hargreaves, 1972; Mehan, 1979; Sirota, 1988; Woods, 2005), si bien que les apprentissages, qui constituent un terme indirect de la relation entre acteurs, se trouvent largement délaissés. Ces travaux n'en apportent pas moins un éclairage sur le cadre dans lequel les enfants développent leur regard et leur discours sur la classe et sur certaines des raisons qui les poussent à s'engager dans un rapport particulier à l'activité qui s'y déploie.

On retrouve parmi les travaux qui tendent à éluder les apprentissages ceux qui, issus de la sociologie et de l'anthropologie de l'éducation, ont été évoqués avec la première tension. On pourrait reprendre à leur endroit la remarque formulée par Bernstein (2007) ou par Mehan (1992) à la sociologie de la reproduction de Bourdieu, selon laquelle lorsque ces travaux se centrent sur la classe, c'est pour la saisir comme un cadre qui ne rend pas pleinement justice à sa spécificité dans la mesure où elle ne se distingue pas fondamentalement de l'établissement scolaire considéré en dehors de la classe, où le travail sur l'acquisition des savoirs scolaires

est bien moins prégnant. Les enfants considérés sont peu décrits dans leur confrontation quotidienne aux savoirs et à l'acte d'apprendre, et la parole sur la classe tend à s'effacer au profit de la parole sur l'établissement, conçu comme l'institution globale dans laquelle elle s'insère, sur des dispositifs qui lui sont périphériques (Boulin, 2013; Détrez & Perronnet, 2017; Glasman, 2012) ou sur les stratégies des enfants dans le système scolaire (Cayouette-Remblière, 2014; Chauvel, 2014; Palheta, 2011).

Depuis les années 1990, dans le sillon de quelques précurseurs et à la suite, notamment, de la diffusion des travaux de psychologie historique, des recherches issues aussi bien des didactiques, des sciences du langage que de la sociologie ou de l'anthropologie tendent à considérer à la fois le parcours d'un enfant socialement situé au sein de l'espace de socialisation qu'est la classe et la situation d'apprentissage à laquelle il est confronté, mettant en jeu des savoirs scolaires spécifiques. On s'intéresse dans ces travaux à la parole des enfants en ce qu'elle permet de comprendre la manière dont ils interprètent et investissent les situations scolaires dans lesquelles ils sont engagés en tant qu'élèves, une élaboration socialement située, à la fois cognitive et langagière (Bautier, 1995).

L'œuvre de Bernstein s'inscrit largement dans cette démarche, avec sa volonté d'accéder à la parole des enfants non seulement pour ce qu'elle énonce mais pour ce qu'elle est et pour ce qu'elle fait, en considérant alors ce que les caractéristiques de cette parole disent à la fois d'un rapport aux apprentissages de type scolaire et à l'école (Bernstein, 1975), et ce qu'elle révèle des types de catégorisations opérées par les enfants (Bernstein, 2007). On retrouve une préoccupation identique chez Heath (1982), plus directement centrée sur ce que les enfants disent de la classe. Appuyée sur une démarche ethnographique extensive, la chercheuse part de la façon dont les enfants évoquent leurs expériences à l'école pour comprendre ce qui s'y passe en termes d'enjeux langagiers et d'apprentissages. Par exemple, pour l'un de ses enquêtés, la maîtresse pose des « questions stupides ». Heath cherche à comprendre ce que cette affirmation peut signifier et montre que les enseignantes des classes où elle enquête posent en effet aux élèves des questions dont ils connaissent déjà les réponses, selon un format scolaire classique, qui toutefois ne correspond pas à la forme des échanges langagiers pratiqués dans les familles dont les enfants fréquentent l'école. En revanche, de telles questions sont monnaie courante dans les familles des ensei-

gnantes. Heath éclaire ainsi le lien entre la classe sociale (catégorie préconstruite) et la façon dont les enfants parlent de la classe (catégories émergentes de l'enquête de terrain), entre un enfant socialisé dans sa famille et auprès de ses pairs et l'élève qu'il peine parfois à devenir selon les canons en vigueur. Elle montre comment l'attention à la parole des enfants, la considération dont elle devient l'objet et l'exploration des significations du discours qui s'en dégage enrichissent la compréhension de phénomènes de différenciation au sein des classes qui pourraient demeurer incompris sans cela. Pour autant, on peut se demander si l'application de ces résultats à la littérature n'est pas une façon de lier l'étude du langage des enfants et des savoirs, contribuant à indifférencier les savoirs derrière l'acte d'apprentissage lui-même. À l'image de ces travaux, certaines recherches récentes menées en France se focalisent sur les aspects langagiers du discours enfantin (Geay, 2019; Lahire, 2019), le langage ordinaire étant considéré indissociable de l'individu qui l'énonce (Dubar, 2007) et renfermant une « philosophie pétrifiée du social » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968) qu'il s'agit alors de mettre au jour.

Les travaux sur le rapport au savoir, le singulier de « savoir » renvoyant à l'acte d'apprendre et à une genericité du savoir (Charlot, 2021), ou sur le rapport à des savoirs déclinés au pluriel (Carnus, Buznic-Bourgeacq, Baillet *et al.*, 2020; Rochex, 1993) s'engagent dans cette voie en déployant, depuis une trentaine d'années, une diversité d'approches, de la sociologie (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Gasparini, 2000; Montandon & Osiek, 1997) aux didactiques (Chevallard, 1992; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter *et al.*, 2013; Daunay & Fluckiger, 2011) en passant par l'approche clinique (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996; Gavarini, 2016). Ils insistent sur les significations produites par les enfants confrontés aux situations scolaires et sur les divergences, peu perçues, entre ces significations et celles qui prévalent chez les enseignants (Bautier & Rochex, 1997, 2004). C'est alors bien la confrontation des points de vue, des adultes et des enfants impliqués dans les situations de classe, qui produit une connaissance scientifique sur ces décalages, la précision de leur description étant liée à celle de l'appréhension de la parole des enfants et posant la question de la façon d'y accéder. La reprise de l'expression « métier d'élève » pour la tirer vers le « métier » ou le « travail d'apprenant » témoigne de la place faite conjointement aux sujets enfants et aux situations d'apprentissage qu'ils vivent au quotidien (Bautier & Rochex, 1997; Bautier & Rayou, 2009).

