

Le temps de l'enfance et les premières années de scolarisation : attentes et malentendus entre enseignant·e·s et familles populaires autour du jeu

Par Laure Scalabrini et Christophe Delay, HES-SO//HETSU, Lausanne

Avec l'introduction du Concordat HarmoS en 2009, uniformisant notamment l'âge du début de la scolarisation de l'enfant à 4 ans révolus, l'école – il y a peu encore appelée « enfantine » – se voit être (re)considérée comme une structure éducative pouvant jouer un rôle décisif dans la réussite des parcours scolaires enfantins. De l'instauration de ces deux années d'enseignement obligatoire à l'école vont naître de nouveaux objectifs. En Suisse romande, ils sont définis par le Plan d'études romand (PER). La scolarité enfantine (et plus globalement l'éducation préscolaire) est confrontée à des attentes sociales accrues : il est attendu, par exemple, qu'elle prépare les enfants « le plus précocement possible [aux] apprentissages sociaux et culturels propices à [leur] socialisation et à [leur] intégration et [à celui de leur] famille » (Giuliani et Payet, 2014, p. 8). Parmi les apprentissages fondamentaux préconisés par le PER,

la socialisation scolaire est définie globalement comme le fait « d'apprendre à vivre ensemble », qui ne peut se réaliser sans apprentissages. Comme le soulignaient déjà Chamboredon et Prévot (1973), il s'agit désormais d'apprendre ensemble à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu. Dès lors, comment faire entrer enfants et familles dans les apprentissages précoces (à domicile) avant les devoirs ?¹

Cet article tentera de répondre à un double objectif : premièrement, comprendre les attentes scolaires grandissantes des enseignant·e·s dès les premières années d'école, avant les devoirs ; deuxièmement, saisir comment les familles les plus à distance de l'école se positionnent par rapport à certains enjeux scolaires. La thèse ici défendue est celle d'un important *décalage* entre la conception de l'école attendue par les agents scolaires et celle des familles les moins dotées de ▲

1-Les devoirs à domicile débutent en 3^e année de scolarisation.

▲ capitaux scolaires. Nous l'illustrerons en nous focalisant sur une activité scolaire particulière, celle du jeu.

Le temps de l'enfance : après un certain désintérêt, une injonction à « l'agir précocement »

L'école autrefois appelée « enfantine » et plus largement l'éducation précoce ont été longtemps une problématique sous-estimée, voire délaissée en Suisse (Stamm *et al.*, 2009). En effet, l'intérêt pour l'éducation du jeune enfant y apparaît tardivement comparativement à d'autres pays, tant du côté des décideur·es politiques que des chercheur·es. Mais, cela tend à changer : l'importance accordée à l'éducation précoce s'intensifie par de nouveaux projets de formation et de recherche. Les données relevées de PISA 2000 rapportent en effet que l'origine sociale reste en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. De cette étude émanent des recommandations sous forme de champs d'action au sein desquels il s'agit de prendre des mesures, telles que l'encouragement du développement précoce de l'enfant, ou encore, l'introduction généralisée de l'école enfantine. Depuis, ces résultats trop bien connus persistent : les récents résultats de l'enquête PISA montrent que, dans tous les pays – dont la Suisse –, les élèves socioéconomiquement les plus défavorisé·es sont moins susceptibles de réussir

leurs parcours scolaires que ceux et celles plus favorisé·es. En fonction de l'origine sociale, « les inégalités d'accès à l'éducation persistent d'une génération à l'autre » (OCDE, 2018). Partant de ces constats, divers rapports de recherche européens et nord-américains engagent l'école à poursuivre ses efforts inclusifs pour réduire les inégalités en l'invitant notamment à remettre la question de la « justice scolaire » au calendrier politique. En Suisse, à la suite du bilan tiré du Programme national de prévention et de lutte contre la pauvreté 2014-2018 (Conseil fédéral, 2018), l'inquiétude porte particulièrement sur les jeunes qui sortent de l'école sans certification. Ce rapport pointe ainsi trois champs d'action à développer : 1) les chances de formation de l'enfance à l'âge adulte ; 2) l'intégration sociale et professionnelle ; 3) les conditions de vie. Les organismes et les partenaires du Programme national insistent en particulier sur l'importance de mesures en amont en matière d'attention à la petite enfance et de soutien à la formation. En outre, si la question de la scolarisation préscolaire apparaît désormais comme un nouveau paradigme de « l'agir précocement pour réduire les risques » (Mottet, 2013, p. 325), force est de constater « une montée en puissance [de ce] champ de l'intervention précoce pour une population définie, telle que les enfants étrangers, large-

ment représentés dans les milieux populaires» (*ibid.* p. 329).

