



**HAL**  
open science

**“ Le “métier d’enfant” ” 50 ans après : penser  
l’éducation et la socialisation avec Jean-Claude  
Chamboredon**

Stéphane Bonnéry, Paul Pasquali

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry, Paul Pasquali. “ Le “métier d’enfant” ” 50 ans après : penser l’éducation et la socialisation avec Jean-Claude Chamboredon. *Revue française de pédagogie*, 2022, 217, pp.5 - 15. 10.4000/rfp.12294 . halshs-04317987

**HAL Id: halshs-04317987**

**<https://shs.hal.science/halshs-04317987v1>**

Submitted on 1 Dec 2023

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

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

Public Domain

# Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

217 | 2022

« Le “métier d’enfant” » 50 ans après : penser l’éducation et la socialisation avec  
Jean-Claude Chamboredon

Dossier

---

## « Le “métier d’enfant” » 50 ans après : penser l’éducation et la socialisation avec Jean-Claude Chamboredon

*“Le ‘métier d’enfant’” 50 years after: Thinking education and socialisation with Jean-Claude Chamboredon*

STÉPHANE BONNÉRY ET PAUL PASQUALI

p. 5-15

<https://doi.org/10.4000/rfp.12294>

---

### *Texte intégral*

- 1 Il y a 50 ans, Jean-Claude Chamboredon publiait avec Jean Prévot « Le “métier d’enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle », dans la *Revue française de sociologie* (Chamboredon & Prévot, [1973] 2015). Si leurs analyses des définitions sociales de la prime enfance et des fonctions différentielles de l’école maternelle portaient sur la France des Trente Glorieuses, elles n’ont cessé d’inspirer par la suite, et jusqu’à aujourd’hui, les recherches sur l’éducation et la socialisation, au point de figurer toujours en bonne place dans les manuels et les bibliographies universitaires (voir par exemple Darmon, 2007, p. 31 et 62). Tant par son titre, un brin provocateur, que par ses résultats et, surtout, son programme théorique, cet article séminal venait à rebours des discours célébrant la spontanéité et la créativité enfantines, en plein essor au lendemain de Mai 1968.



En montrant en quoi la « découverte » de la petite enfance et l’émergence d’une « pédagogie du jeu » s’accordent avec un rapport au monde typique des classes cultivées, il invitait aussi à complexifier l’appréhension de la reproduction scolaire, par

la mise au jour d’usages différenciés de l’école maternelle et de la diversité relative des pratiques pédagogiques. Ce faisant, la reproduction cesse d’apparaître comme une « boîte noire » ou une loi d’airain, pour désigner un ensemble d’apprentissages précoces, de stratégies distinctives et de logiques institutionnelles mettant en jeu aussi bien l’école que la famille dans le creusement des écarts au fil des trajectoires scolaires et des « scissions biographiques » propres à chaque groupe social (Chamboredon, [1991] 2015). On comprend pourquoi « Le “métier d’enfant” », comme le souligne Régine Sirota, « est devenu non seulement un classique, mais un texte princeps pour la sociologie de l’éducation et pour la sociologie de l’enfance francophone, ouvrant un champ de recherches et semant des petits cailloux blancs que Petits Poucets nous avons lu, relu et fait lire à des générations d’étudiants » (Sirota, 2020).

- 3 Des « petits cailloux », Jean-Claude Chamboredon en a semés sur son chemin bien au-delà de son article avec Jean Prévot. De la délinquance juvénile (Chamboredon, [1971] 2015) aux albums pour enfants (Chamboredon & Fabiani, [1977] 2020), en passant par les définitions sociales de l’adolescence (Chamboredon, [1967] 2015) et des jeunes vivant dans les grands ensembles (Chamboredon & Lemaire, [1970] 2015), il a multiplié les entrées pour jeter les bases d’une sociologie de la socialisation digne de ce nom. C’était d’ailleurs l’intitulé de sa direction d’études à l’EHESS (où il fut élu en 1988) et le sujet de sa thèse d’État (inachevée) entreprise au début des années 1980 sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, quelque temps après avoir pris ses distances avec Pierre Bourdieu (Pasquali, 2015). Si l’actualité éditoriale et les hommages posthumes (Beaud, 2020 ; Lassave, 2020 ; Menger, 2020 ; Noiriél, 2020 ; Sirota, 2020 ; Weber, 2020) ont remis son œuvre sur le devant de la scène, après une période de relatif oubli (fruit d’une santé précaire, mais aussi d’une propension à fuir les honneurs), rares sont les tentatives de prolongement, de revisite et de mise à l’épreuve de ses analyses sur l’éducation et la socialisation. C’est précisément ce que ce dossier se propose de faire.