La notion de rapport au savoir connaît une relative désaffection à partir des années 2000, ce qui n'empêche pas le projet scientifique défendu par ses promoteurs initiaux de perdurer, par exemple dans l'exploration des malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rochex, 1997; Bonnéry, 2007) et des liens établis, pour les analyser, entre sociologie et didactiques (Losego, 2014; Rayou & Sensevy, 2014; Rochex & Crinon, 2011). Le croisement des disciplines permet en effet d'interroger, au plus près de l'activité d'apprentissage, l'interprétation des supports proposés par les enseignants (Chesnais, 2018; Doussot, 2015; Joigneaux, Laparra & Margolinas, 2012; Hache, 2019; Mourot, 2016; Netter, 2012) ou, plus largement, la façon dont les enfants comprennent les attentes scolaires que ces enseignants incarnent (Netter, 2018). Le recours à une telle interrogation sur les interprétations des élèves se nourrit des apports de la psychologie vygotskienne (Brossard, 1993; Joigneaux & Rochex, 2008) qui, articulée avec les travaux de sociologie bourdieusiens et bernsteiniens, permet de concilier une théorie de l'habitus parfois jugée trop déterministe et la prise en compte du sujet, acteur de ses apprentissages dans la classe. Les enquêtes sur la conscience disciplinaire des élèves (Reuter, 2007; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter *et al.*, 2013) ou sur la façon dont l'ancrage disciplinaire influe sur l'interprétation des situations (Huguet, Brunot & Monteil, 2001) pourraient être rattachées à ce projet scientifique.

D'autres recherches, elles aussi à l'intersection de plusieurs disciplines et méthodologies, enquêtent sur ce que les enfants ont à dire sur la situation sociale spécifique dans laquelle ils sont placés en position d'élèves, supposés apprendre avec l'appui d'un enseignant et au milieu du groupe de pairs. Il ne s'agit alors pas de catégoriser les significations produites par les enfants à partir de leur parole, mais de s'appuyer sur les catégories qu'ils produisent eux-mêmes. En reconnaissant la valeur de ces catégories, de telles recherches entendent bénéficier des heures d'observation que les enfants réalisent en qualité d'élèves, qui légitiment tant leur discours sur la classe que son recueil par les chercheurs (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Elles affirment l'enfant expert de l'école (Boulin & Claude, 2017), y compris d'un point de vue didactique (Hubert & Braud, 2017). La façon dont les élèves perçoivent les enseignants apparaît comme un aspect central du regard qu'ils portent sur la classe (Veyrac, Murillo, Blanc *et al.*, 2018), au principe d'une grande partie de la relation pédagogique qui s'établit (Murillo, Blanc & Veyrac,

soumis). Ces recherches, appuyées sur les catégories produites par les enfants, soulignent la nécessité de considérer leur participation active dans les situations de classe (Mamede & Rayou, 2020) et viennent renforcer l'idée d'une corrélation entre la manière dont ils perçoivent le contexte scolaire et leurs performances scolaires (Galand & Philippot, 2005).

De tels travaux sont davantage déployés au niveau du secondaire. Si la facilité d'accès à la parole des collégiens et lycéens explique en partie cette inclination, elle n'est sans doute pas étrangère à l'identification d'enjeux propres à cette étape de la scolarisation, notamment les phénomènes de résistance à l'autorité de l'enseignant et de décrochage scolaire, à même de séduire les chercheurs. En outre, dans le secondaire, les enfants sont simultanément confrontés à une pluralité d'enseignants, ce qui ouvre à une comparaison entre leurs styles professionnels (Clot, 2008) et à une étude des investissements différenciés que les élèves produisent en fonction de ces styles. Ces travaux contribuent alors à relativiser l'opposition entre « bonne » et « mauvaise » manières d'être élève, qui renverrait finalement les enfants à une essentialisation de leur activité au risque de les assigner à une position scolaire figée. Ils permettent de dépasser une interprétation des situations d'enseignement comme une arène où se manifeste « le rapport au savoir » des enfants, leur préférant celle d'un lieu où des rapports à des savoirs spécifiques se reconfigurent en permanence, à l'aide de la médiation des enseignants.

Le contexte pandémique récent a conduit à la réalisation de plusieurs enquêtes visant à recueillir le point de vue des enfants sur cette situation d'apprentissage inédite¹ (Barhoumi, 2020; Barrense-Dias, Urben, Chok *et al.*, 2021; Baude, Ben Ali, Bret *et al.*, 2021; Haag, 2020; Stoecklin & Richner, 2020). Elles mettent en exergue des aspects saillants déjà pointés par des recherches en situation de classe ordinaire, comme le lien entre inégalités scolaires et dispositions des enfants. Elles témoignent en outre des mêmes tendances que les recherches menées avant le confinement : d'une part, le point de vue des enfants porte avant tout sur ce cadre scolaire transformé et tend à peu considérer les situations d'apprentissage qui peuvent s'y dérouler; d'autre part, plus les enfants sont âgés, plus facilement ils sont interrogés, comme si un soupçon de non-fiabilité pesait sur le déclaratif des plus jeunes. Ce soup-

çon s'estompe lorsqu'il s'agit de la parole des lycéens et, *a fortiori*, des adultes qui peuvent parfois être invités à se prononcer sur l'expérience et les apprentissages de leurs enfants. Mais l'évolution de la parole des enfants selon leur âge ne nous dit-elle pas justement beaucoup des différences entre les classes, de maternelle et de collège par exemple ?

