

# ACC Session croisée RT4/RT42

**Enfances d'élites : stratégies éducatives et mise en scène de l'enfance chez les « dominant·e·s »**

**Session croisée avec le RT 42 « Sociologie des Elites »**

La question de l'enfance constitue un point peu abordé en sociologie des élites. A partir d'une double réflexion sur les questions de socialisation élitaires dans l'enfance et de mise en représentation des enfants, par exemple dans le cadre des stratégies de transmission des capitaux, cette session croisée vise à éclairer le poids de l'enfance dans le travail de légitimation et de construction des positions de domination élitaires.

Les travaux en sociologie des enfants ont connu un certain dynamisme ces dernières années (Court, 2017 ; Depoilly & Kakpo, 2019). Ils traquent désormais le « comment » de la transmission des dispositions dans l'enfance, ne se contentant plus du postulat de la « reproduction » ou de la transmission par « osmose » (Garcia, 2018). Pour autant, la question de la prime socialisation des enfants issus des élites a été assez largement laissée de côté, mis à part certaines analyses de Wilfried Lignier (2012) et Bernard Lahire (2019), qui sont venues opportunément compléter des travaux plus anciens (Le Wita, 1988 ; Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989). La sociologie des enfants a produit des outils conceptuels qui pourraient largement être mobilisés pour analyser les diverses instances de la socialisation enfantine « élitaires ». Par exemple, l'opposition entre *concerted cultivation* et *natural growth* chez Annette Lareau ainsi que son concept de « *sens of entitlement* » (2003) ou la mise en lumière, avec Sandrine Vincent (2001), d'un usage principalement éducatif des jouets dans les catégories moyennes et supérieures. Les objets d'étude pourraient être aussi divers que les instances de prime socialisation. L'éducation familiale offre de multiples

objets d'analyse, de l'usage du langage (Bernstein, 1975) ou du rapport au corps (Boltanski, 1984) à la culture matérielle, en passant par les styles d'autorité privilégiés (Kellerhals et Montandon, 1991) ou encore les choix de scolarisation et le rapport à l'école (Van Zanten, 2009). Ces études, dont certaines sont anciennes, appellent donc à un renouvellement, en particulier dans un contexte où la recherche de performance infantile semble avoir une emprise croissante (Leroy, 2020).

Parallèlement, si la question de la transmission des capitaux économiques et symboliques intéresse de longue date la sociologie des élites, la question de l'enfance et de ses représentations (par exemple dans les familles de dirigeants d'entreprises) n'a pas servi – à notre connaissance – de point d'ancrage pour comprendre les stratégies de construction et de maintien des positions sociales de domination. Interroger l'enfance permet selon nous d'aborder autrement les questions relatives à la nature du capital à transmettre ou les enjeux de filiation chez les élites. Les communications pourront donc s'interroger sur la construction de la figure de l'héritier en tirant parti d'une compréhension de l'enfance en tant que catégorie socialement construite, mais aussi d'une approche des mondes et des relations enfantines, en tant qu'ils participent activement à la structuration du monde social et de ses représentations. Les communications pourront aborder la manière dont « l'enfance des chefs » est traitée dans divers types de médias (presse écrite et notamment hebdomadaire, audiovisuelle, etc.). Elles pourront par exemple s'intéresser au rapport à l'argent dans les familles aisées, chez les jeunes et très jeunes dominant.e.s, et dans les relations intergénérationnelles, et mobiliser les données d'enquêtes qualitatives ou quantitatives, comme celles de l'enquête ELFE.

Alors que chez les élites économiques, la construction dynastique a été bien étudiée (Saint Martin, 1993 ; Marcus, 1992), la problématique de la mise en scène de l'enfance nous

semble particulièrement pertinente à approfondir concernant les élites politiques, entendues comme les professionnel·le·s du politique (personnels politiques élus, hauts fonctionnaires, etc.) et les élites artistiques (famille d'écrivain·e·s, de comédien·ne·s, etc.). Si la question des entourages politiques et notamment l'importance de la maisonnée de ces personnels dans le travail d'accès au pouvoir ont pu faire l'objet de recherches récentes, comme celle de la place des femmes et de la division genrée du travail politique (ou de communication) au sein des familles d'élu·e·s, quelle est la place des enfants (ou de leur absence) dans les stratégies de mise en scène des professionnel·le·s du politique ? Cette interrogation appelle une réflexion sur les conditions de réussite de ces stratégies, qui peuvent échouer et dégrader l'image publique de celles et ceux qu'elles étaient censées valoriser. L'analyse de la place ambivalente de l'enfance dans les luttes autour de l'image publique des dominant·e·s peut enfin s'appuyer sur les cas où des scènes de l'enfance, initialement cantonnées à la sphère privée, font scandale lorsqu'elles apparaissent sur la scène publique. Par ailleurs, en quoi les représentations des enfances élitaires donnent-elles à penser sur les « figures » actuellement dominantes de l'enfance (Hamelin-Brabant et Turmel, 2012) ?

Les communications s'inscrivant dans cette veine pourront s'intéresser à la place de l'enfance dans la mise en scène de soi, en s'appuyant par exemple sur les biographies ou les autobiographies d'élites. Alors que ce type d'ouvrages – par exemple les biographies de présidents de la République – fournit souvent une explication de la trajectoire élitaires oscillant entre une forme vulgarisée de la psychanalyse et une analyse de la trajectoire future par les dispositions acquises au début de la vie, avec quels types d'outils aborder ce travail de mise en scène l'enfance des élites et quel sens lui donner ?

**Modalités de soumission des propositions**

Les propositions de communications (maximum une pour chaque auteur.e) ne dépassant pas une page (4000 signes espaces et bibliographie comprises) sont à déposer avant le 31 janvier 2021 sur la plateforme du RT4 de l'AFS. Les propositions reçues par mail ne seront pas prises en compte. Dans la proposition, il conviendra d'indiquer *a minima* le titre, le(s) nom(s) de l'-des auteur.e(s), le statut et l'affiliation académique, la problématique de la communication, la méthodologie et les résultats principaux de la recherche.

Les réponses seront communiquées courant avril 2021. Le texte de la communication devra être envoyé avant le 6 juin 2021 sur la plateforme.

---

# **AAC Congrès de l'AFS (Lille, Villeneuve d'Ascq), 6-9 juillet 2021 "Appel à communications du RT 4 "Sociologie de l'éducation et de la formation"**

Congrès de l'Association Française de Sociologie

Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, 6-9 juillet 2021

"Changer ?"

## **Appel à communications**

### **RT 4 "Sociologie de l'éducation et de la formation"**

#### ***Ordres et changements en éducation et formation***

En résonance avec l'appel général du congrès 2021 de l'AFS intitulé « Changer ? », le Réseau « Sociologie de l'éducation et de la formation » (RT 4) souhaite rappeler en quoi le duo thématique composé par les deux catégories, forcément solidaires, de l'ordre et le changement, est central pour la sociologie et les sciences sociales de l'éducation. Constitutif du questionnement déployé dans ce qui, au fil du temps, est devenu un bien vaste domaine de recherche, il ne semble cependant pas l'avoir été, ni au même titre, ni de la même manière, en raison du caractère mouvant et peu stabilisé des deux catégories ici considérées.

Ainsi, on sait comment, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, dans ce qui est devenu le champ spécialisé de la sociologie de l'éducation, le primat a souvent été donné au stable et à la permanence, en se tournant vers la statique sociale, pour s'intéresser aux organisations, aux fonctions et aux structures. Et comment, l'intérêt porté à la consistance des pratiques, interactions ou épreuves, redessinent depuis lors ces questionnements, pour la mise en œuvre d'une approche plus dynamique du social. Pourtant, l'apport durkheimien en ce domaine doit aussi être rappelé dans sa complexité. Celui de *L'Évolution pédagogique en France* (1938) notamment, vaste fresque qui déploie la longue et conflictuelle histoire de l'institution scolaire, mise en relation avec les changements affectant la société française dont cette histoire est solidaire : l'histoire de « l'esprit » de cette institution, « exprimé dans les programmes, les matières enseignées, les méthodes » comme celle de son « corps, une structure matérielle, qui, en partie exprime l'esprit, mais qui, aussi, réagit sur lui, [...] »

(Halbwachs, préface de l'ouvrage, 1938). Le tout dans la logique d'une étude qui met déjà en scène une conception dynamique du mouvement historique et social, bien trop souvent disqualifiée aux motifs d'une vision évolutionniste linéaire et d'une pensée causaliste, qui n'envisageraient les changements de l'école que comme déterminés par les changements « externes ».

Mais, à elle seule, la définition durkheimienne générique du fait éducatif atteste déjà aussi du caractère constitutif des thématiques de l'ordre et du changement :

« En résumé, bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. » (Durkheim, 1922/1999) [1].

Tout comme elle permet de mettre l'accent sur l'évolution sémantique qui a, au fil du temps, accompagné le langage sociologique sur l'éducation : le renouvellement n'est, par exemple, pas tout à fait une reproduction. Il ne désigne certainement pas une réplique à l'identique, que celle-ci soit considérée sur le plan structurel ou individuel, car le terme met l'accent sur une autre dimension, anthropologique, du fonctionnement social, lié à ses conditions d'existence, qui ne préjuge en rien des rapports sociaux forcément aussi mis en jeu dans les pratiques et instances éducatives. L'intrication complexe des rapports sociaux aux exigences de tout fonctionnement social se rappelle d'ailleurs très vite, dans la suite même de la définition : « La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité [...] ». Mais, « d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible » (*Ibid.*). La « suffisante homogénéité » doit donc être pensée comme une « homogénéité relative » (Filloux, 1993). Mais alors l'hétérogénéité renvoie-t-elle à la singularité, voire à

l'émancipation, ou aux effets de la division du travail ? Développement de l'autonomie individuelle, ou contrôle symbolique, à moins que ce ne soit peut-être justement les deux, dans le registre même de cette ambivalence fondamentale des dispositifs pédagogiques que Basil Bernstein (2007) nous aidera plus tard à mieux décrire.