## Articuler reproduction et transmission, éducation et socialisation

- 4 Les travaux de Chamboredon ont, directement ou indirectement, inspiré, influencé voire impulsé de nombreuses recherches sur l’éducation et la socialisation depuis 50 ans. Au travers de quelques exemples de travaux récents, nous retiendrons ici trois pistes fécondes pour penser l’imbrication des logiques de transmission culturelle et des dynamiques de reproduction sociale d’une génération à l’autre. Chacune de ces pistes invite à explorer en profondeur « des liens entre l’état d’une structure sociale et l’état du système scolaire qui lui correspond [... en ne se limitant pas à] des correspondances approximatives [mais en] mett[ant] au jour les médiations » (Isambert-Jamati, [1969] 1985).
- 5 En premier lieu, l’importance des analyses de Chamboredon pour les recherches contemporaines réside dans le souci constant de tenir ensemble les effets des changements sociaux sur l’école et les conséquences des transformations du système scolaire sur la société. C’est particulièrement le cas des définitions sociales des différents âges de l’enfance, notamment la petite enfance. Dans « Le “métier d’enfant” », l’émergence d’une demande d’éducation précoce était rapportée à la fois à l’allègement relatif des tâches de maternage et l’accès progressif des femmes au salariat qualifié, à la diffusion de découvertes sur la psychologie infantile, celle de nouvelles conceptions de l’art et des mathématiques (Chamboredon & Prévot, [1973] 2015). À quoi s’ajoutent l’abaissement des coûts de fabrication du livre d’images et le développement d’industries culturelles destinées à des publics juvéniles (Chamboredon & Fabiani, [1977] 2020). Inversement, le besoin de matériel pédagogique, comme la mise en place institutionnelle de programmes à destination d’un âge spécifique, a entraîné la diffusion des jouets éducatifs tout particulièrement dans les classes moyennes et supérieures, ce qui s’est poursuivi depuis la parution du « Métier

d'enfant » (Court, 2017, p. 19). Plus généralement, entre l'école, ses partenaires institutionnels et l'industrie culturelle, des « objets nomades » circulent, tels que les livres pour enfants, les jouets éducatifs, les jeux sur tablettes tactiles, etc. (Rayou, 2015 ; Brougère & François, 2018 ; Netter, 2018 ; Octobre & Sirota, 2021 ; Eloy, 2022), en véhiculant une certaine définition sociale de l'enfance. De ce fait, le « mode d'emploi » inscrit dans ces objets ne peut être pleinement « déchiffré » que par les enfants socialisés dans leurs familles aux pratiques culturelles légitimes (Chamboredon & Fabiani, [1977] 2020 ; Chamboredon, 1988, p. 94).