La deuxième tension, relative à la plus ou moins grande prise en compte des apprentissages dans les recherches visant à recueillir la parole des enfants, se résout dans l'émergence depuis une trentaine d'années de travaux qui, à l'intersection de plusieurs disciplines scientifiques, considèrent des sujets apprenants confrontés à des savoirs scolaires et pris dans des rapports sociaux qui influent sur ces apprentissages. Mais, selon les visées des chercheurs, une telle perspective connaît des déclinaisons qui font plus ou moins de place aux savoirs disciplinaires, parfois peu différenciés derrière l'acte d'apprendre, et rares sont les travaux qui tentent explicitement de croiser les approches. En outre, comme cela a été mentionné au fil du développement, la volonté de concilier les points de vue fait émerger différents choix de recherche. Un premier met en jeu la façon de recueillir la parole des enfants sur la classe, explicitement orientée par le chercheur vers l'objet classe et vers les apprentissages qui s'y déroulent ou saisie en situation et informant incidemment sur la façon dont les enfants les conçoivent. Un second fait réapparaître la question de l'âge des enfants concernés, et le soupçon déjà évoqué d'illégitimité de la parole – et peut-être, derrière, de la pensée – des plus jeunes. Se posent ainsi des questions méthodologiques sur lesquelles il paraît important de se pencher.

Enquêter à différents âges de l'enfance : comment faire émerger et recueillir la parole des enfants sur la classe ?

L'ensemble des recherches évoquées dans les deux premières parties soulèvent des questions aussi bien théoriques que méthodologiques, au premier rang desquelles la question classique en sciences sociales de la limite entre une parole subjective portée au nom d'un individu et une parole révélatrice d'une gent enfantine qui la dépasserait. Ce débat est renforcé par la question du statut de l'enfant lui-même. Dans quelle mesure faut-il le considérer comme un être en devenir ou un être à part entière ? Existe-t-il une limite d'âge qui

1 Ces enquêtes, récentes, n'ont pas encore toutes fait l'objet de publications dans des revues scientifiques.

sépare les deux termes de l'alternative ? En ce cas, comment cette catégorisation par âge interagit-elle avec d'autres catégories, telles que la classe sociale, le genre ou encore la « race », controversée dans le champ sociologique français et moins mobilisée dans les recherches françaises sur l'enfance (Perronnet, 2018) ? Ou faut-il considérer la parole de l'enfant comme celle d'un être à part entière sur certains sujets et non sur d'autres, et alors sur lesquels ? Ces questionnements sont autant d'invitations à l'exploration des complémentarités disciplinaires pour penser la complexité de cet objet. Ils amènent à s'interroger sur ce que les enfants font de la socialisation qui leur est imposée, sur la part de transformation dans le processus d'appropriation et sur les éventuelles « mutations silencieuses » auxquelles ces transformations donnent lieu (Octobre, 2010).

Par ailleurs, la discussion sur le statut de l'enfant se double d'une discussion sur la précarité de sa parole, en tant qu'outil et objet de recherche. Comment accéder à cette parole sans la dénaturer, sans l'influencer au risque d'imposer le point de vue du chercheur ? La question, également centrale dans toute démarche de recherche en sciences sociales y compris quand les enquêtes tentent de renverser les rapports sociaux de domination ordinaires (Jounin, 2014), intervient avec une acuité accrue lorsqu'il s'agit de recherches avec et sur les enfants du fait de leur statut dominé. Le risque est d'autant plus grand que les enfants sont jeunes et que les rapports de dépendance enfants/adultes sont prégnants (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Garnier, 2015), l'imposition du regard du chercheur pouvant alors apparaître comme le symétrique de celle de l'enseignant dont la recherche devrait justement rendre compte. Le risque est également accru par certains sujets, comme les relations enfants/adultes ou, plus largement, la réflexion sur la place des enfants dans la société. Les chercheurs poussent alors les réflexions méthodologiques sur la façon de conduire ou de recueillir les échanges.

Le temps passé avec les enfants est souvent jugé essentiel pour construire une relation où la parole puisse se libérer, ce qui suggère une inscription longue sur le terrain et l'alliance du recueil de la parole avec des observations, « participantes » ou non (Armaguague & Rigoni, 2016 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Lignier, 2008 ; Perronnet, 2015). Les techniques issues de l'anthropologie sont de ce point de vue des outils précieux. Elles permettent l'installation du chercheur auprès des enfants et facilitent des échanges répétés avec ceux-ci, hors du cadre traditionnel de

l'entretien, ou des observations d'échanges entre enfants et adultes ou entre pairs. Le chercheur, par sa posture décalée, devient un sujet d'interrogation, qui sort du rôle supposé des adultes dans la classe et fait ainsi la preuve de sa qualité d'interlocuteur possible. En outre, les observations constituent un support utile pour les échanges, qui ne donnent plus lieu au recueil d'un discours mais à l'explicitation en situation par les enfants de leur propre activité, qu'elle soit prioritairement tournée vers les pairs, les enseignants ou les apprentissages (Laparra & Margolinas, 2016 ; Netter, 2018). L'analyse de l'activité des enfants, inspirée des travaux de didactique professionnelle menés auprès des enseignants (Goigoux, 2007 ; Ria & Rayou, 2008 ; Saujat, 2004), peut également s'appuyer sur des captations vidéo et mettre en œuvre des auto-confrontations simples ou croisées auprès des enfants (Mamede & Rayou, 2020 ; Saury & Rossard, 2009).

Certaines recherches sont cependant plus directement tournées vers un recueil de la parole des enfants, sans appui sur des observations. Plus les enfants sont jeunes, plus la situation d'entretien duel est alors évitée pour échapper au risque d'imposition d'un regard adultocentré, qui pourrait conduire les enfants à dire ce qu'ils pensent que les adultes ont envie d'entendre, ou à dire ce qu'ils pensent être autorisés à dire. Plus les enfants sont jeunes, moins le langage apparaît comme étant suffisamment structuré pour devenir objet d'une analyse thématique, même si ce langage en cours de structuration se pose en objet d'analyse à part entière. Ainsi, l'âge des enfants influe directement dans la façon de penser la recherche, ses objectifs et sa mise en œuvre.