Viviane Isambert-Jamati s'est aussi constamment attachée à renouveler, en le révisant, le regard durkheimien sur la permanence, les transformations et le changement de l'institution scolaire (1970), notamment en s'appropriant les grilles d'analyse de la sociologie du curriculum anglo-saxonne (1995) ou encore celles de la sociologie nord-américaine des *social problems* (1985). Le RT4 tient d'ailleurs à insister sur l'importance de l'œuvre de la sociologue de l'éducation, disparue l'année dernière, pour appréhender les transformations de l'École, aussi bien au niveau des savoirs et des *curricula* que des fonctions assignées à l'institution scolaire.

Ainsi, en vue du prochain congrès de l'AFS, nous souhaitons avant tout appeler les chercheurs et chercheuses en éducation à continuer à se réappropriier un peu plus cette histoire, pour renforcer la cumulativité des acquis de la discipline, tout en poursuivant la réflexion sur la manière dont se traite et se considère le changement, et donc aussi la constitution de l'ordre et de la permanence, dans les travaux contemporains sur l'éducation. Car ces questions méritent d'être mieux examinées à l'heure où les discours sur l'école sont saturés par la rhétorique de l'innovation (et son injonction), réactivant la critique du « misonéisme » (comme attitude hostile au changement) ; mais à l'heure aussi où sont mises en avant, d'un côté, de fortes permanences dans les inégalités scolaires, et, de l'autre, la nouveauté et le changement, pour décrire ce qui se joue tant du côté des pratiques et des discours que des politiques éducatives.

Tel est précisément l'enjeu de cet appel du RT4, même si

celui-ci vaut pour la tenue d'un congrès dont le nombre de communications sélectionnées sera bien contraint en raison de la crise sanitaire. De ce point de vue, nous attendons aussi bien des contributions qui permettent de poursuivre la réflexion engagée dans ce préambule que d'autres pouvant être accueillies dans l'un des quatre axes ci-dessous.

### **Axe 1 : Rapport au changement, rapport à l'avenir, rapport au temps**

La montée des inégalités sociales et le renforcement d'un clivage générationnel au détriment des plus jeunes, le changement climatique, les processus de globalisation, etc. sont autant de changements majeurs qui traversent la société et que les acteurs sociaux s'approprient. Penser le changement en éducation nécessite d'interroger la réception de ces changements par celles et ceux qui les vivent ou les anticipent.

Cet axe est ainsi ouvert aux propositions qui s'intéressent à la perception des changements par les jeunes, scolarisé.e.s ou étudiant.e.s, et à ses effets sur leur rapport à l'avenir. Il peut s'agir d'analyses interrogeant la différenciation selon l'âge, le sexe, la position sociale, le parcours académique, mais également de recherches pensant en termes de configurations de propriétés et s'attachant à prendre en compte des facteurs plus complexes à appréhender, telles les conditions d'existence, les ressources culturelles et relationnelles ou la variété des expériences socialisatrices. Les contributions pourront particulièrement explorer comment, dans un contexte d'incertitude, les jeunes répondent aux injonctions sociales et scolaires à se projeter activement, et de façon précoce, dans l'avenir. Elles pourront aussi montrer comment s'inscrivent concrètement les changements dans l'expérience des individus, comment ils orientent leurs trajectoires scolaires en particulier. La question de la vulnérabilité aux changements pourra plus spécifiquement être abordée.



Il s'agira enfin d'interroger comment les changements écologiques, économiques ou sociaux structurent chez les enfants et les adolescent.e.s le rapport au temps. Celui-ci peut être pensé sur le mode de la continuité ou dans une perspective de défi. Il peut être marqué par la temporisation et l'expérimentation ou la pression et l'urgence, par la confiance en ses capacités d'adaptation ou l'appréhension. Il pose aussi la question de la préférence pour le présent ou pour le futur. Enfin, le contexte de changement interroge également sous un angle particulier les modifications majeures du rapport au temps liées aux usages du numérique.

Si cet axe envisage d'abord la question des effets du changement perçu sur le rapport à l'avenir des plus jeunes, en lien avec leur expérience scolaire, les propositions qui prennent pour objet les implications en termes de formation tout au long de la vie sont également les bienvenues.

## **AXE 2 – Quels changements dans les trajectoires scolaires et leurs analyses ?**

Se poser la question du changement en éducation, c'est également analyser les évolutions de l'institution scolaire et leurs effets sur les acteurs. Que l'on pense à la récente réforme du baccalauréat ou encore à celle de l'entrée dans l'enseignement supérieur avec la mise en place de Parcoursup et de nouvelles filières sélectives, les dernières décennies ont été jalonnées de nombreuses réformes en éducation et formation visant à modifier les trajectoires des publics scolaires dans un objectif affiché de promotion d'une plus grande réussite de tous. Dans quelle mesure ces réformes ouvrent-elles de nouveaux parcours, pour les élèves et les étudiant.e.s ? De nouveaux horizons sont-ils devenus accessibles ou des inégalités se reproduisent-elles sous la forme de différenciations nouvelles, parfois moins visibles ou plus informelles ? Les sessions du RT4 seront l'occasion de présenter les changements, ou les permanences, dans les parcours scolaires ou universitaires selon les origines

sociales, migratoires ou selon le genre. De même, les communications s'intéressant à la manière dont l'expansion du numérique (en termes d'outils, d'accès à l'information ou encore de nouveaux services marchands) recomposent les parcours scolaires et les inégalités qui les caractérisent seront appréciées.

En outre, depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation a joué un rôle de premier plan dans la conceptualisation théorique des inégalités des parcours scolaires, ainsi que dans les méthodes proposées pour étudier celles-ci. On peut alors se demander en quoi la montée en puissance de nouveaux paradigmes, articulant les niveaux d'analyse et creusant les observations à l'intérieur des espaces scolaires, ainsi que la diffusion de nouveaux outils et méthodes d'enquête (parfois issus d'autres disciplines), ont changé la façon dont les sociologues approchent ces parcours et renouvelé les connaissances sur les mécanismes à l'œuvre, que ce soit, par exemple, en matière d'orientation, de filiarisation ou de réussite.

### **AXE 3 – Politiques, dispositifs et innovations**

Toutes les grandes réformes éducatives annoncent vouloir se faire au nom du changement ou des nécessaires transformations, modernisations ou adaptations du système d'enseignement, que l'on pense, pour le seul cas de la France, aux différents projets politiques argumentant l'impulsion de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, la « troisième grande révolution de l'école moderne » de Luc Châtel ou à la « refondation de l'école de la République » de Vincent Peillon. De même, au centre de ces réformes, la rhétorique de l'innovation est constamment, depuis au moins les années soixante, et de plus en plus, mise en avant. Rhétorique, dont le maître mot semble vouloir signifier aux acteurs et actrices que tout serait bon à prendre s'ils faisaient différemment. Mais, du côté des travaux de recherche sur l'éducation, les catégories de la

nouveauté et du changement sont aussi fréquemment mobilisées : nouvelles politiques éducatives, nouveaux « référentiels », nouveaux « modèles », nouveaux « âges » de la scolarité ou de son organisation, que ce soit pour annoncer ou célébrer de tels changements, pour les dénoncer, les relativiser, ou les questionner. Cet axe entend d'abord solliciter des contributions permettant d'interroger les notions de « changement », de « réforme », d'« innovation » et de « nouveauté » ainsi mobilisées, tant dans les argumentaires même des politiques éducatives, que dans les travaux de recherche qui s'y intéressent. Changement, réforme, innovation ou nouveauté par rapport à quoi ? De quels points de vue ? Sur ce plan, que peut apporter l'usage de la notion de dispositif ? Et à quel niveau le définir : s'agit-il des « dispositifs politico-éducatifs », de dispositifs plus spécifiquement « pédagogiques » ? Quels liens existent-ils entre les différentes échelles du social ainsi appréhendées par ces différents usages de la notion de dispositif ?

Ces questionnements pourraient donc se prolonger par l'étude des mécanismes et des instruments par lesquels les instances de décision politique peuvent orienter les pratiques et logiques de « mise en œuvre » des professionnels concernés (dont le « curriculum réel » tel qu'il s'actualise dans les classes) et plus largement des « ressortissants » de ces politiques éducatives, c'est-à-dire l'ensemble des acteurs et actrices qu'elles peuvent concerner (enseignant.e.s, élèves, parents, animateurs, animatrices, travailleurs sociaux et travailleuses sociale ...). Il s'agira donc tout autant de déconstruire les aspirations normatives que peuvent dissimuler les étiquetages en termes d'innovations ou de réformes éducatives ou pédagogiques que peuvent avoir intérêt à utiliser les différents professionnel.le.s impliqué.e.s, que de chercher à saisir les grandes « évolutions » ou « transformations » des pratiques des professionnel.le.s de l'éducatif, ainsi que leurs modes de régulation institutionnelle, pour reprendre le programme de recherche initié par E. Durkheim dans *L'Évolution pédagogique en France*,

puis repris, entre autres, par Viviane Isambert-Jamati et Guy Vincent.