Depuis quelques années, le système éducatif suisse connaît de profondes transformations également (uniformisation de l'âge d'entrée à l'école à 4 ans révolus, durée de la scolarité obligatoire avec l'introduction du Concordat HarmoS en 2009). Dans le canton de Genève, l'école primaire a, par exemple, connu des modifications structurelles importantes, faisant suite à l'harmonisation scolaire. En 2006, le Département de l'instruction publique inaugure un Réseau d'enseignement prioritaire (REP) au sein d'un établissement pilote, dont l'objectif est de favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Des moyens financiers supplémentaires sont attribués et de «nouveaux» acteurs et actrices extrascolaires font leur entrée dans l'école comme les éducateurs et les éducatrices, tenant un rôle de «relais» (Thin, 1998) entre les familles et l'école. Un accent est porté sur le renforcement des liens entre les familles et l'école, appelé dans les textes réglementaires «partenariat», particulièrement lorsque l'école est située sur un territoire qui conjugue les inégalités sociales et économiques, notamment. On voit ainsi émerger un nouveau maillage institutionnel et l'imposition progressive d'une

organisation de «proximité» (Giuliani et Payet, 2014). Ce dispositif de proximité que représente le REP s'appuie tant sur une mission d'*encouragement précoce* en termes d'apprentissages que sur une mission de *prévention précoce* en termes de problèmes sociaux des enfants.

Le partenariat avec l'école se construit désormais de plus en plus précocement, dès l'âge de 4 ans. Les modifications de l'école (enfantine) engendrent une scolarité plus précoce, fondée sur l'idée qu'un encouragement à l'éducation précoce serait profitable aux enfants issus d'un milieu familial «peu stimulant» sur le plan de l'apprentissage, en particulier les familles identifiées du point de vue de leur appartenance culturelle et sociale: les familles populaires d'origine étrangère, moins dotées en capitaux scolaires. Cependant, si la logique partenariale enjoint aux agents scolaires et aux familles populaires de collaborer, le partenariat à construire est socialement interprété et mis en œuvre par les un·es et les autres selon des significations différentes (Scalambrin, 2015).

L'entrée à l'école : un moment clé de la transition du monde de la famille à celui de l'école

L'entrée à l'école, encore peu documentée par la recherche, constitue paradoxalement une «entrée ▲

▲ privilégiée» (Darmon, 2001, p. 517) pour saisir ce moment de transition charnière entre socialisation familiale et socialisation scolaire; l'étudier semble dès lors pertinent tant du point de vue social que sociologique. L'entrée à l'école représente en effet un moment singulier qui se distingue du reste du cursus scolaire pour plusieurs raisons. Premièrement, elle est un moment clé tant pour les familles que pour les agents scolaires : c'est l'entrée de la sphère publique et institutionnelle dans la sphère privée, celle des familles. Parents et agents scolaires doivent se côtoyer et travailler ensemble sur un objet commun, l'éducation de l'enfant, et ce dans une relation durable. Deuxièmement, pour toutes les familles, mais plus encore pour celles les plus éloignées du monde scolaire (les familles populaires), l'entrée à l'école est une confrontation avec une nouvelle culture, qui implique une dynamique acculturative (Périer, 2005). Enfin, troisièmement, elle représente un moment clé pour les chercheur·e·s également, car «les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante» (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 324), allant de

la sociabilité de l'enfant, son développement cognitif, sa sensibilité à son épanouissement personnel et son état de santé. S'intéresser à la relation qui se construit entre l'école et les familles populaires, en amont, dès l'entrée à l'école, devient dès lors opportun.

Les illustrations empiriques proposées dans cet article sont tirées de deux recherches doctorales qui ont été menées à des moments différents dans deux écoles primaires distinctes constituées en REP et établies dans des quartiers populaires en ville de Genève. L'enquête ethnographique de Scalabrini, réalisée entre 2010 et 2011, portait sur la construction du partenariat entre école et familles dès les premières années d'école. Des observations et des entretiens ont été effectués avec divers·es professionnel·le·s de l'éducation (des enseignant·e·s, un éducateur, la direction) ainsi que des familles populaires² d'élèves de 1P et de 2P.

L'enquête de Delay, effectuée entre 2006 et 2007, portait, elle, sur le rapport des familles

2-Par familles populaires, on entend ici, en s'inspirant des travaux de Schwartz (2011), des parents qui occupent des métiers d'ouvriers ou d'employés dans divers secteurs (secondaire, tertiaire) dans des positions d'exécutants, soumis à de fortes sujétions physiques (subordination, contrainte de rendement) et dont les ressources économiques sont restreintes.