- 6 De même, les travaux de Chamboredon ont permis d'affiner l'étude des trajectoires scolaires à la fois en tant que produits et en tant que vecteurs de changements sociaux. Dès la fin des années 1960, les suivis longitudinaux d'élèves réalisés par l'INED (Girard & Bastide, 1969) ont conduit à mieux interroger le maintien des inégalités dans la durée des études, malgré les réformes d'ouverture de l'enseignement secondaire lors de cette décennie. L'hypothèse alors avancée d'une « auto-sélection » des élèves d'origine populaire due à un manque d'aspirations (Girard & Bastide, 1969) a toutefois été nuancée grâce à une relecture rétrospective des données (Broccolichi & Sinthon, 2011), dans la lignée des remarques critiques de Chamboredon sur les biais internationalistes dans l'analyse des carrières juvéniles (Chamboredon, [1971] 2015). Cette revisite a aussi montré que les inégalités sociales d'orientation scolaire s'expliquent avant tout par les inégalités d'acquisition – résultat déjà au cœur du « Métier d'enfant ». De son côté, Tristan Poullaouec invite explicitement à rapprocher ce constat des réflexions pionnières de Jean-Claude Chamboredon avec François Bonvin (Poullaouec, 2011). Dans un texte aussi riche que méconnu (Chamboredon & Bonvin, 1973), les deux sociologues remarquaient que si des facteurs économiques, sociaux et politiques ont provoqué l'ouverture sociale de l'enseignement secondaire, c'est dans celui-ci, à partir des apprentissages réalisés et des verdicts délivrés, que les enfants des classes populaires ajustent leurs ambitions à la poursuite d'études, ce qui produit des destins sociaux inégaux malgré l'allongement général des scolarités. Cette remarque, faite il y a 50 ans, est toujours d'actualité si l'on en juge par les dernières enquêtes sur la question (Cayouette-Remblière & Moulin, 2019).
- 7 Une deuxième piste de recherche se dégage de l'œuvre de Chamboredon, qui se révèle utile pour appréhender aujourd'hui les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques. Introduteur et traducteur des premières recherches en sociologie du curriculum (Bernstein, 1975), Chamboredon considérait, à l'instar de Jean-Claude Forquin (1996), que si l'école reflète en partie les enjeux sociaux qui traversent la culture, elle opère une mise en forme des contenus pour les transmettre. En élaborant une sociologie des « cadres organisateurs de la perception » (Chamboredon, 2019, p. 147), il fut l'un des premiers à accorder aux apprentissages intellectuels une plus grande attention, soucieux d'éviter l'« insistance exclusive sur la transmission des valeurs aux dépens des apprentissages intellectuels » visible selon lui chez la plupart des sociologues de sa génération (Chamboredon, 1985, p. 87).
- 8 Renouant avec cette perspective, des recherches récentes ont porté sur l'élaboration des contenus d'enseignement, par exemple en étudiant les conflits et alliances entre acteurs du Conseil de programmes selon leurs conceptions de l'enfant et de l'adulte à former (Clément, 2017). D'autres travaux ont examiné leur mise en œuvre par les enseignants selon leurs propriétés sociales et l'époque. En considérant comme Chamboredon qu'un programme scolaire n'est jamais appliqué entièrement, ils ont montré la diversité des regards portés par les enseignants sur les profils sociaux de leurs élèves : les variations curriculaires entre écoles primaires implantées dans des contextes inégaux (Isambert-Jamati, 1984), entre les filières du lycée, générale et professionnelle (Ropé, 1991), voire entre élèves d'une même classe (Bonnéry, 2009) ou établissement même lorsqu'il s'agit d'une épreuve comptant pour le baccalauréat (Vaquero, 2019). Mais un programme n'est pas seulement actualisé par les enseignants, il l'est aussi par les élèves. Chamboredon et Prévot avaient très tôt noté la relation entre les appropriations inégales du « métier d'enfant » et le degré auquel les socialisations familiales préparent aux attentes tacites des nouvelles pédagogies. Une récente enquête

collective qui se réfère explicitement à Chamboredon (Renard, Moquet, Henri-Panabière *et al.*, 2019 ; Woolven, Vanhée, Henri-Panabière *et al.*, 2019) permet de le confirmer. Ces réflexions ont été poursuivies et élargies aux interactions des élèves entre eux, notamment pour comprendre la construction des rapports de domination dès la petite enfance (Court, 2017 ; Lignier & Pagis, 2017). Elles complètent celles plus anciennes sur les interactions des enfants avec les enseignants (Sirota, 1988) et sur le travail des lycéens envisagé comme un « métier » (Barrère, 1997).

9 Longtemps, les élèves et leurs activités intellectuelles ont en effet été laissés dans l’angle mort des sociologues de l’éducation, par habitude et par division du travail de recherche (Isambert-Jamati, [2005] 2020). Les travaux centrés sur leurs manières d’apprendre les savoirs, de se confronter aux formes pédagogiques (Lahire, 1993 ; Bautier & Rochex, 1998) ou encore de parler de la classe (Netter & Mamede, 2021) ont permis de corriger ce biais. L’étude des programmes sous l’angle de leurs actualisations différenciées par plusieurs agents et usagers des institutions éducatives nécessite d’articuler analyses diachroniques et synchroniques, dans la lignée de *L’évolution pédagogique en France* (Durkheim, [1938] 1999), mais aussi de penser à nouveaux frais la question de la reproduction sociale. Dans « Le “métier d’enfant” » comme dans la recherche de Chamboredon avec Bonvin sur les collèges, les inégalités d’appropriation sont ainsi disséquées au travers de la rencontre entre trois conditions inscrites dans des temporalités différentes. D’abord, l’histoire des institutions et de leurs modalités pédagogiques, afin de situer les contenus et les méthodes d’enseignement au cours du temps, en lien avec des changements dans d’autres domaines de la société. Ensuite, la socio-histoire des agents de l’institution scolaire et de leurs dispositions, contribuant à éclairer la mise en œuvre variable de ces modalités : selon les définitions de l’enfant dont ceux-ci sont porteurs, des différences apparaissent tant dans ce qui est transmis que dans ce qui est décriptable à condition d’avoir appris à décoder ces pédagogies de l’implicite. Enfin, la sociologie des usages et des usagers, qui éclaire l’appropriation différente des contenus selon la proximité ou la distance entre les socialisations familiales et celles qui prévalent dans l’institution.