#### **Axe 4 – Mobilisations pour le changement en éducation : diversité des modes d'action et inégalités des ressources**

Peut-on réformer l'Éducation nationale ? Cette question maintes fois posée dans les colonnes de la presse écrite résonne souvent comme un constat d'échec : toute velléité de transformation du système éducatif français se heurterait inmanquablement au conservatisme supposé, en particulier celui du corps enseignant, réfractaire par nature au changement. Cette question suppose également une construction binaire de l'arène éducative, avec, d'un côté, le camp des « réformateurs », nécessairement en faveur de l'action et du progrès, et, de l'autre, celui de l'immobilisme et de l'opposition forcenée.

À rebours de ces représentations médiatiques pour le moins réductrices, ce quatrième axe invite à interroger la grande diversité des mobilisations en faveur du changement en éducation, ceci en tenant compte de la variété des entrepreneurs de causes éducatives, elles aussi multiples. Qui sont celles et ceux qui se mobilisent pour transformer l'institution scolaire ? Et pour quelle(s) transformations se mobilisent-ils ?

L'École se révèle en effet un terrain de luttes sur lequel s'affrontent de nombreux acteurs (syndicats d'enseignant.e.s et de personnels administratifs, syndicats d'étudiant.e.s, associations de parents d'élèves, *think tank*, militant.e.s associati.f.ve.s, etc). Certains débats parmi les plus médiatisés ont dernièrement concerné les méthodes pédagogiques (méthodes d'apprentissage de la lecture, usage des outils numériques), les modes d'évaluation et de sélection (APB puis Parcoursup pour sélectionner les entrants à l'université), l'écriture de nouveaux programmes (histoire-géographie au collège, SES au lycée, etc.), l'introduction dans les *curricula* de nouveaux domaines éducatifs (éducation à l' «

esprit d'entreprendre », éducation aux inégalités et stéréotypes de genre, éducation à l'environnement et au développement durable, etc.), ou encore la question de la « laïcité ».

Outre ces retentissantes controverses, on peut, somme toute, imaginer que de nombreuses autres entreprises de transformation de l'École puissent émerger localement sans capter l'attention médiatique (soit par stratégie, si l'on pense à l'action des lobbies, par exemple, soit par manque de ressources pour capter l'attention du quatrième pouvoir).

Ainsi attendons-nous des communications nécessairement attentives aux multiples effets contextuels (sociaux, politiques, économiques, de crises environnementale et sanitaire, etc.) interrogeant une ou plusieurs des dimensions suivantes :

1- la construction des "problèmes" en éducation ainsi que la façon dont sont formulées des réponses passant nécessairement par une/des transformation(s) spécifique(s)

2- les différentes scènes où se mettent en jeu l'action des entrepreneurs de cause ainsi que la variation des répertoires d'action selon les ressources disponibles (grève, tribune médiatique, démission, etc.)

3- les effets transformatifs des mobilisations pour le changement : comment les groupes ou individus mobilisés parviennent-ils (ou non) à mettre leur cause à l'agenda politique?

### ***Bibliographie***

Bernstein B., (2007), (Tr fr), *Pédagogie, Contrôle symbolique, Identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Durkheim E. (1922/1999) « L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France », in *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Filloux, J.-C., (1993), « Émile Durkheim (1858-1917) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, p. 305-322.

Isambert-Jamati V., (1970), *Crises de la société crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris, PUF.

Isambert-Jamati V., (1985), "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français". In Plaisance É., (dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, C.N.R.S.

Isambert-Jamati V., (1995), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, L'Harmattan.

[1] Pour cet appel du RT4, décision a été prise de ne citer, en fournissant les références bibliographiques de leurs textes, que des auteur.e.s décédé.e.s. Cette décision n'est pas facile à prendre et peut paraître injuste pour certaines références fortes utilisées ici, mais elle vise à éviter les effets de légitimation et d'invisibilisation, par logique de sélection, des productions contemporaines dans notre champ. Il nous semble que c'est là un phénomène auquel doit être attentif une société savante comme la nôtre.

### **Modalités de soumission des propositions**

Les propositions de communications (maximum une pour chaque auteur.e) ne dépassant pas une page (4000 signes espaces et bibliographie comprises) sont à déposer avant le 31 janvier 2021 sur la plateforme du RT4 de l'AFS. Les propositions reçues par mail ne seront pas prises en compte. Dans la proposition, il conviendra d'indiquer *a minima* le titre, le(s) nom(s) de l'-des auteur.e(s), le statut et l'affiliation académique, la problématique de la communication, la

méthodologie et les résultats principaux de la recherche.

Les réponses seront communiquées courant avril 2021. Le texte de la communication devra être envoyé avant le 6 juin 2021 sur la plateforme.

---

# **Appel à communication – Journée d'études Interroger la transmission par osmose**

## **Argumentaire scientifique**

L'objectif de cette journée d'études est de réunir des contributions empiriques et théoriques permettant de « mettre au travail » le concept de transmission osmotique. En effet, celui-ci a constitué avant tout une hypothèse, formulée par Pierre Bourdieu (1966) pour expliquer les relations entre le capital culturel hérité et la réussite scolaire. Un des intérêts majeurs de l'hypothèse d'une transmission osmotique a consisté à donner du sens à la découverte majeure du primat du capital culturel sur le capital économique dans la réussite scolaire.

En s'appuyant sur les travaux menés par l'Ined sur la réussite scolaire (Girard et Sauvy, 1965), dont l'influence sur la sociologie de l'éducation des années 1970 a été déterminante, Bourdieu a pu, avec Jean-Claude Passeron (1964), dégager des relations d'intelligibilité entre des faits dont la corrélation était observée, notamment à travers la notion « d'inégale distance » à l'institution scolaire, qui implique que les classes supérieures peuvent acquérir la culture légitime par imprégnation et osmose, alors que les classes populaires sont condamnées à un mode d'apprentissage scolaire de cette culture. Depuis, des recherches empiriques se sont

employées à décrire le contenu de la distance à l'école dans les classes populaires (Cayouette-Remblière, 2016 ; Delay, 2011 ; Kakpo, 2012 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998) en l'inscrivant notamment dans des conditions d'existence particulières. Elles ont considérablement fait progresser la connaissance des rapports entre les classes populaires et l'école.

Pour autant, force est de constater que les enquêtes sur les conditions pratiques de l'imprégnation de la culture légitime au sein des classes dominantes et le développement au sein de l'espace familial d'aptitudes proprement scolaires sont peu nombreuses et relèvent davantage de la sociologie des classes sociales que de la sociologie de l'éducation (voir notamment Pinçon et Pinçon-Charlot, 2016). En effet, lorsqu'elle se centre sur l'étude des classes moyennes et supérieures, cette dernière tend à se limiter à l'analyse de leurs stratégies et « sens du placement » (Poupeau et François, 2008 ; van Zanten, 2009) ou encore à l'échec scolaire « atypique », comme celui des héritiers (Henri Panabière, 2010). L'idée que la transmission de l'héritage culturel se faisait avant tout « par osmose » a peut-être été prise pour argent comptant avant même que des vérifications empiriques ne soient entreprises.

Ainsi Bernard Lahire observait-il que « le travail éducatif objectivement réalisé montre bien que l'héritage du capital culturel ne s'opère jamais naturellement, y compris dans les familles les mieux pourvues. Il est frappant de constater combien la transmission de ce capital obéit à un travail incessant, quotidien, de longue haleine, et parfois douloureux pour les enfants autant que pour leurs parents », se demandant « si l'attitude dilettante parfois décrite en sociologie de l'éducation ou en sociologie de la culture n'est pas une illusion d'optique, le sociologue partageant alors l'illusion que les acteurs veulent donner, mais aussi et surtout, se donner à eux-mêmes » (Lahire, 2008, p. 140). Plus récemment, Sandrine Garcia (2018) a montré, au moyen d'une recherche portant sur les pratiques éducatives des classes moyennes et supérieures que, dès lors que l'on s'intéresse aux pratiques réelles (et pas seulement aux conceptions), on observe que les parents procèdent à un véritable travail de conversion du capital culturel en compétence pédagogique qui permet



d'anticiper une partie des apprentissages de sorte que l'enfant se trouve déjà en terrain connu à l'école, de compléter ou de renforcer ceux qui sont effectués dans le cadre de l'école et de compenser les difficultés que l'école ne parvient pas à résoudre. Prendre en compte ce que les familles dotées font réellement apporte en effet un éclairage empirique à ce qui permet, dans un contexte de « scolarisation totale » (Cayouette-Remblière, 2016) de comprendre le maintien, malgré tout, de la position des enfants issus des familles culturellement dotées alors que les acquisitions scolaires des élèves tendent à baisser, comme l'indiquent les évaluations nationales et internationales.

Sans nier que certains apprentissages se font par « imprégnation », cette journée d'études, qui bénéficie du soutien des réseaux thématiques « Socialisations » et « Sociologie de l'éducation et de la formation » de l'Association française de sociologie, entend accorder une attention particulière aux pratiques permettant la construction et l'incorporation de dispositions par des interventions parentales directes portant, par exemple, sur la manière de réaliser un travail scolaire, d'obtenir la persévérance des enfants dans des activités « ascétiques » (comme le travail scolaire en plus, mais également l'entraînement musical quotidien ou certaines activités sportives). Rien ne permet en effet de penser que le travail parental de transmission s'opère facilement et que les enfants s'y prêtent spontanément. Le travail que les parents réalisent avec leurs enfants pour les rendre scolairement performants et la manière dont ils procèdent pour le faire devrait être au cœur de cette journée.