Dès lors, les recherches font preuve d'une grande inventivité méthodologique. Émergent des outils originaux qui se développent selon trois axes, parfois combinés entre eux. Le premier de ces outils réside dans le recours à une variété de modes d'expression qui permet d'élargir le cadre de l'entretien classique. La parole cède alors parfois la place à d'autres mises en forme du discours. On retrouve ainsi des entretiens collectifs ou des groupes de parole (voir l'article de Véronique Kannegiesser dans ce dossier), la production de dessins (I. Pirone, 2018 ; Rubi, 2015), de photos (Danic, 2005), de vidéos, de bandes dessinées, de textes (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Delalande, 2010). Le but est de chercher un mode d'expression dans lequel les rapports asymétriques adultes/enfants ne soient pas quotidiennement inscrits, ou qui préserve des moments durant lesquels la pensée des enfants peut

se déployer sans crainte d'un jugement adulte immédiat. Ce faisant, les chercheurs s'éloignent de l'oralisation du discours, délaissant une parole jugée trop fragile ou insuffisamment construite pour recourir à d'autres mises en forme du discours. Les productions, qui constituent une source directe pour les enquêteurs, peuvent cependant aussi devenir des supports d'entretiens et faire ressurgir cette parole, les enfants étant amenés à expliciter leurs choix et intentions et la parole apparaissant finalement comme un médium aussi fragile que porteur d'une richesse dont il serait préjudiciable de se priver.

Un deuxième outil consiste à confronter les enfants à des « scénarios » (Montandon, 1997 ; Rayou, 1999). Avec les scénarios, les chercheurs imaginent des situations dans lesquelles les enfants peuvent se projeter de façon à leur faire décrire les réactions qu'ils auraient s'ils y étaient plongés. Il s'agit d'éviter de recueillir un discours sur le monde émanant des adultes mais qui émergerait de la bouche des enfants. Les scénarios peuvent être exposés sous forme d'histoires racontées (voir l'article de Sophie Richardot et Marie-Françoise Vermunt dans ce dossier), de photos ou vidéos (voir l'article de Julien Netter et Audrey Boulin dans ce dossier), de spectacles de théâtre (Armagnague & Rigoni, 2016) ou de marionnettes (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Les réactions aux scénarios peuvent être étudiées pour leur contenu, la parole des enfants étant alors soumise à une analyse thématique, ou pour ce qu'elles montrent de la façon dont les enfants réagissent, dans une démarche de sociologie de la réception proche de ce qui est fait avec les albums jeunesse (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Montmasson, 2018).

Enfin, un troisième outil mobilisé est la co-production des données par les enquêtés, promue dans les recherches menées avec les enfants (Espinosa, 2020 ; Garnier & Rayna, 2017). Elles reprennent la démarche de Pollard (1987), qui construit un dispositif de recherche collaborative avec des enfants participant à la fois au recueil de données, en réalisant eux-mêmes des entretiens, et à leur analyse, dans une démarche dite de « triangulation collaborative ». Leur participation à l'analyse est la condition, selon Pollard, d'« une compréhension plus holistique des concepts clés, interprétations et alliances » en jeu (p. 117). Il s'agit ainsi de tenter de minorer le poids de la relation adulte-enfant dans le recueil de données et celui de l'imposition par les adultes d'une interprétation des représentations et propos enfantins. Rares sont cependant les recherches abouties menées par les

enfants, l'instrumentalisation pédagogique de la recherche apparaissant comme un écueil difficile à éviter (F. Pirone, 2018).

Ces questions théorico-méthodologiques débouchent finalement sur des réflexions déontologiques (Sarcinelli, 2015), essentielles dans les recherches en sciences humaines et sociales (Demazière, 2008). Ces réflexions sont d'autant plus importantes que les enfants ont, du fait de leur âge, besoin de la protection des adultes et droit à une protection spécifique. Elles sont relatives au respect de l'intégrité de la parole de l'enfant et plus généralement de sa personne, qu'il s'agit de protéger d'éventuelles violences psychologiques liées à la situation d'enquête – mais aussi éventuellement liées au contexte scolaire ou familial, pouvant conduire à interroger le rapport de confidentialité dans la recherche. Elles se traduisent sur le terrain par une série de choix concernant par exemple la personne de l'enquêteur, la présence éventuelle de différents adultes ou enfants pour éviter les situations duales enfant-adulte, propices à l'imposition d'un point de vue, puis par la nécessité de s'interroger sur la façon dont les relations entre les personnes présentes lors de l'entretien ou de l'observation interviennent dans ce qui est dit ou observé. En outre, dès lors que le langage des enfants lui-même se trouve en phase de développement, il est possible que la parole qu'il supporte paraisse approximative et confuse à des adultes inégalement accoutumés aux significations langagières spécifiques partagées par les enfants et aux significations locales développées par tel ou tel enfant. Les risques de mésinterprétation sont ainsi accrus et renvoient le chercheur à une grande prudence, à l'importance de l'appui sur le non-verbal (Goffman, 1987) et plus généralement à l'attention au contexte du recueil de la parole (Beaud, 1996).

Le recours aux outils méthodologiques évoqués plus haut est une façon de s'adapter à l'âge et aux compétences langagières des enfants pour faire émerger leur parole en tenant compte autant que possible de ces réflexions déontologiques. Cependant, on peut également s'interroger sur des éléments plus transversaux, liés pour les enfants au simple fait de participer à une enquête. Amener les individus à parler d'eux-mêmes et de leur vécu les engage dans « une expérience d'élaboration de soi » (Bautier, 2002) dont l'aspect transformateur pourrait être jugé inopportun voire problématique, selon le type de questions traitées dans la recherche, sa durée et la relation établie avec l'enquêteur. Comment les

enfants pourraient-ils ne pas être impactés par l'intérêt manifeste d'un chercheur, notamment dans le cas de recherches longitudinales ? Si cet intérêt bénéficie aux enquêtés, il est probable que chacun se satisfasse de la situation, mais un tel bénéfice peut-il être assuré ? Ainsi, en plus de la question des biais d'enquête et de la fiabilité des résultats obtenus, se pose celle des effets induits par leur participation sur les individus enquêtés (Zwane, Zinman, Dusen *et al.*, 2011). Une vaste littérature sur les recherches menées auprès de personnes interroge ce type d'effet, produit par le simple fait de se savoir observé et d'être interrogé (Fitzsimons & Moore, 2008). Une telle réflexion semble encore balbutiante dans le champ de l'éducation (Jarno-El Hilali, 2012) en France, bien qu'évoquée de longue date par Forquin (1970). Elle mériterait sans doute d'être davantage développée.