10 Des travaux récents ont ainsi montré que, du fait des changements survenus à l’école maternelle, les enfants sont désormais incités à parler de ce qu’ils vivent à la maison (écrits parentaux, collage dans les cahiers de photos illustrant les sorties familiales), tandis que les parents voient ce qui se fait en classe au travers de « cahiers de vie », ce qui requiert, voire brouille, le regard d’études que l’école requiert sur les objets et situations de la vie quotidienne (Dabestani, 2020). D’autres enquêtes ont mis en évidence le rôle des échanges et encouragements autour de livres de la part des parents, qui construisent des parcours de lecteurs avec des lycéens inégalement préparés aux nouveaux programmes de français et aux exigences des professeurs (Renard, 2011).

11 Enfin, les travaux de Chamboredon contiennent une troisième et dernière piste heuristique pour les recherches contemporaines : elle consiste à ne jamais séparer l’étude de la formation intellectuelle et celle de l’inculcation de valeurs morales ou du contrôle social. Explicité dans l’un de ses textes tardifs (Chamboredon, 1988, p. 92-93), ce souci se trouvait déjà au cœur de la problématique du « Métier d’enfant » : les définitions sociales en concurrence dans l’école sont à la fois porteuses de rapports attendus aux apprentissages intellectuels et de comportements. Si l’école requiert des comportements « spontanés » des enfants et un certain rapport aux contenus d’enseignement (exploration curieuse et concentrée dans des situations où ils sont en apparente autonomie), le contrôle des élèves ne se réduit pas à une emprise de la société, ou à un pur conditionnement, c’est aussi, pour Chamboredon, une modalité de « cadrage » de l’activité d’apprentissage de l’élève. Ainsi, la maternelle encourage une « libre exploration réglée », par la « pédagogie du jeu », à la fois invitation à se comporter d’une certaine manière et incitation à considérer toute situation comme occasion d’apprentissage (Chamboredon & Prévot, [1973] 2015).

12 Depuis cinquante ans, c’est toujours cette définition sociale de l’enfant comme « apprenti intellectuel » (Chamboredon & Prévot, [1973] 2015, p. 312) qui prévaut en France et, à travers elle, une manière d’encadrer son comportement comme ses

apprentissages qui s'est étendue à l'école primaire (Lahire, 2001 ; Durler, 2015), voire au-delà, certains préceptes de l'éducation nouvelle en plein essor dans les années 1960 rencontrant les attentes d'une partie du patronat pour « faire advenir un sujet [...] profondément impliqué dans son action » (Leroy, 2022, p. 49). Simultanément, les transformations récentes de la maternelle tendent à faire cohabiter la définition de l'enfant mise en évidence par Chamboredon et Prévot avec celle d'un élève dont on sollicite des manières de penser plus élaborées, avec des supports pédagogiques requérant une familiarité plus grande avec l'écrit (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009), à laquelle toutes les familles ne socialisent pas. De ce point de vue, le caractère daté de certaines analyses de Chamboredon ne remet nullement en cause la pertinence de ses intuitions, hypothèses et clés d'interprétation, à condition de les actualiser à l'aide d'autres recherches réalisées après lui. Si l'héritage laissé par le sociologue appartient à tous les chercheurs, au-delà des différences de génération ou d'orientation théorique, c'est qu'il fait écho à une préoccupation tout à fait actuelle : comment poser la question de la transmission en l'articulant à celle de la reproduction, sans toutefois rabattre l'une sur l'autre ? Et comment penser l'interrelation entre l'éducation dans l'institution scolaire et la socialisation dans les familles, sans reproduire les découpages sous-disciplinaires (aux uns l'école, aux autres les familles) et, surtout, sans considérer que ces scènes sociales peuvent être intelligibles séparément ?

## L'éducation, fil rouge d'une trajectoire singulière

13 Aussi précoce que constant, l'intérêt de Chamboredon pour l'éducation et la socialisation constitue un fil rouge dans sa bibliographie (Chamboredon, 2015, p. 253-259) comme dans sa carrière. On peut y voir l'effet d'une trajectoire singulière (Pasquali, 2015, p. 19-24). Né en 1938, au premier étage de l'école communale de Bandol, dans le Var, où vivaient sa mère institutrice et son père comptable, Chamboredon a suivi un brillant parcours. Après des études secondaires au lycée de Toulon où il obtient un baccalauréat latin-grec, il entre en hypokhâgne puis en khâgne au lycée Thiers de Marseille. En 1959, il intègre l'École normale supérieure de Paris, avant d'être reçu en 1962 à l'agrégation de lettres classiques. C'est à la rue d'Ulm, un an plus tôt, qu'il découvre les sciences sociales et se convertit à la sociologie, avant d'en faire son métier au sein de la première équipe réunie autour de Pierre Bourdieu, dont il est de 1963 à 1965 l'assistant à la faculté de Lille. C'est aussi à la rue d'Ulm qu'il devient enseignant, en 1968, d'abord comme « agrégé-répétiteur » (« caïman », dans l'argot normalien) puis comme maître-assistant de sociologie, poste qui n'existait pas alors et qu'il occupera pendant 20 ans avec le dévouement et la générosité d'un pédagogue décrit par ceux qui l'ont connu comme un oblat républicain (Noiriel, 2020 ; Fabiani, 2020 ; Revel, 2020 ; Weber, 2015, 2020).