Ces questionnements nous semblent d'autant plus nécessaires aujourd'hui que, d'une part, les travaux sur les formes de socialisation familiales connaissent actuellement un renouvellement important (Depoilly et Kakpo, 2019 ; Garcia, 2018 ; Lahire, 2019) qui apportent des éléments à la question de la transmission par osmose et nous encouragent à nous intéresser aux conditions concrètes de la socialisation et que, d'autre part, le système scolaire s'est considérablement transformé depuis que Bourdieu a formulé cette hypothèse de transmission osmotique (Poullaouec et Lemêtre, 2009).

Nous souhaitons donc ici solliciter des communications visant

à décrire ce que Lahire définit comme « travail éducatif caché, voire la discipline souterraine nécessaire pour avoir des enfants très performants scolairement » (Lahire, 2008) grâce à des communications portant sur ce « travail éducatif caché » qui n'en est pas moins un travail familial sur son articulation avec d'autres agents de socialisation mis au service de la réussite scolaire (les activités parascolaires, les pairs ou plus trivialement l'école), sur les manières dont les élèves et étudiant•es – de la maternelle à l'enseignement supérieur – y réagissent ainsi que sur les différences entre fractions des classes moyennes et supérieures.

Les communications empiriques seront privilégiées ; celles-ci peuvent s'appuyer sur divers types de matériaux. Si les observations directes ne sont pas toujours possibles, les entretiens peuvent permettre de saisir au moins en partie ce travail parental. Pour cela, il convient de poser des questions précises portant sur des « pratiques détaillées » plutôt que « sur des principes éducatifs généraux », comme le suggèrent Gaële Henri-Panabière, Martine Court, Julien Bertrand, Géraldine Bois et Olivier Vanhée (2019) dans un article consacré à la structuration temporelle de la vie familiale. Par ailleurs, les analyses quantitatives réflexives, attentives aux modes de collecte des données sur ces questions et aux conditions concrètes de socialisation sont les bienvenues.

### Références citées

Bourdieu P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, 3, p. 325-347.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 192 p.

Cayouette-Remblière J., 2016, *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Puf (Le lien social), 312 p.

Delay C., 2011, *Les classes populaires à l'école. La rencontre de deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Depoilly S., Kakpo S., 2019, *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Vincennes, Presses

universitaires de Vincennes.

Garcia S., 2018, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, PUF.

Girard A., Sauvy A., 1965, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, 2.

Henri-Panabière G., Court M., Bertrand J., Bois G., Vanhée O., 2019, « La montre et le martinet », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 226–227, 1, p. 16-30.

Kakpo S., 2012, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, 1<sup>re</sup> édition, Paris, Puf, 192 p.

Lahire B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil ; Gallimard, 297 p.

Lahire B., 2008, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 190 p.

Lahire, B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 2016, *Sociologie de la bourgeoisie*, 4e édition, La Découverte, 128 p.

Poullaouec T., Lemêtre C., 2009, « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, 167, p. 5-11.

Poupeau F., François C., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir (Cours et travaux).

Thin D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 290 p.

Zanten A. van, 2009, *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, 342 p.

### **Modalités de proposition des communications**

Les propositions attendues sont d'une page maximum (5000 signes), comportant des informations sur l'auteur•e ou les auteur•es, un titre ainsi qu'un résumé de l'intervention proposée. Elles doivent apporter un soin particulier à décrire les matériaux empiriques sur lesquels s'appuiera la communication.

Les propositions de communications sont à envoyer à l'adresse suivante : [sandrine.garcia@u-bourgogne.fr](mailto:sandrine.garcia@u-bourgogne.fr)

### **Calendrier**

Date limite de rendu des propositions : Prolongation jusqu'au 10 février 2020

Réponses aux [auteurs.es](http://auteurs.es) : 21 février 2020

Envoi des communications (30 000 à 40 000 signes) : 25 mai 2020

Journée d'études : 4 juin 2020

### **Informations pratiques**

Lieu : Ined (Campus Aubervilliers)

Date de la journée d'études : 4 juin 2020

Comité scientifique et d'organisation : Joanie Cayouette-Remblière (Ined), Sandrine Garcia (IREDU – Université de Dijon), Bertrand Geay (CURAPP – Université Picardie Jules Verne), Paul Gioia (ENS Ulm, Ined), Joël Lallier (CMH – Université d'Orléans), Anne-Claudine Oller (LIRTES, UPEC).

---

# **Conférence Internationale Sociologie de l'Education en Europe du Sud : un pas en avant**

La première Conférence Internationale Sociologie de l'éducation : un pas en avant (Conférence SESE) est issue d'un réseau scientifique en cours de construction, composé de sociologues de l'éducation de pays du sud de l'Europe.

L'initiative est promue par la section de la Sociologie de l'Education de l' AIS (Associazione Italiana di Sociologia), avec : l'Association Française de Sociologie (Réseau thématique Sociologie de l'Education et de la Formation), l'Association portugaise de sociologie (Secção de 'Sociologia da Educação') et la Fédération Portugaise de Sociologie

(Comité de Investigación de 'Sociología de la Educación'). La Conférence SESE vise à faire partager des contributions théoriques et empiriques en sociologie de l'éducation à partir d'une perspective spécifique. Le point de départ est le débat international de ce qu'on appelle les « Théories du Sud » (Connell, 2007), « Epistémologies du Sud » (Santos, 2007) et l'appel à une « Sociologie Globale » (Burawoy, 2016), ainsi qu'une perspective postcoloniale. Ces approches participent au renouvellement des analyses sur le « Sud Global ».

Le Sud peut être mobilisé comme une métaphore du désavantage, de l'exclusion, de l'exploitation, des inégalités, de la pauvreté, ou encore de la périphérie ; mais cela pourrait vouloir également renvoyer aux notions de communauté, de localisme, de solidarité et de créativité. Dans quelles mesures une analyse des problématiques éducatives du point de vue du Sud pourrait être proposée à l'échelle nationale et/ou internationale, en considérant les multiples « Suds » existant partout, y compris à travers les « Nord(s) » ? Adopter une perspective du Sud ne signifie pas appuyer des divisions Nord-Sud, ni à l'intérieur de la communauté scientifique, ni à son extérieur. Bien au contraire, nous proposons d'explorer et d'élargir les opportunités de dialogue entre les sociologues de l'éducation (et d'autres scientifiques de l'éducation et des sciences sociales), au-delà des divisions traditionnelles entre Nord et Sud.

Dans cette perspective, des travaux ont été récemment publiés dans le numéro spécial de l'IJSE (Italian Journal of Sociology of Education – 3/2019) et de la RASE (Revista de Sociología de la Educación – 3/2019) intitulé Aux marges : défis pour les sociologues de l'éducation d'Europe du Sud. Ces réflexions avaient été inaugurées à partir d'un dialogue entre des sociologues de l'éducation portugais et espagnols (voir Alves, Torres, Dionísio, Abrantes, 2016 et Cabrera, 2018), dialogue qui s'est maintenant élargi à d'autres pays.

La première conférence SESE s'articule à partir de ces questions générales :

- Peut-on identifier des problématiques et des modèles communs ou distincts dans les contextes du Sud de l'Europe ?
- Peut-on partager des cadres interprétatifs communs pour une meilleure compréhension de l'éducation dans ces sociétés ?
- Peut-on définir des solutions communes pour les principaux problèmes en éducation ?
- Quelle est la relation entre le contexte social des scientifiques du Sud et leur travail de recherche et leurs cadres théoriques ?

Au sein de la conférence SESE contribueront au débat scientifique Peter Mayo (Université de Malte), Marta Soler Gallart (Université de Barcelone – Présidente de l'ESA) et d'autres conférencier.ère.s invité.e.s, avec tou.te.s les chercheur.e.s. intéressé.e.s. Dans la mesure où la perspective du Sud ne semble pas tout-à-fait consolidée parmi les sociologues de l'éducation européen.e.s, la conférence vise à aller un pas en avant vers cette direction, en éclaircissant et en identifiant de nouvelles problématiques de recherche. Il serait en outre intéressant de comprendre de quelle manière les associations professionnelles de sociologie travaillent dans le sud de l'Europe.

A l'Université Catholique de Milan seront programmés deux sessions plénières, quatre sessions semi-plénières pré-organisées et 12 ateliers de communications.

---

#### APPEL A COMMUNICATIONS

Pour les sessions en atelier, les chercheur.e.s en Sociologie de l'Education, en Sciences de l'Education et en Sciences Sociales venant de tout pays sont invité.e.s à proposer une communication autour des thèmes suivants, à partir d'une perspective du Sud :

- Problèmes socio-éducatifs en Europe du Sud
- Réflexions théoriques ou méthodologiques
- Evaluation des politiques et des dispositifs

#### THEMATIQUES :

Les propositions devront s'articuler autour d'un large éventail de thématiques étudiées sous l'angle du « Sud »,

comme :

- Inégalités éducatives (ethniques, de genre, socio-économique, de mobilité sociale et liées à la pauvreté éducative) ;
  - Transitions école-formation-travail ;
  - Familles, parents, école et enseignant.e.s ;
  - Politiques éducatives, organisations institutionnelles et hégémonies ;
  - Education non-formelle et informelle ;
  - Enfance et jeunesse ;
  - Migrations et éducations ;
  - Médias, TIC et éducation
- 
- Epistémologies du Sud ;
  - Sociologie de l'éducation émancipatrice ;
  - Mouvements sociaux.