Présentation du dossier

Comment dès lors mener des recherches qui s'attachent à étudier ce que les enfants disent de cette situation spécifique qu'est la classe en préservant l'intégrité de leur parole et en prenant garde de ne pas porter préjudice aux enfants qui la portent, qui tiennent compte de la question des apprentissages, décisive pour éclairer les inégalités scolaires, sans pour autant éluder des aspects plus larges de la socialisation dans la classe pouvant leur être liés, qui considèrent les contraintes de socialisation qui pèsent sur les enfants tout en cherchant comment les sujets parviennent à jouer de ces contraintes pour construire des discours singuliers ? Ce dossier réunit trois articles qui rendent compte de recherches récentes relevant d'approches différentes déclinées à trois niveaux de la scolarité distincts mais qui, par-delà leur diversité, partagent un intérêt pour ces questions et témoignent de points de convergence dans les démarches mises en œuvre que les tensions développées plus haut nous permettent à présent de situer.

Les trois recherches, clairement appuyées sur la parole des enfants, recourent à des méthodes d'enquêtes originales, adaptées à l'âge des enquêtés, destinées à faire émerger cette parole et à la mettre à l'abri des effets d'imposition pour préserver autant que possible les significations produites. Toutes visent ainsi à rendre justice au discours sur la classe que les enfants élaborent et produisent. Le dossier, par la pluralité des terrains évoqués, donne alors à voir la manière dont les enquêtes auprès des enfants font évoluer le mode

de construction de l'objet même de la recherche, en le repensant à la lumière de ce qui est propre aux différents âges de l'enfance.

Aucune des trois recherches n'est directement centrée sur les apprentissages. Pourtant, les apprentissages sont présents aussi bien dans les scénarios proposés que dans les échanges avec les enfants ou dans les conclusions qui se dégagent de leurs analyses. Dans les recherches dont rendent compte les textes de Sophie Richardot et Marie-Françoise Vermunt ou de Julien Netter et Audrey Boulin, la question du lien entre le niveau scolaire des élèves tel qu'il est perçu par les enseignants et le discours qu'ils portent sur la classe est en outre posée. Ainsi, les trois recherches s'accordent sur la nécessité de concevoir des enfants-élèves et entendent montrer comment, à chacun des âges considérés, l'apprentissage des savoirs scolaires s'inscrit dans un contexte où d'autres apprentissages sont en jeu.

Les trois textes éclairent la manière dont se jouent les tensions entre objet et sujet de socialisation, entre un commun qui découlerait en partie de la socialisation au sein de la classe, et des discours singuliers des enfants. Sans ignorer le contexte du terrain de l'enquête, chaque recherche s'attache à faire émerger des catégories génériques à partir du recueil de la parole des enfants pour éclairer les aspects partagés de leur perception des situations scolaires. Les chercheurs tentent alors de dessiner des lignes de démarcation qui se superposent à cette perception et expliquent d'éventuelles discordances entre enfants, ce qui amène à interroger les distinctions classiques par âge, sexe, classe sociale, niveau scolaire. Le dossier est dès lors une invitation à penser la part qui revient aux institutions scolaire et familiale et aux enfants eux-mêmes, inscrits dans des contextes sociaux spécifiques, dans la construction de leurs expériences scolaires.

L'organisation chronologique selon les étapes successives de scolarisation, dès l'entrée en maternelle en passant par l'école élémentaire jusqu'au collège, invite le lecteur à reconstituer, à partir de la parole des enfants, le cheminement qui est le leur dans la confrontation avec ces mondes scolaires qu'ils découvrent successivement. Différentes dimensions de la classe émergent : la relation aux autres (enseignants, parents, pairs), les objectifs visés, la place des savoirs, les règles qui régissent cette situation sociale spécifique. La parole est riche et témoigne d'une capacité d'analyse poussée, qui donne aux enfants une certaine capacité d'action sur les situations, dépendant de leur socialisation dans différents milieux. Entendre cette parole

est alors utile pour saisir la part des enfants dans la construction des situations de classe et pour mieux comprendre ce qui peut faire obstacle chez certains à leur entrée dans les apprentissages.

Dans le premier texte, Véronique Kannengiesser interroge les processus psychiques à l'œuvre dans la construction de l'autonomie de penser des enfants qui entrent à l'école maternelle. Partant de l'hypothèse selon laquelle une partie du vécu de la première rentrée scolaire se rejoue inconsciemment lors des transitions scolaires ultérieures, elle s'appuie sur un dispositif mis en œuvre auprès d'enfants qui s'apprêtent à quitter l'école élémentaire pour entrer au collège, les invitant à créer un outil qui s'adresserait aux jeunes enfants en vue de leur expliquer ce qu'ils vont vivre. La posture clinique adoptée autorise les enfants à déformer et s'approprier le dispositif de recherche, et produit des résultats éclairant le processus d'accès des enfants à l'autonomie, dans leur « rapport à l'institution et à l'enseignant ». Ce sont ainsi les conditions d'accès à l'acte d'apprendre et celles de la construction de son statut d'élève qui sont interrogées. L'étude plaide alors pour un accompagnement des élèves facilitant la continuité ultérieure des parcours scolaires.

Sophie Richardot et Marie-Françoise Vermunt questionnent la façon dont les enfants scolarisés en écoles maternelle et élémentaire envisagent les limites du pouvoir enseignant. Elles mènent une enquête quantitative et qualitative ancrée en psychologie sociale pour étudier les raisonnements moraux que les enfants produisent à partir de scénarios de situations scolaires mettant en scène une enseignante abusant de son autorité. Elles montrent qu'il existe un lien entre ces raisonnements et l'âge des enfants, leur niveau scolaire, mais aussi la situation proposée. Elles éclairent ainsi la capacité des enfants à s'engager très jeunes dans des raisonnements conditionnels selon lesquels on doit, en général, se comporter d'une certaine façon,

mais, dans certains cas particuliers, agir autrement. Ce faisant, elles documentent la prise de recul progressive face à l'évidence initiale du cadre scolaire de socialisation et la construction de savoirs éthiques complexes.