14 Cet investissement pédagogique s'illustre dans le soin avec lequel Chamboredon a sélectionné et présenté les textes d'illustration constituant la deuxième moitié du *Métier de sociologue* (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, [1968] 2021), manuel-manifeste inaugurant un renouveau de la sociologie française (Pasquali, 2021). À la même époque, il participe activement à l'introduction au lycée des sciences économiques et sociales, lors de la création du baccalauréat B en 1966, en s'impliquant notamment dans la formation des premiers enseignants de SES lors des « stages de Sèvres » (Beaud & Piketty, 2015 ; Chatel & Grosse 2015). En 1973, il coécrit un manuel pour classes de terminale qui fera date, intitulé *Développement économique et changement social* (Ibanès & Chamboredon, 1974). Quelques années plus tard, il collabore à un autre pour les classes de seconde (Ibanès, avec Aydalot et Chamboredon, 1981). Fervent partisan de l'interdisciplinarité, il est l'une des chevilles ouvrières de l'agrégation de sciences sociales, créée en 1977, dont il assure la préparation à la rue d'Ulm et qu'il défend publiquement contre les mises en cause et menaces de suppression sous le

gouvernement de Raymond Barre. En témoigne la prise de position qu'il publie en 1980 dans la *Revue française de sociologie* avec le sociologue boudonnien François Chazel, dont la conclusion mérite d'être citée :

Les sociologues auraient tort de se désintéresser des conditions d'insertion de la sociologie dans l'enseignement secondaire. Il nous semble en effet que celle-ci, avec les autres sciences sociales, peut être un moyen de formation et de préparation à la compréhension des réalités économiques et sociales, élément essentiel d'une culture moderne ; que la présence de cette discipline dans le cadre d'un enseignement de sciences sociales offre une chance réelle à la difficile pluridisciplinarité ; que le recrutement de sociologues parmi les professeurs de sciences économiques et sociales contribue à atténuer la coupure entre un petit corps de chercheurs et d'enseignants du supérieur et une masse d'étudiants ou de professionnels pour qui la sociologie n'est qu'une formation d'appoint (Chamboredon & Chazel, 1980, p. 478).

- 15 Convaincu de la nécessité de réformer les curricula dans les filières d'élite, Jean-Claude Chamboredon participe aussi, en 1982, à la création des « khâgnes S » (« S » pour Sciences sociales), rebaptisées ensuite « B/L », aux côtés de Marcel Roncayolo (alors directeur adjoint de l'ENS Ulm), Guy Palmade et Alain Touraine. Cette « révolution de palais dans le monde très conservateur des classes préparatoires littéraires » (Beaud, 2020) a permis à la sociologie et aux sciences sociales de gagner en visibilité et en respectabilité. Des générations d'économistes, de sociologues, d'historiens, de géographes et d'anthropologues, mais aussi de chercheurs en éducation au sens large, sont passées par ces formations reconnues pour leur exigence et leur ouverture intellectuelles.
- 16 L'engagement pédagogique et institutionnel de Jean-Claude Chamboredon pour ancrer des sciences sociales dans les programmes des filières d'élite comme dans le tronc commun des lycées généraux s'est ensuite concrétisé dans la création d'un Diplôme d'études approfondies (DEA) de sciences sociales cohabilité par l'ENS Ulm et l'EHESS. Mobilisant un noyau de jeunes chercheurs issus de différentes disciplines et un vaste réseau d'enseignants issus de divers courants de recherche, cette formation ouverte en 1983 (et qui perdure aujourd'hui sous un autre nom : master PDI, pour Pratiques de l'interdisciplinarité) visait à expérimenter une pédagogie de la recherche par la recherche, notamment à travers un stage de terrain intensif, très originale à l'époque (Revel, 2020).
- 17 Mais Jean-Claude Chamboredon fut aussi un « relecteur attentif » et un traducteur-importateur fécond grâce à sa « connaissance discrète, mais aussi rare que réelle au sein de la sociologie de l'éducation, de la sociologie anglo-saxonne et de l'interactionnisme symbolique » (Sirota, 2020). Dès le début des années 1970, il participe ainsi à l'introduction en France d'Anselm Strauss, Howard Becker, Aaron Cicourel et quelques autres noms à l'époque inconnus des lecteurs francophones (Pasquali, 2018), par exemple dans son texte sur la délinquance juvénile (Chamboredon, [1971] 2015). C'est aussi lui qui a fait connaître en France le grand historien Edward P. Thompson et le pionnier des *cultural studies* Raymond Williams, en traduisant et présentant leurs travaux (Thompson, 1976 ; Williams, 1977). Au même moment, ses enquêtes sur les adolescents (Chamboredon, [1967] 2015) et les jeunes des grands ensembles (Chamboredon & Lemaire, [1970] 2015 ; Chamboredon, [1971] 2015) le conduisent à s'intéresser de près à celles réalisées outre-Manche par le sociolinguiste Basil Bernstein, dont il présente et cotraduit en 1975 les principaux textes dans *Langage et classes sociales* (Bernstein, 1975). Dans son introduction à cet ouvrage pionnier pour l'étude des socialisations de classe et des déterminants sociaux de l'échec scolaire, il s'employait notamment à réfuter les approches en termes de « handicap socioculturel ». Désireux de rénover la tradition durkheimienne (Chamboredon, [1984] 2017), il invitait à intégrer les apports de la sociolinguistique moderne avec ceux de Bourdieu et du Centre de sociologie européenne.
- 18 En trouvant chez Bernstein une « sociologie non déterministe » (Rochex, 2008), Chamboredon a compris l'importance de complexifier l'analyse de la « causalité du