Horaires

Bien que chaque monastère soit autonome, l'uniformité de l'horaire, fixé par les Constitutions de sainte Thérèse, s'est maintenue dans le Carmel de France du 17^e s. jusqu'à nos jours.

Entre le 14 septembre et Pâques, le lever était à 5 h 40.

L'emploi du temps se répartissait ainsi :

- 6 h Oraison.
- 7 h Petites heures de l'Office divin (prime, tierce, sexte et nonne). Travail jusqu'à la messe.
- 9 h Messe suivie du travail jusqu'à dîner.
- 12 h Récréation, toujours avec travail manuel.
- 13 h Travail.
- 14 h Vêpres.
- 14 h 30 Lecture spirituelle.
- 15 h Travail.
- 17 h Oraison.
- 18 h Collation (souper le dimanche avec lecture).
- 18 h 30 Récréation (avec travail).
- 19 h 30 Complies (dernière heure de l'Office divin) et grand silence jusqu'à prime du lendemain.
- 20 h Temps libre, repos, prière ou lecture.
- 21 h Matines et laudes suivies d'un quart d'heure d'examen. Retraite en cellule et repos vers 23 h.

De Pâques au 14 septembre, l'horaire était à peu près le même, avec un décalage le matin, le lever étant à 4 h 40.

Régime alimentaire

Le régime alimentaire n'a guère changé au Carmel depuis trois siècles.

L'abstinence de viande reste la règle, sauf en cas de maladie ou de faiblesse. Le café, le thé, les confitures étaient prohibés comme contraires à la pauvreté. Au carmel de Saint-Denis l'essentiel de l'alimentation consistait en pain, soupe, œufs, légumes secs ou frais, fruits, ainsi qu'en lait et beurre hors des périodes de jeûne. Le poisson était rare. Du temps de Madame Louise de France le fromage apparaît comme une amélioration du régime. On buvait du vin quand l'état des finances le permettait.

Le jeu libre – Collectif CrrC

populaires à l'école. Des observations ethnographiques ont été menées (notamment) en classe d'élèves de 1P et de 2P et des entretiens ont été réalisés avec des enseignant·e·s de l'école et auprès d'une quarantaine de familles d'élèves de 3P à 8P.

Des attentes « scolaires » en hausse

Les attentes accrues de l'école s'observent dès les premières années de scolarisation. Elles concernent la constitution des familles en partenaires (inégaux) de l'école, devant répondre à des normes éducatives exigeantes et ambivalentes portées par l'école. L'analyse d'une rencontre formelle entre familles et enseignant·e·s – les premiers entretiens parents-enseignant·e·s – met en évidence certaines attentes enseignantes (et malentendus) à l'égard des familles, telles que l'investissement du parent au sein de la sphère domestique dans l'éducation de son enfant. L'extrait d'entretien suivant donne à voir *le décalage* dans la conception d'une enseignante de 2P entre ce qui est attendu (et comme allant de soi) – un soutien à l'enfant entrant à l'école par ses parents dans ses apprentissages sociaux et scolaires – et la réalité sociale du mode de vie de familles populaires moins dotées en capital scolaire. Dans la perspective enseignante, cela

implique non seulement d'être présent (par exemple, être à côté de son enfant lorsqu'il regarde une émission télévisée enfantine), mais également d'encadrer l'activité *récréative* en faisant un usage éducatif (expliquer ce que l'enfant regarde) (Thin, 1998) :

« Je pense que quand même il y a des choses, dans la plupart des familles, qui sont pas faites entre 0 et 4 ans. Je parle pas de faire l'école à la maison, je parle juste de jouer et puis de parler à son enfant et puis de le faire un minimum réfléchir sur ce qui l'entoure et ce qu'il voit. Même voir un dessin animé... Etre à côté de lui pour lui expliquer: « Mais là, t'as compris pourquoi c'est rigolo ? » Voilà, enfin juste expliquer ce qu'il voit. A mon avis, c'est pas du tout fait. »