#### LANGUES :

Les associations ayant organisé la conférence pensent que le plurilinguisme est une valeur à atteindre. La conférence prévoit l'utilisation de différentes langues.

Si l'anglais est la langue officielle de la conférence, d'autres langues européennes seront les bienvenues : l'italien, l'espagnol, le français et le portugais. Les communicant.e.s devront fournir des diapositives (ou d'autres types de matériel de présentation) en anglais, mais pourront présenter dans leur langue de prédilection (dans chaque atelier seront présent.e.s des collègues pouvant faciliter le dialogue plurilingue).

#### DELAIS :

Le résumé de la communication proposée doit être envoyée avant le 9 février 2020 à l'adresse suivante : [sese.milan2020@gmail.com](mailto:sese.milan2020@gmail.com).

Il doit être rédigé en anglais et inclure : – Titre – Auteur.e.s et appartenance institutionnelle – Courriel – Une synthèse structurée de la contribution : objet et intérêts, méthodologie, résultats (max 300 mots + 5 mots-clés).

Le comité scientifique de la conférence SESE sélectionnera les

résumés pour les communications. La priorité sera donnée aux propositions ayant un lien explicite avec le thème général de la conférence.

Les auteur.e.s recevront une notification le 1er mars 2020.

La registration devra être effectuée sur le site de la conférence (qui sera communiqué ultérieurement) avant le 1er avril 2020.

Le programme final de la conférence SESE sera mis en ligne le 1er mai 2020.

Tarifs d'inscription de la conférence\*

Membres de : AIS/AFS/APS/FES/SIPED

Non-membres

Titulaires

€ 150

€175

Non-titulaires

€ 100

€ 125

Etudiant.e.s, Doctorant.e.s, Chercheur.e.s indépendant.e.s

€ 60

€ 75

\* Dans le tarif sont inclus le matériel de la conférence, les pauses déjeuner et café et un tour guidé à Milan

Après la conférence, les auteur.e.s dont la proposition de communication aura été retenue pourront être sollicité.e.s pour envoyer une proposition d'article dans une revue internationale ou de chapitre dans un ouvrage collectif.

---

Comité scientifique SESE

FRANCE : Séverine Chauvel, Filippo Pirone

ITALIE : Gianluca Argentin, Rita Bertozzi, Maddalena Colombo, Maurizio Merico, Marco Pitzalis, Emanuela Rinaldi, Marco Romito, Mariagrazia Santagati

PORTUGAL : Mariana Gaio Alves, Bruno Dionísio, Leonor Lima Torres



---

# Colloque international: “La fabrique du genre dans l’enseignement professionnel”, 7 et 8 mars 2019, POITIERS

Colloque international

Jeudi 7 et Vendredi 8 mars 2019

La fabrique du genre dans l’enseignement professionnel

ESPE académie de Poitiers – B20

5 rue Shirin Ebadi – TSA 71108

86073 POITIERS Cedex 9

Organisé par l’équipe du GRESCO – Université de Poitiers.

## **Programme**

### JEUDI 7 MARS 2019

09h30

Accueil des participants-e-s

10h00

Ouverture et remerciements SÉVERINE DEPOILLY (GRESCO, ESPE, Université de Poitiers), JOACHIM BENET-RIVIÈRE (GRESCO, Université de Poitiers)

10h15

Conférences plénières. Le genre de l’enseignement professionnel à l’interface de l’école et du travail : enjeux d’une comparaison France-Suisse animées par CLOTILDE LEMARCHANT (CMH-ENS, Université de Lille)

NADIA LAMAMRA (IFPP, Université de Lausanne) Avoir le «bon corps au bon endroit» : entre socialisations et résistances

aux normes de genre. Réflexions autour de l'apprentissage en Suisse

PRISCA KERGOAT (CERTOP, Université Toulouse 2) «De l'indocilité. Apprenti.e.s et élèves de lycées professionnels, à l'école et au travail»

12h30

Pause-déjeuner

14h00 à 17h00

**ATELIER 1 – CE QUE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

**FAIT AU GENRE ET RÉCIPROQUEMENT : MISE EN PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE** animé par Gilles Moreau (GRESKO, Université de Poitiers)

FABIENNE MAILLARD (CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8) : La formation des filles dans la voie professionnelle : entre gestion des flux et professionnalisation différée. L'exemple du bac pro Gestion-administration

MARIANNE THIVEND (LAHRA, Université de Lyon 2) : Séparer les femmes et les hommes au sein des professions comptables : le rôle des premières formations à la comptabilité en France lors de la seconde moitié du XIXe siècle

AMÉLIE PUCHE (CREHS, Université d'Artois) : L'École Primaire Supérieure de filles de Tours : un exemple d'enseignement professionnel précurseur (1882-1925)

SANDRINE ROLL (Université Marc Bloch, Strasbourg II) : L'enseignement ménager pensé et organisé par des femmes : un enseignement et un mode d'action genrés au début du XXe siècle ?

.

VENDREDI 8 MARS 2019

09h30 Accueil

09h30 à 12h00

**ATELIERS 2 ET 3 EN PARALLÈLE**

ATELIER 2 – ENSEIGNEMENT ET FORMATION

**PROFESSIONNELS : LE CAS DES MINORITAIRES DE GENRE** animé par Hélène Stevens (GRESKO, Université de Poitiers)

## ATELIER 3 – L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS POUR SOCIALISER DES FILLES DE MILIEUX

POPULAIRES : UNE REPRODUCTION DES INÉGALITÉS

SOCIO-SEXUÉES ? animé par Sophie Orange (CENS, Université de Nantes)

ISABELLE COLLET (HES-SO, Université de Genève), CHANTAL MORLEY (Institut Mines Télécom d'Evry) : La difficile inclusion des femmes dans les filières informatiques de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale

MORGANE KUEHNI (EESP, HES-SO, Université de Lausanne), OPHÉLIE GUÉLAT (HESAV, HES-SO, Université de Lausanne), SÉVERINE REY (HESAV, HES-SO, Université de Lausanne): Devenirs professionnels des minoritaires diplômé.e.s d'une haute école spécialisée en Suisse romande : femmes dans l'ingénierie et l'architecture, hommes dans la santé et le travail social

CLÉMENTINE COMER (CARENES, Université de Rennes) : Les formations continues féminines en agriculture

FANNY RENARD (GRESKO, Université de Poitiers), NICOLAS DIVERT (LIRTES, Université Paris-Est Créteil) : La construction des normes de genre féminin dans des spécialités dites féminines

NICOLAS DIVERT (LIRTES, Université Paris-Est Créteil) : Devenir une professionnelle du care. Une socialisation genrée en lycée professionnel

PERRINE AGNOUX (INRA Agrosup, Dijon – CMH-ENS) : La fabrique des «filles du coin» : l'enseignement professionnel producteur de l'attachement territorial des filles des classes populaires

FANNY GALLOT (CRHEC, ESPE, Université Paris-Est Créteil) : «Les LEP sont complètement coupés des réalités. On continue à former les jeunes filles comme sténodactylos, couturières, coiffeuses». Revendications syndicales pour la formation des filles en LEP dans les années 1970

.

12h00

Pause-déjeuner

14h00 à 16h30

**ATELIERS 4 ET 5 EN PARALLÈLE**

ATELIER 4 – L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS SUPÉRIEURS, DES ENJEUX DE GENRE animé par Ludovic Gausso (GRESCO, Université de Poitiers)

ATELIER 5 – ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS DE LYCÉE PROFESSIONNEL : EXPÉRIENCES ET VÉCUS DE GENRE animé par Marie-Hélène Jacques (GRESCO, ESPE, Université de Poitiers)

SOPHIE DIVAY (CEREP, Université de Reims) : Le genre : un non-sujet dans la formation professionnelle des futur(e)s cadres de santé

NICOLAS MURCIER (DySoLab, Université Rouen-Normandie) : La formation des professionnel.les de la petite enfance : construction des représentations, des pratiques et des légitimités par les centres de formation

ALICE LERMUSIAUX (CENS, Université de Nantes) : Les ressorts de la socialisation genrée dans la formation aux soins infirmiers.

NADIA LAMAMRA, ROBERTA BESOZZI (IFPP, Université de Lausanne) : Production de normes de genre et formes d'indocilité : regards croisés d'apprenti.E.S et de maîtres.ses d'apprentissage en Suisse romande

NATHALIA ORIA (CURAPP, ESPE de Versailles) : Les femmes professeurs en lycée professionnel face aux normes de genre.

GUILLAUME JACQ (ECP, Université de Lyon 2) : Entre la liberté d'actions et les contraintes institutionnelles, les PLP Lettres-histoire face à la question du genre.

BILJANA STEVANOVIC (Université Paris-Est Créteil) : Genre et rapport au savoir et à l'orientation des élèves en décrochage scolaire dans le cadre d'un programme de remobilisation

ANNE-CÉCILE BÉGOT, FRÉDÉRIQUE MONTANDON (LIRTES, Université Paris-Est Créteil) : Eduquer à la sexualité en lycée professionnel et ses modes de socialisation

16h30

Clôture des journées par SÉVERINE DEPOILLY (GRESCO, ESPE, Université de Poitiers), JOACHIM BENET-RIVIÈRE (GRESCO, Université de Poitiers)

.