Julien Netter et Audrey Boulin se demandent, à partir d'une approche sociologique, comment les collégiens perçoivent ce qui se joue en classe. Ils s'appuient sur les réactions d'élèves de 3^e au visionnage de deux vidéos de classe avec des enseignants différents pour montrer que les collégiens s'accordent sur l'importance d'un cadre scolaire, sur le rôle de l'enseignant pour les aider à maintenir ce cadre et sur les moyens théoriques d'y parvenir. Toutefois, les enquêtés portent sur les micro-situations des interprétations parfois divergentes qui découlent de leur socialisation et de leur expérience scolaire antérieure. Les effets de la socialisation scolaire apparaissent ainsi clairement, chez les collégiens, intimement liés à la possibilité de l'apprentissage de savoirs scolaires. Et c'est la fragilité de cette possibilité qui contribue à expliquer l'influence parfois décisive des sphères de socialisation extérieures.

Julien Netter

Univ Paris Est Créteil, CIRCEFT, ESCOL,
F-94380 Bonneuil, France,
UPL, Univ Paris 8, CIRCEFT, ESCOL,
F-93526 Saint-Denis, France
julien.netter@u-pec.fr

Maïra Mamede

Univ Paris Est Créteil, CIRCEFT, ESCOL,
F-94380 Bonneuil, France,
UPL, Univ Paris 8, CIRCEFT, ESCOL,
F-93526 Saint-Denis, France
maira.mamede@u-pec.fr

Bibliographie

ALAIN (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Rieder.

APPLE M. W. (1971). « The hidden curriculum and the nature of conflict ». *Interchange*, vol.2, n° 4, p.27-40.

ARLEO A. & DELALANDE J. (2010). « Culture(s) enfantine(s). Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions ». In A. Arleo & J. Delalande, *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 9-28.

ARMAGNAGUE M. & RIGONI I. (2016). « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des

élèves migrants ». *Recherches qualitatives*, hors-série, p.311-329.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I. & TERSIGNI S. (2019). « À l'école en situation migratoire ». *Migrations Société*, n°176, p.17-31.

BARHOUMI M. (2020). « Confinement : un investissement scolaire important des élèves du second degré, essentiellement différencié selon leur niveau scolaire ». *Note d'information de la DEPP*, n°20.42, p.1-4.

BARRENSE-DIAS Y., URBEN S., CHOK L., SCHECHTER D. & SURIS J.-C. (2021). « Exploration du vécu de la pandémie

- et du confinement dus à la COVID-19 des adolescent.e.s et des parents». *Raisons de santé*, n°320. Lausanne : Université-Centre universitaire de médecine générale et santé publique.
- BARRÈRE A. (1997). « Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves ». *Sociologie du travail*, n° 39, p.19-38.
- BAUDE I., BEN ALI L., BRET A., BRENCIC Q., ETEVE Y., FABRE M., HEIDMANN L. & LACROIX A. (2021). « Dispositif d'évaluation des conséquences de la crise sanitaire : comment les élèves ont-ils vécu le confinement de mars-avril 2020 ? ». *Note d'information de la DEPP*, n° 21.19, p.1-6.
- BAUTIER É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É. (2002). « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ». *Pratiques*, n°113-114, p.41-54.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p.105-122.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées ». In C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, p.197-220.
- BEAUD S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 35, p.226-257.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BERNSTEIN B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. & JOIGNEAUX C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le français aujourd'hui*, n°190, p.23-34.
- BOULIN A. (2013). « Les internats d'excellence : la construction d'un dispositif ». *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.61-75.
- BOULIN A. & CLAUDE M.-S. (2017). « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise ». *Recherches en éducation*, n° 29, p.114-123.
- BOURDIEU P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Points.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C. (1968). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Berlin ; New York : Walter de Gruyter.
- BRIGAUDIOT M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- BROCCOLICHI S. & SINTHON R. (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie*, n° 175, p.15-38.
- BROSSARD M. (1993). « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire ». *Enfance*, n° 46, p.189-199.
- BROUGÈRE G. (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». In G. Brougère & J. Bédard, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke : Éditions du CRP, p.43-62.
- CARNUS M.-F., BUZNIC-BOURGEACQ P., BAILLET D., THERIAULT G. & VINCENT V. (2020). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J. (2014). « Les classes populaires face à l'impératif scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 205, p.58-71.
- CHESNAIS A. (2018). *Un point de vue de didactique des mathématiques sur les inégalités scolaires et le rôle du langage dans l'apprentissage et l'enseignement*. Habilitation à diriger des recherches, didactique des mathématiques, université de Montpellier.
- 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*, n° 14, p.295-335.
- CHARLOT B. (2021). « Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir ». *Revista Internacional Educon*, n° 2(1).
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHAUVEL S. (2014). « Le chemin de l'école ». *Politix*, n°108, p.53-73.
- CHEVALLARD Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n°12, p.73-112.
- CICUREL F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, p.145-164.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D., REUTER Y. & ÉQUIPE THEODILE-CIREL (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CONNAC S., DEMAUGE-BOST B., GUIENNE B., HUCHARD I. & QUIMBETZ I. (2019). *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris : Eyrolles.
- COUSIN O. & FELOUZIS G. (2002). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*. Paris : ESF.