Les entretiens parents-enseignant·e·s observés vont au-delà d'un « simple » compte-rendu des apprentissages scolaires de l'enfant que l'enseignante communique aux parents. Lorsqu'arrivent les préoccupations enseignantes à l'égard de l'élève en risque de difficulté, les entretiens s'orientent sur l'environnement familial et, parfois, sur les compétences éducatives des familles. L'échange, mené principalement par l'enseignante, se mue en un espace de prescriptions institutionnelles, pouvant aller jusqu'à vouloir orienter

l'action éducative des familles (les mères principalement) par la formulation de «devoirs et conseils éducatifs» à suivre au sein de la sphère domestique (Scalambrin et Ogay, 2014, p. 30). Dans l'extrait de l'observation ethnographique suivant, les «devoirs» suggérés par l'enseignante concernent le dessin et le coloriage. Alfredo, un enfant de 1P, semble peu maîtriser la tenue de son crayon lorsqu'il dessine. Les recommandations enseignantes ont ici une visée implicite de «rattraper le retard du jeune élève par rapport aux autres» (*ibid.* pp. 30-31), s'apparentant à un processus de «mise en conformité» (Périer, 2005, p. 85) de l'enfant à la norme scolaire. Elles s'observent surtout lorsque la conception du partenariat école-familles repose chez les agents scolaires sur une vision déficitaire des familles populaires qui engendre une intervention compensatrice, contredisant ainsi le principe du partenariat «supposant une reconnaissance des contributions réciproques» (*ibid.*, p. 31).

«L'enseignante oriente la discussion vers le dessin. Elle remarque qu'Alfredo a une tenue de crayon très spéciale et il faudrait qu'il s'entraîne à bien tenir son crayon. (...) Elle demande si les enfants dessinent à la maison. La maman répond que ça n'arrive pas souvent puisque les enfants préfèrent se bagarrer et jouer à

d'autres choses. L'enseignante attire l'attention sur les formes peu reconnaissables des dessins d'Alfredo. Elle incite les parents à s'entraîner à faire des bonshommes à la maison.»

Les travaux manuels, le dessin ou encore les jeux font partie d'un ensemble «d'outils qui à première vue n'ont pas de rapport direct avec l'école» (Vincent, 2000, p. 166), mais qui constituent du point de vue des classes moyennes des formes de «bien culturels et pédagogiques comparables à la lecture» (*ibid.*, p. 176). En témoignent les achats plus fréquents de «livres et matériel de classe (peinture, trousse)» en cas de réussite scolaire: 12,5% chez les familles de classes moyennes contre 4,4% dans les familles populaires (*ibid.*, p. 173). Enfin, certaines activités réalisées en classe lors des premières années de scolarisation telles que le coloriage, les collages, les découpages, etc., rappellent aux enfants issus de familles proches de la culture scolaire des compétences déjà acquises chez eux, ce qui est moins le cas pour des enfants de familles populaires, plus à distance de l'école (Darmon, 2001).

D'autres attentes scolaires ont été observées telles que l'autonomie et la responsabilisation précoce de l'enfant. Il s'agit ici de deux valeurs fortement privilégiées dans l'espace scolaire, qui se ▲



Les coins – Collectif CrrC

▲ retrouvent dans l'observation des entretiens parents-enseignantes. Dans les discours enseignants se distingue ainsi l'élève autonome, qui «*s'autogère*» lors d'une activité d'apprentissage ou d'un conflit entre enfants («*Il sait le gérer tout seul*»), de l'élève qui n'est pas (encore) autonome. Les enseignantes décrivent cet enfant généralement comme étant encore «*un peu petit*», voire comme un «*petit bébé*», sous-entendant un élève immature par rapport aux comportements prescrits et attendus par l'école: gérer son travail (réaliser un exercice seul dans un cadre fixé par l'enseignante), gérer sa tenue (rester propre, se rendre aux toilettes seul). Si l'autonomie est valorisée dans les jugements enseignants, celle-ci ne doit cependant pas se décliner dans l'excès: «L'autonomie maximale n'est en effet pas souhaitée: le respect des règles de vie de la classe et de l'école est un autre critère important de l'appréciation des élèves, qui contrebalance l'autonomie. Le discours enseignant peut donc paraître contradictoire aux parents, invités à soutenir le développement de l'autonomie de leur enfant, mais aussi son aptitude à se conformer aux règles de vie» (Scalambrin et Ogay, 2014, p. 32). De ces attentes scolaires observées se pose la question de ce que l'institution scolaire attend comme élève lorsqu'il ou elle entre à l'école.

«**Livrer un enfant déjà scolarisable**»?