probable » (Bourdieu, 1974) par une description fine des interactions langagières et des sociabilités de classe. Il en tirera un constat qui n’avait rien d’évident à l’époque : « c’est dans la relation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire que sont constituées (au double sens de construction interne et de marquage par l’institution) les dispositions » des individus (Chamboredon, 1985, p. 86). L’école, tout particulièrement la maternelle, constitue pour lui un lieu de confrontation entre des habitus et des définitions sociales de l’enfance – ou de l’adolescence – inégalement valorisées. De là le concept d’« habitus scolaire », défini comme l’« ensemble de dispositions à l’égard de l’école et des tâches scolaires qui, comme principes déterminant le rapport aux apprentissages scolaires, ont chance d’exercer des effets tout au long de la carrière scolaire » (Chamboredon & Prévot, [1973] 2015, p. 334).

- 19 Entre la fin des années 1970 et le début des années 1980, Chamboredon a pris ses distances avec Bourdieu (Pasquali, 2015). Cet éloignement, humain autant que théorique, est visible dans sa critique du concept d’habitus (Chamboredon, 1996) comme dans son invitation à prendre mieux en compte les effets différenciés des pédagogies et les divers usages de l’institution scolaire contre « une imputation abstraite de la réussite scolaire au seul héritage culturel » (Chamboredon, 1988, p. 83). Cependant, en dépit de leur fécondité, ses analyses comportent aussi des zones d’ombre, des pistes inexplorées et des hypothèses que l’on doit mettre à l’épreuve de nouvelles enquêtes. Ce dossier entend y contribuer, en cernant deux angles morts. D’une part, le sociologue n’a pas vraiment enquêté à l’intérieur des familles, ce qui l’a empêché d’observer des phénomènes cruciaux pour l’analyse de la socialisation (Liénard & Servais, [1978] 2022 ; van Zanten, 2018 ; Depoilly & Kakpo, 2019). D’autre part, son intérêt pour l’histoire et la sociologie des cursus et curricula ne l’a pas conduit à étudier directement les pratiques pédagogiques, par exemple en observant les interactions en salle de classe (van Zanten, 2001 ; Bonnéry, 2009) ou au cours d’activités périscolaires (Thin, 1998 ; Kakpo, 2012). En outre, les évolutions survenues dans la société française depuis un demi-siècle obligent à lire ses analyses avec précaution : la généralisation de l’école maternelle devenue désormais obligatoire, les transformations de la structure sociale, l’extension du salariat féminin à toutes les catégories sociales, les effets de la massification universitaire sur le corps enseignant et sur les aspirations des familles populaires (Hugrée, 2009 ; Charles & Cibois, 2010 ; Danner, Farges, Garcia *et al.*, 2020), invitent à revisiter des analyses fondées sur des données en partie datées, à comparer les résultats à des fins de cumulativité et à distinguer ce qui relève d’évolutions structurelles de ce qui tient à des manières différentes de conduire les recherches (Bonnéry, 2022).