- DANIC I. (2005). « La ville du point de vue des jeunes enfants ». *Diversité : ville-école-intégration*, n°141, p.33-38.
- DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006). *Enquête auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DARMON M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DAUNAY B. & DUFAYS L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011). « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique ». *Recherches en didactiques*, n°11, p.7-15.
- DAVERNE C. & DUTERCQ Y. (2013). « Chapitre 5. Les enseignants vus par les bons élèves ». In C. Daverne & Y. Dutercq, *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : PUF, p.113-130.
- DEBARBIEUX E. (1999). *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris : ESF.
- DELALANDE J. (2007). « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école ». *Ethnologie française*, n°37(4), p.671-679.
- DELALANDE J. (2010). « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école ». *Agora débats/jeunesses*, n°55(2), p.67-82.
- DELALANDE J. (2014a). « Devenir préadolescent et entrer au collège ». *Revue des sciences sociales*, n°51, p.112-119.
- DELALANDE J. (2014b). « Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie ». *Recherches en éducation*, n°20, p.9-22.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. & PENLOUP M.-C. (2011). « De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières ». *Recherches en didactiques*, n°11, p.17-34.
- DEMAZIÈRE D. (2008). « L'entretien biographique comme interaction : négociations, contre-interprétations, ajustements de sens ». *Langage et société*, n°123, p.15-35.
- DENÉCHÈRE Y. (2019). *De la parole de l'enfant au bénéfice de ses droits*. Liège : Presses universitaires de Liège.
- DÉTREZ C. & PERRONNET C. (2017). « Toutes et tous égaux devant la science ? ». *Agora débats/jeunesses*, n°75, p.7-21.
- DOLTO F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- DOUSSOT S. (2015). « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n°55, p.165-177.
- DUBAR C. (2007). « Les sociologues face au langage et à l'individu ». *Langage et société*, n°121-122, p.29-43.
- DUBET F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURKHEIM É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- ESPINOSA G. (2020). « Des collégiens dans une recherche participative. Que disent-ils de cette démarche et de ses apports ? ». *Agora débats/jeunesses*, n°85, p.7-21.
- FITZSIMONS G. J. & MOORE S. G. (2008). « Should we ask our children about sex, drugs and rock & roll? Potentially harmful effects of asking questions about risky behaviors ». *Journal of Consumer Psychology*, n°18(2), p.82-95.
- FORQUIN J.-C. (1970). « Stone (James C.). *Breakthrough in teacher education* (Percée dans la formation des enseignants) » [compte-rendu]. *Revue française de pédagogie*, n°11, p.49-52.
- FRANÇOIS F. (1995). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- FREINET C. (1967). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- FREINET C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : François Maspero.
- GALAND B. & PHILIPPOT P. (2005). « L'école telle qu'ils la voient. Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire ». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n°37(2), p.138-154.
- GARCIA-DEBANC C. (2016). « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? ». *Le français aujourd'hui*, n°195, p.107-118.
- GARNIER P. (2015). « L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" ». *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- GARNIER P. & RAYNA S. (dir.) (2017). *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.
- GASPARINI R. (2000). *Ordres et désordres scolaires*. Paris : Grasset.
- GAVARINI L. (2016). « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°49(2), p.19-41.
- GAVARINI L. (2018). « Que nous apprennent les adolescentes et les adolescents que l'on dit décrocheurs dans l'épreuve de la rencontre ? ». In A. Kattar, *À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains*. Paris : L'Harmattan, p.49-70.
- GEAY B. (2019). « Apprendre à percevoir, à penser, à parler et à agir. Sur quelques enjeux épistémologiques de l'étude de la socialisation enfantine précoce ». In S. Depoilly & S. Kakpo, *La construction des dispositions durant l'enfance. Enquête sur et dans les familles*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, p.53-72.
- GIRAudeau G. & FLORIN A. (2002). « Interactions de tutelle dans différents modes d'accueil préscolaires ». *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n°7, p.45-57.
- GLASMAN D. (2012). « Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire ». *Diversité : ville-école-intégration*, hors-série, n°14, p.7-14.
- GLASMAN D., CEUVREARD F. & BLAYA C. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GOFFMAN E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOIGOUX R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, n°1(3), p.47-69.
- HAAG P. (2020). « Confinement et éducation à distance. Le

- regard des élèves». Paris : EHESS. En ligne : <<https://www.ehess.fr/fr/carnet/coronavirus/confinement-et-C3%A9ducation-distance-regard-%C3%A91%C3%A8ves>> (consulté le 13 juillet 2021).
- HACHE C. (2019). *Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques*. Habilitation à diriger des recherches, didactique des mathématiques, université Paris Diderot.
- HARGREAVES D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. Londres : Routledge.
- HAYEZ J.-Y. & BECKER E. (de) (2010). *La parole de l'enfant en souffrance. Accueillir, évaluer, accompagner*. Paris : Dunod.
- HEATH S. B. (1982). « Questioning at home and at school: A comparative study ». In G. Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York : CBS College Publishing, p.102-131.
- HUBERT B. & BRAUD M. (2017). « Pour une approche dialogique de la question du bien-être ». *Recherches & éducatives*, n°17, p.100-111.
- HUGUET P., BRUNOT S. & MONTEIL J. M. (2001). « Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance ». *Social Psychology of Education*, n°4(3-4), p.219-234.
- JACKSON P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- JARNO-EL HILALI G. (2012). « Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2^e année de l'école primaire ». *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, n°5(4), p.42-55.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BOIRON V. (2018). « Apprendre à parler et construire des mondes ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°177-178, p.184-201.
- JOIGNEAUX C., LAPARRA M. & MARGOLINAS C. (2012). « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? ». Colloque *Sociologie et didactique(s) : vers une transgression des frontières ?* Lausanne, septembre 2012.
- JOIGNEAUX C. & ROCHEX J.-Y. (2008). « La construction de l'élève à l'école maternelle. Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody ». In M. Brossard & J. Fijalkow, *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p.73-87.
- JOUNIN N. (2014). *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil.
- LAHIRE B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éd. du Seuil.
- LANI-BAYLE M. & PASSEGGI M. (2014). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- LAPARRA M. & MARGOLINAS C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- LECOMPTE M. (1978). « Learning to work: The hidden curriculum of the classroom ». *Anthropology & Education Quarterly*, n°9(1), p.22-37.
- LEROY G. (2020). « Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine ». *Recherches en éducation*, n°39, p.7-16.
- LIGNIER W. (2008). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses*, n°73, p.20-36.
- LIGNIER W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- LIGNIER W. & PAGIS J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Éd. du Seuil.
- LOSEGO P. (2014). « Rapprocher la sociologie et les didactiques ». *Revue française de pédagogie*, n°188, p.5-12.
- MAMEDE M. & RAYOU P. (2020). « Prendre au sérieux la pratique active des élèves dans la construction de la classe ». *Recherches en didactiques*, n°29, p.35-47.
- MEHAN H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge : Harvard University Press.
- MEHAN H. (1992). « Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies ». *Sociology of Education*, n°65, p.1-20.
- MERLE P. (2004). « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves ». *Éducation et sociétés*, n°13, p.193-208.
- MILLET M. & CROIZET J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- MONTANDON C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- MONTANDON C. & OSIEK F. (1997). « La socialisation à l'école du point de vue des enfants ». *Revue française de pédagogie*, n°118, p.43-51.
- MONTMASSON D. (2018). « Parce qu'on n'avait pas besoin du papa dans l'histoire ! ». *Terrains travaux*, n°33(2), p.175-196.
- MOUROT E. (2016). *La symbolisation en maternelle : usages et difficultés des élèves : une analyse socio-langagière de la construction de la signification des affiches didactiques en grande section*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 8.
- MURILLO A., BLANC J. & VEYRAC H. (soumis). « "Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai". Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants ». En ligne : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03036732/>> (consulté le 5 juillet 2021).
- NETTER J. (2012). « Circulation réelle du travail entre classe et hors classe ». In P. Losego, *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. Lausanne : HEP Lausanne, p.426-438.
- NETTER J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- NETTER J. (2019). *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Paris : PUF.