Alors que, jusqu'à récemment, le modèle familialiste qui prévalait en Suisse laissait à la famille le rôle essentiel de préparer le jeune enfant à la vie sociale à venir, l'école prenant le relais pour l'instruire et le préparer à la vie citoyenne, l'on peut se demander – à travers l'observation des entretiens parents-enseignantes où sont formulés des conseils éducatifs et des «quasi»-devoirs scolaires à suivre au sein de la sphère domestique – si l'école ne tend pas **à interpénétrer les espaces de socialisation familiale** (en tant que soutien, voire remplaçante de la famille dans cette tâche), avec une intention explicite: une scolarisation précoce (scolariser plus tôt l'enfant) favorisera un parcours scolaire de réussite. Dans certains cantons romands comme Fribourg, des ateliers dits «d'éducation familiale» sont offerts par les autorités scolaires dont l'objectif est de soutenir les parents dans la préparation de l'enfant à l'entrée à l'école. Si une telle mesure est saluée par les agents scolaires, l'on peut se poser la question s'il n'y a pas «un risque d'accréditer l'idée que les familles devraient livrer à l'école leur enfant déjà équipé et fonctionnel une année plus tôt qu'avant?» (Scalambrin et Ogay, 2014, p. 33). L'analyse des observations ethnographiques des premiers ▲

▲ entretiens parents-enseignantes montre que la responsabilité de la mise en conformité de l'élève à la norme scolaire attendue échoit avant tout aux familles plutôt qu'à l'école (*ibid.*, p. 33).

Un instrument de développement cognitif: la signification du jeu chez les enseignant·e·s

Les parties suivantes focalisent plus spécifiquement sur une activité scolaire en particulier, celle des jeux qui sont présents dès les premiers degrés de l'école primaire mais aussi dans les lieux parascolaires, contribuant ainsi à assimiler l'école «à un grand jeu éducatif» (Vincent, 2000, p. 167); alors que les jeux font l'objet d'évaluations enseignantes «discrètes» en vue des entretiens avec les parents dès la 1P (Scalambrin, 2015)³, les enseignant·e·s cherchent dans une logique partenariale à inviter les parents à jouer avec leurs enfants, que cela soit lors des réunions des parents ou au domicile, en particulier lorsque les enfants connaissent des (risques de) difficultés scolaires. Dans la perspective enseignante, le jeu prend un sens bien particulier et s'écarte d'un usage *récréatif*; dans la logique scolaire, il s'agit pour le parent

de constituer par l'exercice du jeu un moment pédagogique support d'apprentissage pour l'enfant à travers le plaisir. Le jeu dit *éducatif* s'apparente ainsi à une activité ludique, mais pédagogiquement rentable qui «vise explicitement la transmission de règles clairement identifiables et énoncées, la transmission de savoirs reconnus par l'école» (Thin, 1998, p. 82) comme le suggère cette interaction entre une enseignante et une mère (serveuse) à propos de son fils «en difficulté» en fin de 2P et suivi par le Service médico-pédagogique, où la première cherche à expliciter l'intention masquée derrière le jeu plaisir (renforcer les acquisitions scolaires):

«Enseignante: Je vous en supplie, pas d'acharnement sur lui...»

Mère: On va pas trop le charger, mais j'aimerais lui faire faire des cours...

E: Normalement il devrait pas avoir besoin de cours. Il en est juste pas encore là... Il faut jouer avec lui, des jeux de société. Qu'il apprenne les règles, qu'il soit capable de répondre à des questions que vous lui posez. Vous avez vu les progrès qu'il a faits...

3-Dès la 1^{re} primaire, le jeu fait l'objet d'annotations lors d'évaluations «discrètes» en vue des entretiens parents-enseignantes autour de quatre axes (relations sociales, apprentissage, jeux, travaux d'évaluation) évoquant les critères de seconde année. Ces entretiens posent en outre un premier diagnostic reflétant dans une certaine mesure des classements scolaires (Darmon, 2001).

M: Il fait des progrès et puis, tout à coup, ça saute. (Puis se tournant vers son fils): L'année prochaine, on va faire des efforts, hein n'est-ce pas Karim? (L'enfant acquiesce).

E: Oui, mais il a fait déjà beaucoup d'efforts... »

Du point de vue enseignant, les parents sont ainsi supposés constituer avec leurs enfants des interactions pédagogiques en «moments d'apprentissages des mots (français) et des choses (à l'aide de mots)» (Thin, 1998, p. 83) qui dépassent de loin le cadre des devoirs. Les enseignant·e·s insistent dès lors sur la «communication verbale en soi, séparée de l'action ou des pratiques en train de se faire en étant attentif à la précision de ce qui est dit» (*ibid.*, p. 83). Ces injonctions témoignent en fait, comme on va le voir, d'une norme implicite («le tout pédagogique») qui se veut *universaliste* (et parfois considérée comme une évidence) mais qui reste *particulariste*, car faite *par* et *pour* les classes moyennes qui tentent de faire de tout moment une activité pédagogique et où l'enfant, sans cesse occupé, se doit d'échapper «le moins possible au regard éducateur de l'adulte» (Thin, 1998, p. 131).