## Présentation des articles

- 20 Les contributions au présent dossier visent, chacune à leur manière, à enrichir et à actualiser les analyses de Jean-Claude Chamboredon un demi-siècle après « Le “métier d’enfant” ».
- 21 À travers son enquête sur les usages sociaux de la crèche, Wilfried Lignier déplace la focale en amont de l’école maternelle, afin d’approfondir les analyses de Chamboredon et Prévot sur les définitions sociales des âges de la vie dès la petite enfance. Fondé sur l’observation de 28 enfants de deux à trois ans dans une structure parisienne à la population hétérogène, complétée par des entretiens avec les parents, son article met au jour l’inégale proximité des socialisations familiales avec les modalités pédagogiques de la crèche, résultat convergent avec les conclusions du « Métier d’enfant ». Il explore aussi des pistes restées au second plan dans l’article séminal, comme le rapport des enfants aux attentes des adultes chargés de leur prime socialisation. Contre une vision irénique des premiers âges, Lignier montre comment les enfants, face aux adultes comme face à leurs pairs, se trouvent inégalement ajustés à ces réquisits. L’apprentissage précoce des rapports de domination s’opère à travers l’expérience subjective d’inégalités objectives de performance dans les activités proposées par la



crèche, qu’il s’agisse de jeux éducatifs ou du respect des règles collectives. L’intrication du cognitif et du comportemental se manifeste ici tant dans les différences de développement sur les aspects valorisés par les adultes que dans la capacité précoce à se mettre en situation de dominant grâce à la disposition distinctive à se tenir du bon côté des règles.

22 Des processus différenciateurs sont donc en place avant l’entrée à l’école maternelle, qui a beaucoup changé en cinquante ans. À partir d’une enquête revisitant l’histoire de la maternelle et les résultats du « Métier d’enfant », Fabienne Montmasson-Michel souligne sur ce point l’importance croissante que le premier cycle scolaire accorde au langage. Reprenant l’idée de l’école comme lieu de confrontation entre diverses instances de socialisation (famille, école, pairs, production culturelle), son article se fonde principalement sur un suivi de 23 enfants scolarisés dans quinze classes d’écoles aux profils disparates et dans leurs familles. Grâce à des observations régulières et des entretiens auprès d’enseignants, d’assistantes maternelles, d’intervenants, d’élèves et de parents, l’auteure montre comment s’opère le cadrage des situations d’expérience infantine à la fois par l’organisation matérielle et symbolique de l’espace domestique et par les pratiques langagières familiales au quotidien. Ce cadrage variable contribue à développer des modalités de raisonnement et de comportement différentes, qui rendent les élèves inégalement familiers des attendus de la maternelle, où chaque jeu et chaque expérience sont supposés être « spontanément » appréhendés comme objets d’apprentissage.

23 À travers le cas de structures associatives se revendiquant d’une « pédagogie par la nature », type émergeant d’accueil d’enfants à l’âge de l’école maternelle ou élémentaire, Julien Vitores étudie ce type d’attentes en prêtant attention à des situations où les adultes interviennent en se saisissant de « découvertes » faites par les enfants, de leurs questionnements, ou par l’organisation spatiale, autant matérielle que symbolique, de leurs apprentissages. La liberté apparente laissée aux enfants sollicite une conduite d’exploration et d’interrogation qui fait l’économie d’instruments issus de la production culturelle à destination de l’enfance (même si la présence de jumelles ou de loupes suggère certaines pratiques), au profit d’une pédagogie centrée sur l’environnement « naturel ». Fondé sur un important travail d’observation directe et des entretiens approfondis avec les intervenants de ces structures, cet article revisite à la fois « Le “métier d’enfant” » et les travaux de Chamboredon sur les usages sociaux du cadre naturel, qu’il s’agisse de ses enquêtes sur la chasse, sur l’autochtonie ou sur les transformations des espaces ruraux (Chamboredon, 2019). Il montre que l’usage du cadre naturel implicitement attendu des enfants, comme occasion d’apprendre et de s’exprimer de façon « autonome », est inégalement construit par leurs socialisations familiales.

24 En développant une réflexion sur les albums pour enfants, Stéphane Bonnéry s’intéresse également aux socialisations médiatisées par les « instruments pédagogiques » produits par l’industrie culturelle. Dans la continuité de la recherche de Chamboredon et Fabiani sur le sujet, qui avait la particularité de se focaliser sur les éditeurs, il met en évidence, à partir d’un corpus d’ouvrages du pôle légitime de la production à destination de la jeunesse et d’entretiens avec des auteurs et illustrateurs, les évolutions des manières de lire, de dessiner et de scénariser qui matérialisent dans les albums des définitions sociales de l’enfant. L’article donne à voir les logiques sous-jacentes au processus de création de ces auteurs et illustrateurs, ainsi que leurs conséquences sur les manières de lire sollicitées, inégalement partagées.