**Comité scientifique** : Joachim Benet-Rivière (GRESCO, Université de Poitiers), Séverine Depoilly (GRESCO, ESPE de l'université de Poitiers), Nicolas Divert (LIRTES, Université Paris Est Créteil), Fanny Gallot (CRHEC, ESPE de l'Université Paris-Est Créteil), Christian Imdorf (Université de Leibniz, Hanovre), Marie-Hélène Jacques (GRESCO, ESPE de l'Université de Poitiers), Prisca Kergoat (CERTOP, Université de Toulouse II), Nadia Lamamra (IFPP, Université de Lausanne), Clothile Lemarchant ( Centre Maurice Halbwachs, Université de Lille), Gilles Moreau (GRESCO, Université de Poitiers), Sophie Orange (CENS, Université de Nantes), Ugo Pahleta ( CRESPPA-CSU, Université de Lille), Fanny Renard (GRESCO, Université de Poitiers), Marianne Thivend (LAHRA, Université de Lyon 2).  
Comité d'organisation : Joachim Benet-Rivière et Séverine Depoilly

Depuis le centre ville, ligne de bus n°1 au départ de Notre-Dame la Grande (Place Charles de Gaulle) en direction de Miletrie Patis, arrêts Maison des étudiants ou Descartes.

Depuis la gare de Poitiers, vous pouvez vous rendre à pied (10 mins) jusqu'à l'arrêt Notre Dame la Grande (Place Charles de Gaulle) en direction de Miletrie Patis, arrêts Maison des étudiants ou Descartes, ou prendre le bus n°3 Gare Pont Achard jusqu'à l'arrêt Notre Dame en direction de Buxerolles Mairie, puis prendre le bus n°15 direction Campus.

---

**Appel à communications –  
journées d'études :**

# “Perspectives sur la socialisation à l'école maternelle” 18 et 19 juin à l'université Paris 8

Veillez prendre connaissance de cet appel à communications pour des journées d'études nommées : “**Perspectives sur la socialisation à l'école maternelle**” (RT4/AFS, CIRCEFT-ESCOL, LAMES, CREAD, GRESCO, RESEIDA). Elles auront lieu les **18 et 19 juin** à l'université Paris 8.

## Appel à communication:

Journées d'études : « Perspectives sur la socialisation à l'école maternelle » 18-19 juin, Saint-Denis, Université Paris 8

## Argumentaire :

Ces deux journées visent à dresser un état des lieux de la recherche actuelle sur l'école maternelle, tout en contribuant plus largement à la réflexion sur la socialisation enfantine. Elles se dérouleront les 18-19 juin 2018 à l'Université Paris 8. Dans les années 1970 et 1980, une série de travaux fondateurs ont jeté les bases d'une analyse sociologique de l'école maternelle française (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Dannepond, 1979 ; Plaisance, 1986). Selon Plaisance, de 1945 à 1980, un modèle pédagogique «expressif » gagne progressivement du terrain par rapport au modèle « productif ». Les travaux de Plaisance et de Chamboredon et Prévot font des liens entre ces évolutions des définitions sociales de l'enfant à la maternelle, et sa fréquentation, nouvelle à l'époque, par les enfants des classes moyennes et supérieures. En effet, les valeurs expressives se diffusent alors dans ces catégories sociales, dont est originaire un nombre croissant d'institutrices de maternelle (Berger, 1979). A la suite des

travaux de Bernstein (1975), ces premières recherches sociologiques sur l'école maternelle posent la question des effets socialement discriminants de ces évolutions conjointes : les visées pédagogiques du modèle expressif ont tendance à être moins « visibles » aux parents et aux enfants de milieux populaires, voire moins favorables à leur réussite scolaire. L'ensemble de ces travaux des années 1970 et 1980 pose donc d'ores et déjà une série de problématisations-clés sur la socialisation infantile à l'école maternelle : comment ont évolué et circulé les représentations dominantes de l'enfant ? Comment s'articulent la socialisation à l'école maternelle et les socialisations familiales ? Quels sont les profits différenciés des pédagogies de l'école maternelle selon l'origine sociale des élèves ? Si la recherche sociologique sur l'école maternelle entre ensuite quasiment en sommeil au cours des années 1990, plusieurs travaux historiques capitaux relatifs aux primes socialisations dans les écoles maternelles et les salles d'asile émergent (Chalmel, 1996 ; Dajez, 1994 ; Luc, 1997). Ils apportent un éclairage sur les évolutions des institutions et des représentations de la petite enfance sur un temps plus long. Ils mettent notamment en évidence qu'au cours du XIXe siècle, la petite enfance s'avère de plus en plus conçue comme éduicable moralement et intellectuellement, amenant des

adaptations pédagogiques à un public désormais perçu comme spécifique. L'école maternelle continue à se transformer dans les deux dernières décennies du XXe siècle, notamment en raison des prescriptions de plus en plus insistantes relatives à la prévention des inégalités scolaires. Au cours des années 2000, la recherche sociologique sur la maternelle regagne en vigueur et questionne ces changements. Garnier (2009) y voit une logique de « scolarisation », lisible dans les évolutions administratives, institutionnelles et curriculaires (la loi de 1989 arrime l'école maternelle à l'école élémentaire), logique qui n'est pas sans lien avec le fait que la tranche d'âge 3-6 ans est entièrement scolarisée au milieu des années 1990. Dans un

registre plus philosophique, Brougère (2002) étudie le tropisme scolaire de l'école maternelle française. L'équipe ESCOL met davantage l'accent sur les aspects socialement différenciateurs de cette nouvelle orientation de l'école maternelle (Bautier, 2006). Joigneaux (2009 ; 2011) analyse la manière dont les modulations les plus récentes de la forme scolaire à l'école maternelle participent à ces processus différenciateurs aussi bien dans les curricula, que les dispositifs, les supports ou les interactions qui se nouent dans les classes. Alors même que durant cette décennie les prescriptions institutionnelles ne cessent de rappeler le rôle central de l'école maternelle dans la prévention et la réduction des inégalités socio-scolaires, ces travaux soulignent l'écart croissant entre cet idéal et les réalités du terrain. Enfin, la décennie 2010 s'avère particulièrement féconde pour l'analyse sociologique de l'école maternelle. L'ensemble des problématiques-clés des années 1970 et 1980 se voient reprises et approfondies. Du côté de l'analyse des définitions sociales de l'enfance, des travaux font par exemple le lien entre scolarisation et transformation du rapport au corps de l'enfant, notamment dans ses dimensions affectives et hygiéniques (Garnier & Gilon, 2017 ; Leroy, 2017b). L'analyse de l'évolution des pratiques pédagogiques s'affine, qu'il s'agisse par exemple de caractériser la place du jeu (Joigneaux, à paraître) et ses usages différenciés (Leroy, à paraître) ou la montée en puissance d'une vision laborieuse ("travail") du métier d'élève en maternelle (Leroy, 2017a). Très récemment, les pédagogies d'inspiration montessorienne connaissent un regain d'intérêt dans l'école maternelle publique, appelant de nouveaux travaux (Leroy & Lescouarch, à paraître). Se voit aussi approfondie de différentes manières la question de la construction des savoirs de l'école maternelle : par le croisement des évolutions curriculaires récentes et de leur mise en oeuvre dans les classes ainsi que de leur mode d'appropriation par les élèves et des échanges qui se nouent en situation (Richard-Bossez, 2015, 2016), dans les



rapports entre oralité et littérature qui s'expriment dans les pratiques pédagogiques (Laparra, Margolinas, 2016), dans la place accordée au langage dans les pratiques scolaires (Montmasson-Michel, 2016 ; Bastide & Joigneaux, 2018) ou encore dans celle donnée aux ATSEM (Montmasson-Michel, 2017). La question de la psychologisation des difficultés scolaires et plus généralement des logiques de légitimation des inégalités sociales se voit également reprise par l'ouvrage de Millet et Croizet (2016), prolongeant les résultats d'une enquête plus ancienne (Darmon, 2001). Émergent aussi des travaux autour du genre à l'école maternelle (Jarlégan & Tazouti, 2012) qui montrent la nécessité de penser le caractère différencié et donc multiple des socialisations enfantines à l'école maternelle. Pratiquement au même moment, la socialisation enfantine se voit étudiée tant du côté d'une sociologie de l'enfance qui s'autonomise (Sirota, 1998 ; Sirota, 2006) que du côté d'une sociologie de la socialisation (Darmon, 2006). Par rapport à la plupart des travaux précédents, ces approches mettent davantage l'accent sur le rôle propre de l'enfant dans les processus de prime socialisation dans lesquels il se trouve pris. Prenant acte que la socialisation primaire se complexifie au sein de configurations plurielles où les instances de socialisation se multiplient, ces travaux cherchent ainsi à étudier comment les jeunes enfants se construisent à l'articulation d'une pluralité de processus de socialisation. Parfois opposées, ces différentes approches de l'enfance peuvent s'avérer complémentaires et précieuses pour enrichir les recherches portant sur l'école maternelle dans la mesure où elles peuvent permettre de mieux comprendre comment les activités propres des jeunes enfants se développent à la croisée de déterminations culturelles qui leur sont nécessairement antérieures et donc extérieures (Chamboredon, 1985 ; Darmon, 2006 ; Lignier & Pagis, 2014 ; Gruber, Clark, Hroar Klempe & Valsiner, 2015). Il y a donc lieu d'étudier la socialisation enfantine en maternelle tant du côté des visées socialisatrices de cette institution et des agents qui les

mettent en oeuvre que de celui de l'activité et du développement des enfants, quelles que soient les manières dont on conçoit conceptuellement cette articulation (actualisation et appropriation de schèmes d'action et de pensée, ''autonomie'' relative ou agency de l'enfant...) et donc le processus de socialisation. Ce rapide retour sur une cinquantaine d'années de recherches sur l'école maternelle, fait apparaître la richesse des résultats produits et la diversité des perspectives. Si la sociologie joue un rôle évident dans la compréhension des socialisations enfantines en maternelle, ces journées souhaitent également mettre en lumière les recherches les plus récentes sur l'école maternelle dans une approche pluridisciplinaire (sociologie, histoire, anthropologie...). Elles ambitionnent également de penser les débats qui animent les recherches relatives à ce premier palier du système scolaire pour saisir les conceptions de l'enfant, de l'école et des processus de socialisation qui les sous-tendent. Pour ce faire les communications proposées pourront s'inscrire dans différents axes.