Les conditions culturelles et matérielles sous-jacentes à l'exercice du jeu «pédagogique»

Si parents et enfants des milieux populaires – et en particulier les mères à qui sont assignées les tâches du *care* – jouent, à quels types de jeux se réfèrent-ils et elles? Quel est le sens profond associé à la notion de jeu? Quelles sont, *in fine*, les conditions *culturelles* et *matérielles* déniées par l'école propices à l'exercice parental du jeu à dimension «pédagogique» tel qu'attendu par l'institution scolaire? Les illustrations qui suivent proviennent essentiellement de mères de familles à faible *capital culturel* n'ayant pas, dans l'exercice de leur profession, de fonctions de garde et d'éducation des enfants telles que, par exemple, les mamans de jour/assistantes maternelles à domicile⁴. Contrairement à ce que pensent souvent les enseignant·e·s, les parents des milieux populaires jouent également avec leurs enfants; le jeu s'apparente à un moment de détente où parents et enfants se défoulent dans des jeux de contact comme en témoigne Nadjat (qui fait des ménages) à propos de son fils Amir (élève de 5P): «*On joue parfois, il me prend le cou, ce genre* ▲

4-Ces mères qui ont suivi des courtes formations sur la pédagogie se distinguent dans notre échantillon par des discours très proches des enseignant·e·s sur l'importance de jouer à des jeux éducatifs avec leurs enfants pour développer leurs capacités (Delay, 2009).

▲ *de jeux physiques, le contact... il vient vers moi, je lui dis: "Fais-moi un massage", après je le chatouille, il adore ça.* » Si les parents n'hésitent pas à acheter à leurs enfants des jeux *récréatifs* sans restriction, il s'agit avant tout de leur témoigner par ce biais-là leur affection et de montrer que leur enfant est un « enfant comme les autres »; les jeux *éducatifs* parmi lesquels on trouve certains jeux de société (de stratégie), sont moins prisés par opposition aux familles des classes moyennes ou supérieures (Vincent, 2000). Comment expliquer un tel fait? Comme le soulignaient déjà Chamboredon et Prévot (1973, p. 330), « le principal obstacle à l'achat de jouets éducatifs tient (...) aux conditions de leur utilisation ». Tout se passe en effet comme si, dans les classes populaires et même lorsque la mère ne travaille pas, « le poids des tâches domestiques matérielles en même temps que l'absence de qualifications culturelles interdisaient à la femme de jouer le rôle pédagogique plein tel qu'il est défini dans les classes supérieures » (*ibid.*, p. 308), comme le suggère Ana-Claudia (femme de ménage) à propos de son fils en 4P: « Il y a les dominos, les jeux qui sont offerts à Noël; moi je comprends rien à ça non, ils ont tout, mais non, non [je joue pas]. Pour les jeux, normalement c'est les trois [enfants] entre eux. » Si certains

parents attestent en entretien d'un sentiment d'indignité culturelle de ne pas savoir jouer, d'autres, telle Clara (indépendante salon pédicure), mère de deux enfants de 2P et 3P, affirment une culture anti-intellectuelle où certains jeux, semblant rappeler l'école, sont mis à distance: « J'ai horreur du scrabble [...] c'est trop pour réfléchir, j'aime pas les mots moi. J'suis pas quelqu'un d'intellectuel, j'suis quelqu'un de manuel, donc c'est trop compliqué pour moi le scrabble. J'ai pas d'intérêt, je dis que je peux pas lui apporter un intérêt à quelque chose que j'ai pas. » Si l'absence relative de capital culturel empêche le recours au jeu éducatif, d'autres contraintes *matérielles* s'y ajoutent. En effet, aux horaires de travail rigides offrant peu de flexibilité (faire des ménages le soir dans les bureaux), s'ajoutent une division du travail domestique assez marquée dans les ménages peu diplômés ainsi que l'absence d'appareils électroménagers ou d'une aide de tiers permettant aux cadres de pouvoir s'octroyer des loisirs par l'appropriation du temps d'autrui. Tout concourt alors pour restreindre le temps disponible parental pour effectuer des activités culturelles avec les enfants comme le suggèrent les propos assez critiques envers l'enseignante de Gracinda (qui fait des ménages, avec mari ouvrier du