- NONNON E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française ». *Revue française de pédagogie*, n°129, p.87-131.
- OCTOBRE S. (2010). « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille ». *Cahiers du genre*, n°49, p.55-76.
- OECD (2019). *Results from PISA 2018. Country note. France*. Paris : OECD.
- PALHETA U. (2011). « Retour sur le paradoxe de Willis : les destins scolaires des jeunes d'origine populaire dans l'école massifiée ». *Revue Agone*, n°46, p.87-111.
- PÉGAZ-PAQUET A. & CADET L. (2016). « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels ». *Le français aujourd'hui*, n°195, p.9-22.
- PERRONNET C. (2015). « Enquêter auprès d'enfants en milieu populaires : adaptations, négociations et émotions ». « *La considération des enquêtés* ». 5^e journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS.
- PERRONNET C. (2018). « Le genre est-il un cache-race ? Intersections entre genre, classe sociale et "race" dans un projet éducatif sur l'égalité filles-garçons en sciences ». In GenERE, *Épistémologies du genre. Croisement des disciplines, intersections des rapports de domination*, Lyon : ENS Éditions.
- PIRONE F. (2018). « Les Savanturiers de la Sociologie ». *Diversité*, n°192, p.137-142.
- PIRONE I. (2018). « Sur le chemin de la maison à l'école. Le "décrochage scolaire". Une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation ». *Cliopsy*, n°19, p.9-24.
- PLOYÉ A. (2018). « Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : vivre et fantasmer l'inclusion scolaire ». *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, n°82, p.47-62.
- POLLARD A. (1987). « Studying children's perspectives. A collaborative approach ». In G. Walford, *Doing Sociology of Education*. New York : Routledge, p.95-118.
- PROST A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en de 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- RAYOU P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Paris ; Bruxelles : INRP-De Boeck, p.245-274.
- RAYOU P. (2003). « En observant les écoliers ». In C. Xypas, *Les citoyennetés scolaires*. Paris : PUF.
- RAYOU P. & SENSEVY G. (2014). « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n°188, p.23-38.
- REUTER Y. (2007). « La conscience disciplinaire ». *Éducation et didactique*, n°2, p.55-71.
- RIA L. & RAYOU P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2^d degré ». *Recherches & éducatives*, n°1, p.105-119.
- ROCHEX J.-Y. (1993). « Normes et normativité en sociologie de l'éducation ». *Futur antérieur*, n°19-20, p.195-206.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROSENTHAL R. A. & JACOBSON L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- RUBI S. (2015). « Des seuils sous les frontières : l'entrée en classe de 6^e ». In P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, p.39-64.
- SARCINELLI A.S. (2015). « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge ». *AnthropoChildren*, n°5, p.1-21.
- SAUJAT F. (2004). « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p.97-106.
- SAURY J. & ROSSARD C. (2009). « Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°35(3), p.195-216.
- SCHNEIDER C. (2007). « Être intégré, être en marge, être reconnu ? ». *Éducation et sociétés*, n°20, p.149-166.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1998). « Émergence d'une sociologie de l'enfance. Évolution de l'objet, évolution du regard ». *Éducation et sociétés*, n°2, p.9-33.
- SIROTA R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA R. (2012). « L'enfance au regard des sciences sociales ». *AnthropoChildren*, n°1, p.1-20.
- STOECKLIN D. & RICHNER L. (2020). *Enquête exploratoire Le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associées (semi-confinement)*. Genève : Université de Genève.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VEYRAC H., MURILLO A., BLANC J. & SAHUC P. (2018). « Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants. Étude des catégories opératives dans une classe de quatrième de l'enseignement agricole ». *Recherches en éducation*, n°33, p.52-66.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p.11-48.

- VYGOTSKI L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WALLER W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York : John Wiley & Sons.
- WALLON H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- WILLIS P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough : Saxon House.
- WOODS P. (2005). *Inside Schools: Ethnography in Schools*. New York : Routledge & Kegan Paul.
- ZWANE A.P., ZINMAN J., DUSEN E.V., PARIENTE W., NULL C., MIGUEL E., KREMER M., KARLAN D. S., HORNBECK R., GINE X., DUFLO E., DEVOTO F., CREPON B. & BANERJEE A. (2011). «Being surveyed can change later behavior and related parameter estimates». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n°108(5), p.1821-1826.