**Axe 1** – Quelles évolutions de l'école maternelle ? Quelles incidences sur les inégalités ?

Les communications attendues dans cet axe chercheront à éclairer les évolutions de l'école maternelle, dans son histoire longue (les perspectives historiques sont ici bienvenues) mais aussi plus particulièrement à la fin du XXe et en ce début de XXIe siècles. Quels changements peut-on observer dans les conceptions éducatives, dans les curricula officiels, dans les pratiques scolaires, les choix pédagogiques ? Ces changements ont-ils aussi des incidences sur les difficultés rencontrées par les élèves dès ce premier segment du cursus scolaire, notamment parce qu'ils dessinent un élève idéal plus

''autonome'' (Lahire, 2001 ; Joigneaux, 2009, 2014 ; Durler, 2015 ; Croizet & Millet, 2016 ; Leroy, 2017b) ? Cet axe est donc tout à fait propice pour accueillir les communications

rendant compte des résultats les plus récents sur l'évolution des curricula (formels ou réels) et des pratiques pédagogiques en maternelle, ainsi que sur leurs incidences sur les processus de construction des inégalités scolaires dès ces premiers niveaux de la scolarité.

**Axe 2** – Quelle "autonomie", quelle "agency" de l'enfant à l'école maternelle ?

Certains développements de la sociologie de l'enfance et de la socialisation peuvent ou pourraient renouveler l'analyse des processus de socialisation se déployant à l'école maternelle. Ils ont en effet commencé à s'intéresser aux effets socialisateurs de la multiplication des instances de la petite enfance, et plus profondément à ce que peuvent produire l'articulation synchronique ou diachronique de cette plus grande pluralité de processus sur le développement des enfants. Les communications qui pourraient composer cet axe seraient donc davantage centrées sur l'"autonomie" ou l'"agency" des enfants sans oublier pour autant la diversité des "contraintes" socio-historiques (environnements institutionnels et de dispositions déjà là, déjà construits) qui cernent ces espaces de décisions et d'activités (Gruber, Clark, Hroar Klempe & Valsiner, 2015). Les communications relatives au rôle du groupe de pairs au sein du processus socialisateur, dans le contexte de l'école maternelle, peuvent également trouver leur place ici.

**Axe 3** – Les définitions sociales de l'enfant en maternelle et ailleurs.

Cet axe vise à étudier comment de nouvelles représentations de l'enfant circulent au sein de différentes sphères sociales et plus particulièrement comment elles s'infléchissent au contact de celles qui prévalaient jusqu'alors en maternelle. L'enfant performant et "autonome" intellectuellement dès le plus jeune âge (Glaumaud-Carré & Manuélian-Ravet, 1995) semble ainsi être

devenu un nouvel "idéal pédagogique" (Durkheim, 1990/1904, 18), par l'intermédiaire notamment de la vulgarisation de travaux neuroscientifiques (Alvarez, 2016) et de l'audience grandissante des discours montessoriens. Que devient ce faisant l'appréhension "psy" de l'enfant (Morel, 2012) dans la maternelle contemporaine, depuis sa montée en régime à partir (au moins) des années 1960 (Chamboredon & Prévot, 1973) ? Cet axe est également propice à penser d'autres dimensions des nouvelles définitions sociales de l'enfance et leurs incidences sur les primes socialisations, notamment celles relatives au genre. Concernant ces différents aspects, les propositions établissant des continuités et des tensions entre les socialisations familiales et celles prévalant en maternelle seront accueillies très favorablement.

#### **Axe 4 – L'école maternelle : une école spécifique ?**

Enfin, on se demandera si on peut penser l'école maternelle de la même manière que les autres niveaux du système scolaire, avec les mêmes approches ou bien si elle doit être pensée à partir de spécificités qui lui seraient propres, notamment en raison du jeune âge des enfants qui la fréquentent (Joigneaux, 2011) ? Si les discours officiels en réfèrent volontiers à l'idée d'une prise en charge « spécifique » car adaptée à ce public particulier, cette spécificité s'avère néanmoins fort peu explicitée et très vague. Peut-on se saisir de cette notion scientifiquement ? Et, si spécificités il y a, quelles sont-elles, quelles incidences ont-elles sur la manière d'appréhender les apprentissages pour cette tranche d'âge (Kannengiesser, 2016) ? Dans cet axe des approches issues de différents disciplines (psychologie, histoire...) sont particulièrement attendues afin de porter un regard large sur ces questions et de permettre le dialogue entre approches variées. On pourra également réinterroger les débats franco-français sur l'école maternelle à l'aune de la comparaison internationale. Si cette question des spécificités françaises par rapport à d'autres pays a déjà été abordée (Brougère, 2002), qu'en est-il au regard des évolutions les plus récentes

qui touchent des pays dont la tradition éducative pour les jeunes enfants est longtemps restée éloignée de l'approche française, comme l'Allemagne (Fagnani, Math, 2007), la Suède (Jönsson, Sandell, Tallberg-Broman, 2013) ou le Japon (Watanabe, 2010) ?

Les propositions de communications (5 000 signes max) devront être déposées/envoyées avant le 25 mars. Elles devront préciser le nom du ou des auteur.e.s, leur affiliation, l'axe (ou les axes) dans lequel elles s'inscrivent et proposer une bibliographie indicative. Elles s'appuieront sur des résultats empiriques et présenteront explicitement leur cadre théorique et la méthodologie de la recherche. L'argumentaire qui soutend ces journées d'étude s'inscrit dans un cadre sociologique. Elles accueilleront donc les contributions qui s'y inscrivent en sociologie ou en sciences de l'éducation. Seront également bienvenues toutes les approches en sciences humaines et sociales susceptibles de nourrir la problématique dans l'un ou l'autre axe : histoire, anthropologie, psychologie, science politique, philosophie, sciences du langage, etc. Elles seront à envoyer aux adresses mails suivantes :

christophejoigneaux@gmail.com  
ghislain.leroy@univ-rennes2.fr  
richard.bossez@univ-amu.fr

Un retour sur ces propositions sera fait avant le 20 avril.

Le texte de la communication sera à communiquer pour le 1er juin. Outre la préparation de la journée, ces textes permettront d'étudier les perspectives éditoriales consécutives.

**Comité Scientifique :**

Stéphane Bonnéry (CIRCEFT-ESCOL, Université de Paris 8)  
Muriel Darmon (CNRS, CSE-EHESS),  
Bertrand Geay (CURAPP, Université de Picardie)  
Christophe Joigneaux (CIRCEFT-ESCOL, UPEC),

Ghislain Leroy (CREAD, Université Rennes 2),  
Mathias Millet (CITERES, Université de Tours),  
Fabienne Montmasson-Michel (GRESO, Université de Poitiers),  
Julien Netter (CIRCEFT-ESCOL, UPEC),  
Pierre Périer (CREAD, Université Rennes 2),  
Céline Piquée (CREAD, Université Rennes 2),  
Ariane Richard-Bossez (LAMES, Université d'Aix-Marseille)  
Jean-Yves Rochex (CIRCEFT-ESCOL, Université de Paris 8)  
Elise Vinel (CIRCEFT-ESCOL, Université de Paris 8)  
Philippe Vitale (LAMES, Université d'Aix-Marseille)

### **Comité d'organisation :**

Stéphane Bonnéry (CIRCEFT-ESCOL, Université de Paris 8)  
Marie-Noëlle Dabestani (CIRCEFT-ESCOL, Université de Paris 8)  
Oriane Gélin (RECIFES, Université d'Artois)  
Christophe Joigneaux (CIRCEFT-ESCOL, UPEC),  
Ghislain Leroy (CREAD, Université Rennes 2),  
Fabienne Montmasson-Michel (GRESO, Université de Poitiers),  
Ariane Richard-Bossez (LAMES, Université d'Aix-Marseille)

### **Bibliographie**

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. Paris : Les arènes.

Bastide, I. & Joigneaux, C. (2018). L'enseignement et l'apprentissage langagiers en Toute Petite Section de maternelle. Sociogenèse et activités médiatisantes, Actes du Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski : Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques, 331-345.  
En ligne : <https://www.unige.ch/SIV2018/actes-de-colloque-6e-siv/> (consulté le 15/09/2018).

Bautier, E. (dir.) (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle. Lyon : Chronique sociale.

Berger, I. (1979). Les instituteurs, d'une génération à l'autre. Paris : PUF.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*. Paris : CERI et OCDE.

Brougère, G. (2002). *L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires*. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 9-19.

Chalmel, L. (1996). *La petite école dans l'école : origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Bern, Berlin, Frankfurt : P. Lang.

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*, vol. 14, n° 3, 295-335.

Chamboredon, J.C. (1985). *Une sociologie de la petite enfance*. *Espaces Temps*, 31/32, 85-90.

Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris : PUF.

Dannepond, G. (1979). *Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles*. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n° 1, 31-45.

Darmon, M. (2001). *La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle*. *Sociétés & Représentations*, vol. 1, n°11, 515-538.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1990/1904). *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.

Fagnani, J. & Math, A. (2007). *Les réformes de la politique familiale en Allemagne : de nouveaux horizons pour les femmes ?* *Droit social*, mai 2007.

Garnier, P. (2009). *Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle*. *Revue française de pédagogie*, vol. 169, n° 4, 5-15.

Garnier, P. & Gilon, C. (2017). *Les toilettes à l'école : un objet de conflits dans la coéducation*. *Éducation, Santé, Sociétés*, vol. 3, n°1, 105-119.

- Glaumaud-Carré, M. & Manuélian-Ravet, M. (1995). *Le bébé et les apprentissages*. Paris : Syros.
- Gruber, C.W., Clark, M.G., Hroar Klempe, S. & Valsiner, J. (Eds.) (2015). *Constraints of Agency. Explorations of Theory in Everyday Life*. London : Springer.
- Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Éducation et socialisation*, n° 32. URL : <http://journals.openedition.org/edso/284>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, vol. 169, 17-28.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? in J.Y. Rochex & J. Crinon. *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, pp. 147-155
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle. Un nouvel idéal pédagogique ? *Recherche en Éducation*, 20, 66-75
- Joigneaux, C. (à paraître). À quoi jouent les élèves de maternelle ? Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classes, *Émulations*
- Jönsson, L., Sandell, A., Tallberg-Broman, I. (2013), Les réformes de l'éducation préscolaire en Suède : un nouveau paradigme ? *Politiques sociales et familiales*, 112, juin, 63-72.
- Kannengiesser, V. (2016). Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle. *Cliopsy*, 15, 45-58.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, vol. 135, 151-161.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Leroy, G. (2017a). Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. *Penser l'éducation*, No.



41, 129-153.

Leroy, G. (2017b). The Origins of the Contemporary Responsibility of Children for Their Own Cleanliness. A sociological Analysis of French Nursery Schools. Italian journal of sociology of education, vol. 9, No. 3, 46-69. <https://ijse.padovauniversitypress.it/issue/9/3>

Leroy, G. (à paraître). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations enfantines. Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle.

Leroy G. & Lescouarch L. (à paraître). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. SpécificITÉS.

Lignier, W. & Pagis, J. (2014). Inimitiés enfantines. L'expression des distances sociales, Genèses, 96, 35-61.

Luc, J.N. (1997). L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. Paris : Belin.

Millet, M. & Croizet, J.C. (2016). L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. Paris : La dispute.

Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. Langage et société, vol. 156, no. 2, 57-76.

Montmasson-Michel, F. (2017). Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique. Recherches en éducation, N° 30, 125-137.

Morel, S. (2012). Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée. Sociétés contemporaines, vol. 85, no. 1, 133-159.

Plaisance, E. (1986). L'enfant, la maternelle, la société. Paris ; PUF.

Richard-Bossez, A. (2015). La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle : entre processus différenciateurs et moments de démocratisation (Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université).

Richard-Bossez, A. (2016). La fiche à l'école maternelle : un

objet littératié paradoxal. Recherches en éducation, N° 25, 46-56.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. Éducation et sociétés, 2, 9-33.

Sirota, R. (2006). Eléments pour une sociologie de l'enfance. Rennes : PUR.

Vinel, E. (2014). Comparaison des conduites de récit d'adultes et d'enfants dans deux situations de lecture d'albums. Repères, n°50, 105-130.

Watanabe, M. H. (2010). Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 53, 55-63.

---

# **Programme: Journées d'études sur la sélection dans l'enseignement supérieur 7 et 8 février, Paris Dauphine**

Bonjour,

Vous trouverez ci-joint le programme pour des journées d'études qui auront lieu les 7 et 8 février prochain à l'Université Paris Dauphine sur le thème :

**" La sélection dans l'enseignement supérieur : des dispositifs aux pratiques "**

La sélection dans l'enseignement supérieur : des dispositifs aux pratiques.

Journées d'études, 7 et 8 février 2019

Université Paris Dauphine

Place du Maréchal de Lattre de Tassigny, 75016 Paris,

Salle Cbis

**Jeudi 7 février 2019**

Introduction 9h-9h30

Séverine Chauvel (LIRTES, UPEC) et Elise Tenret (IRISSO, Paris Dauphine).

**Session 1 : Histoire – 9h30-12h30**

Discutante : Christine Musselin (Sciences Po, CSO, CNRS)

Présidente de séance : Marianne Blanchard (CERTOP, UT2J)

■ Siyu Li (CMH, CLERSÉ), « Entre la centralisation et la décentralisation : l'introduction et la réintroduction du concours national du Gaokao en Chine »

■ Delphine Raccurt (CESSP), « Des modes d'existence d'un instrument

d'affectation de la population bachelière. Les enjeux d'une lecture en miroir de l'histoire sociotechnique et de la mise en politique de la plateforme Admission Post-bac »

■ Etienne Bordes (FRAMESPA), « Une grande conversion ? La 'sélection' dans les débats de la CPU (1971-2007) »

■ Gaële Goastellec (LACCUS-UNIL), « Une sociohistoire de l'accès en Europe : l'impact des événements historiques sur les appartenances sociales des étudiants admis »

**Session 2 : Instruments – 14h-17h**

Discutant : Ruggero Iori (PRINTEMPS, UVSQ)

Présidente de séance : Leïla Frouillou (CRESSPA, Université Paris Nanterre)

■ Nicolas Charles et Romain Delès (Centre Emile Durkheim, Université de Bordeaux), « Concevoir une « sélection équitable ». Une analyse comparée des instruments de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France, en Suède, en Angleterre et en Allemagne »

■ Hélène Buisson-Fenet (Triangle, ENS Lyon) et Jacques-Benoît

Rauscher (OSC, Sciences Po), « « Apparier sans dépareiller ». La sélection APB à l'entrée des classes préparatoires aux grandes écoles (2003-2017) »

■ Judicaël Courant (CPGE La Martinière-Monplaisir, Lyon), « De l'automatisation de l'affectation dans l'enseignement supérieur »

■ Matthieu Rossignol-Brunet (CERTOP), « Licences sélectives : quelle place dans la hiérarchie des voeux ? »

### **Vendredi 8 février 2019**

#### **Session 3 : Acteurs – 9h30-12h30**

Discutant : François-Xavier Dudouet (IRISSO)

Président de séance : Pierre Bataille (LACCUS, UNIL)

■ Cédric Laheyne (CURAPP-ESS et CIRCEFT-ESCOL), « De la nature des « talents » du candidat : concurrence entre excellences intellectuelle et morale dans la sélection de l'élève de classe préparatoire »

■ Marie-Pierre Bès et Luc Lefort (LISST-ISAE), « Savoir classer sous influence : l'enjeu social des élèves des classes préparatoires »

■ Silvana Rodrigues de Souza Sato et Ione Ribeiro Valle (Université Fédérale de Santa Catarina), « Accès à l'enseignement supérieur au Brésil »

■ Alice Pavie (LAMES), « Pratiques d'évaluation, jugement et critères de sélection dans les dispositifs d'ouverture sociale : L'exemple du concours Convention Education Prioritaire à Sciences Po »

#### **Session 4 : Parcours – 14h-17h**

Discutante : Carole Daverne-Bailly (CIRNEF – Normandie Université)

Président de séance : Samuel Bouron (IRISSO)

■ Christine Fontanini (LISEC, Univ. Lorraine), « La

préparation universitaire pour les concours des écoles vétérinaires et d'agronomie : une voie de secours pour les étudiant.e.s ? »

■ Julien Calmand et Fanette Merlin (CEREQ), « Quand sélection rime avec abandon : les parcours d'insertion des « recalés » du supérieur »

■ Julie Testi (ISP – Univ Paris Nanterre), « L'expérience bénévole comme "attendu" pour l'accès à certaines filières d'études : Être engagé-e dans sa formation, pour être engagé-e dans son métier »

■ Marion Valarcher (OSC – Sciences Po), « La sélection : un principe structurant les représentations des lycéen.ne.s ? »

**Journées d'études soutenues par** : les réseaux thématiques (RT) de l'Association Française de Sociologie (AFS) : « Éducation et Formation » (RT4), « Formation Certification Qualification » (RT 46) et « Sociologie des élites » (RT 42), l'IRISSO (UMR CNRS 7170).

**Comité d'organisation** : Pierre Bataille (LACCUS, UNIL), Marianne Blanchard (CERTOP, UT2J), Samuel Bouron (IRISSO, Université Paris Dauphine), Séverine Chauvel (LIRTES, UPEC) Leïla Frouillou (CRESSPA, Université Paris Nanterre), Elise Tenret (IRISSO, Paris Dauphine).

**Contacts** : [je.rt4rt42rt46@gmail.com](mailto:je.rt4rt42rt46@gmail.com)

### **Accès**

**Accès principal :**

Boulevard Lannes

**En voiture :**

Rejoindre le périphérique puis emprunter la sortie Porte Dauphine. Rejoindre ensuite la Place du Maréchal de Lattre de Tassigny.

**En transports en commun :**

- Bus : ligne petite ceinture PC1, arrêt Porte Dauphine.
- Métro : ligne 2 (Nation / Porte Dauphine), station Porte Dauphine,  
sortie Avenue Bugeaud.
- RER : ligne C, station Avenue Foch.