bâtiment) à propos de son fils élève de 3P «en difficulté»: «Des fois, on joue avec lui. Bon c'est vrai qu'on a pas trop le temps non plus quand on arrive le soir, on fait à manger, on lui donne à manger, c'est l'heure d'aller au lit quoi. Quand on arrive à la maison, ce qu'on veut c'est manger et aller au lit, hein! Des fois, on est tellement fatigués. Parce que des fois eux [à propos des enseignant·e·s] ils demandent beaucoup, ils disent: "Il faut lire", "Il faut jouer" c'est mieux à dire qu'à faire. On arrive à la maison, faire à manger, faire la vaisselle, après lire une histoire, on a pas la patience, moi je l'ai pas.» Par ailleurs, lorsque certaines mères jouent avec leurs enfants à des jeux éducatifs, ces derniers paraissent détournés de leur fonction pédagogique (le jeu s'oppose au travail): à l'instar des travaux d'Hoggart, elles s'approprient les normes dominantes à l'aune des valeurs liées à leur ethos de classe (hédonisme, partage au sein du collectif familial): «Le p'tit bac c'est un jeu de société. Vous devinez, sur telle lettre, vous avez le p, le b, et vous devez mettre un prénom de fille ou de garçon. Moi je le trouve sympathique, ça passe le temps» (Christelle en mesure d'insertion, une fille en 7P); «C'est un moment, on va rigoler, un bol de pop-corn, c'est un Monopoly, pis c'est parti quoi!» (Fabienne, au chômage, une fille en 5P). En fait, en milieu populaire, la parole est «associée

aux activités, on parle rarement pour le seul plaisir de parler car la parole se prend rarement pour fin» (Thin, 1998, p. 84); le jeu participe de parenthèses dans la vie familiale pendant lesquelles sont mis en suspens les soucis financiers, professionnels ou scolaires: «Les parents ne parlent presque jamais de jouets et ne développent aucun discours sur les vertus formatrices des jeux de leurs enfants» (*ibid.*, p. 101).

Ecole et domicile : une séparation nette en milieu populaire ?

Au-delà de la question des ressources nécessaires à la réalisation parentale de petites «tâches scolaires avant les devoirs», les propos témoignés par ces mères suggèrent la persistance en milieu populaire d'une représentation de la division des fonctions entre l'école et la famille, l'école ayant «la charge exclusive de la transmission culturelle» (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 330). On peut dès lors penser que se joue entre enseignant·e·s et familles un *malentendu* à propos de l'articulation jugée nécessaire par l'école entre sphère scolaire et sphère domestique comme en témoignent les attentes en hausse des enseignant·e·s à propos des parents de livrer un élève scolarisable. Là où enseignant·e·s et familles fortement dotées de capital culturel voient une *continuité* entre travail scolaire (à l'école) ▲

▲ et loisirs (au domicile), ces dernières cherchant (à travers le jeu, la musique, le dessin) à « prolonger les exercices que les enfants réalisent à l'école » (Vincent, 2000, p. 176), une telle continuité semble toujours perçue dans certaines fractions des milieux populaires comme *inconvéniént* (Vincent, 2000) car elle introduit l'école au sein de la sphère domestique avec les espoirs mais aussi les craintes, les ressentiments et les mauvais souvenirs que cela peut générer. Les classes populaires semblent dès lors toujours favorables à une séparation distincte entre l'école, lieu de l'effort et du sérieux, et le cadre domestique, espace des loisirs où est associé « par opposition » le plaisir et pour qui les jouets signifient avant tout détente. Par ailleurs, les classes supérieures semblent entretenir une affinité avec l'idée du « travail en jouant » au centre des nouvelles pédagogies actives défendues par les enseignant·e·s : l'on sait traiter un travail comme un jeu, le jeu est associé à une activité sérieuse là où travail et jeu en milieux populaires se trouvent en opposition (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 332) puisque l'école est perçue comme espace de labeur dans un rôle instrumental qui doit permettre d'initier à l'effort. Aussi, c'est l'ensemble des injonctions enseignantes qui risquent d'être

mécomprises par les familles populaires à faible capital culturel.

Conclusion

Dans les années 1970, Chamboredon et Prévot (1973, p. 312) soulignaient qu'avec le développement et la diffusion des connaissances psychologiques a été découverte *la prime enfance* comme « sujet culturel » ; ce mouvement était également lié à la diffusion de la scolarisation et à l'émergence de revues spécialisées proposant des « conseils » en éducation. Dès lors, la *définition sociale de l'enfance* a subi une métamorphose « en faisant reculer vers les tout premiers âges le bébé comme objet de soins physiologiques et affectifs et en faisant commencer beaucoup plus tôt la petite enfance comme période réclamant aussi des soins culturels et psychologiques » (*ibid.*, p. 312). Une définition nouvelle de l'enfance et de ses performances s'élabore dès lors, comprenant un cursus scientifiquement défini par des périodes de maturation auparavant indéfinies : émergence d'un âge de la marche, du langage, du dessin, etc. A l'instar de l'école maternelle en France, les deux premières années de scolarisation rendues obligatoires en Suisse en 2009 semblent institutionnaliser à leur manière un nouveau découpage des âges auxquels sont attribuées des performances déterminées et étalonnées et où

s'observe une tendance à « placer les apprentissages de plus en plus tôt » (*ibid.*, p. 316). Dès lors, le dessin, auparavant vu comme un « barbouillage », devient une « activité pédagogique » (*ibid.*, p. 313), à l'instar de la « régression dans le temps vers les âges les plus jeunes des jeux éducatifs » (*ibid.*, p. 313) qui font l'objet d'une attention croissante et d'une évaluation discrète des enseignant·e·s dès la première année d'école.

Si la nouvelle définition de la prime enfance requiert des dispositions attendues de l'enfant (se soumettre à des règles, explorer et apprendre par le jeu), elle exige également des compétences parentales attendues situées socialement (laisser l'enfant découvrir par lui-même des activités, soutenir subtilement les acquisitions scolaires de manière ludique, etc.). Or, le suivi parental à domicile attendu par l'institution scolaire, et ce dès l'entrée à l'école, revêt des « formes bien plus subtiles » que le « simple » soutien scolaire car « il passe par un ensemble d'outils [jeux, dessins, travaux manuels] qui, à première vue n'ont pas de rapport direct avec l'école » (Vincent, 2000, pp. 165-166). Nos enquêtes rappellent *in fine* que les familles sont *inégalement* préparées à confier un enfant « déjà scolarisable » dès les premières années d'école (un enfant qui connaît son métier d'élève, se montre

autonome, use d'un langage riche pour expliquer ce qu'il fait, élabore des stratégies, sait se soumettre à des règles) et à adhérer à la représentation scolaire dominante d'une *continuité* entre espace domestique et espace scolaire. Dans les fractions les moins nanties de capital scolaire, on peut même penser que les familles ont un intérêt à maintenir une *séparation* entre école et domicile : cette dernière leur permet en effet de garder le contrôle sur l'espace domestique tout en mettant à distance une école qui « classe » les élèves et rappelle de mauvais souvenirs aux parents, mais elle ne signifie en aucun cas désintérêt pour l'école, les familles ouvrières ayant intériorisé une forte préoccupation scolaire.

Cette contribution questionne *in fine* le rôle joué par l'école comme instance éducative ambivalente : disposant du monopole de la scolarisation de l'enfant, les enseignant·e·s semblent attendre des familles qu'elles « livrent des enfants déjà scolarisables » dès l'entrée à l'école ; dès lors se pose la question de l'utilité d'une scolarisation précoce rendue obligatoire à 4 ans pour l'égalisation des chances de réussite des parcours scolaires enfantins, si les attentes scolaires sont en « hausse ».

Laure Scalabrini et
Christophe Delay

Bibliographie

- Chamboredon, Jean-Claude et Prévot, Jean (1973). «Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle». *Revue française de sociologie*, 14 (3), pp. 295-335.
- Darmon, Muriel (2001). «La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle». *Sociétés et Représentations*, 11, pp. 517-538.
- Delay, Christophe (2009). «Des jeux récréatifs qui mettent l'accent sur le plaisir», In *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale* (pp. 617-674). Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève.
- Giuliani, Frédérique et Payet, Jean-Paul (2014). «Les relations école-familles à l'heure de la proximité». *Education et sociétés*, 34(2), 5-205.
- Mottet, Geneviève (2013). *A l'«Ecole de la diversité». Enquête sur la fabrique d'une politique éducative*. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève.
- OCDE (2018). *Les essentiels de l'OCDE – Inégalités de revenu. L'écart entre les riches et les pauvres*. Paris: OCDE.
- Périer, Pierre (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes: PUR.
- Scalambrin, Laure (2015). *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat. Une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire*. Thèse de doctorat. Fribourg: Université de Fribourg.
- Scalambrin, Laure et Ogay, Tania (2014). «"Votre enfant dans ma classe?" . Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien?» *Education et Sociétés*, 34(2), pp. 23-38.
- Schwartz, Olivier (2011). «Peut-on parler des classes populaires?» *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>, consulté le 23.06.2020.
- Stamm, M.; Reinwand, V.; Burger, K.; Schmid, K.; Viehauser, M.; et Muheim, V. (2009). *Education de la petite enfance en Suisse. Etude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO*. Berne: CNSU.
- Thin, Daniel (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon, PUL.
- Vincent, Sandrine (2000). «Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation». *Sociétés contemporaines*, 40, pp. 165-182.