25 En complément de ces tentatives d’actualisation et de prolongement, le présent dossier comporte un texte inédit de Jean-Claude Chamboredon, qui se trouve dans ses archives (en cours de classement) au Grand Équipement Documentaire du Campus Condorcet, à Aubervilliers<sup>1</sup>. Tiré d’une communication présentée en mars 1982 lors d’un colloque à Wolfenbüttel en Allemagne de l’Ouest, il donne à voir une partie des résultats d’une vaste enquête menée par Chamboredon avec Bonvin dans les années 1970. Centrée sur les collèges privés après la création du collège unique, sujet neuf à l’époque, cette enquête a donné lieu à deux rapports ronéotés (Chamboredon & Bonvin, 1973 ;

Bonvin & Chamboredon, 1979), à des articles méconnus (Bonvin, 1979, 1982) et à un chapitre d’ouvrage en espagnol (Chamboredon, 1983). L’inédit que nous publions ici contient des passages que l’on trouve dans ces textes difficiles d’accès. Il a subi quelques légers aménagements : mise aux normes bibliographiques, constitution d’une bibliographie intégrant les ouvrages auxquels l’auteur fait allusion, ajout d’intertitres choisis par nous et insertion de notes qui figuraient dans les versions précédentes.

26 Au-delà du cas du collège, cet article contient plusieurs pistes utiles à la recherche contemporaine sur l’éducation et la socialisation. D’abord, il souligne à juste titre l’importance de prendre en compte les fractions de classe et la composition de leurs capitaux dans l’analyse des stratégies éducatives. Chamboredon montre notamment que les familles qui recouraient au privé dans les années 1970 étaient mieux dotées sur le plan économique que culturel, donc peu outillées face aux pédagogies alors en essor faisant appel aux connaissances de l’enfant. L’organisation des ménages parentaux s’avère tout aussi cruciale à analyser : la moindre disponibilité des parents pour l’encadrement du travail scolaire explique la demande familiale d’une intensification pédagogique à l’école, qui présente l’avantage de laisser des traces consultables par les parents et d’assurer une certaine protection idéologique de leur progéniture. Dans ces années très politisées depuis Mai 68, cela n’avait rien d’anodin : l’humeur anti-institutionnelle et la libération des mœurs dans l’enseignement public (Pagis, 2008) ont poussé certaines familles à opter pour le privé sans qu’il s’agisse d’un choix lié à leurs convictions religieuses.

27 Ensuite, on retrouve dans ce texte inédit le choix, déjà visible dans « Le “métier d’enfant” », de privilégier l’analyse de moments de transition ou de changements institutionnels, où se fixent de nouvelles définitions sociales de l’enfant. Contraints objectivement de se distinguer face aux nouveaux collèges publics, les établissements privés sont conduits à accentuer fortement leurs spécificités pédagogiques afin de maintenir l’écart. Statistiques et observations à l’appui, Chamboredon montre comment les formes et l’ampleur de cette concurrence varient selon les contextes locaux, ce qui le conduit à des constats nuancés, à rebours d’une coupure tranchée entre public et privé.

28 Mais l’intérêt de ce texte inédit réside aussi dans sa visée théorique. Discutant un ensemble de recherches centrales dans les années 1960-1970, qu’elles soient inspirées d’Althusser, de Bourdieu ou de Foucault, Chamboredon y interroge les limites des critiques radicales du système d’enseignement, simplificatrices sur deux plans selon lui. D’une part, en ce qu’elles négligent les médiations, les études en termes de « discipline » (au sens foucauldien) ou d’« appareils » (au sens althussérien) passent sous silence les usages et fonctions différentielles d’une même institution par ses agents, comme si le programme institutionnel était entièrement et homogènement appliqué, quels que soient les types de professionnels et de publics. D’autre part, Chamboredon met en garde contre l’aveuglement qui conduit à analyser des « techniques de contrôle » isolées des pratiques concrètes d’enseignement et d’apprentissage. Il s’inscrit ici, explicitement, dans la continuité de *L’évolution pédagogique en France*, où Durkheim défendait une « sociologie de l’action pédagogique comme force formatrice d’habitudes » (Durkheim, [1938] 1999) : les modalités d’enseignement servent la transmission des manières de penser et d’agir, et pas seulement l’inculcation de l’ordre social. Mais à la différence de Durkheim, il souligne dans ce texte inédit qu’un enseignement n’est jamais uniforme, puisque le programme est toujours « actualisé » par les enseignants.

29 Parce qu’il s’insère mal dans le jeu des étiquettes disciplinaires et chapelles théoriques, Chamboredon a légué aux sciences sociales un héritage à la fois riche et ouvert. Ce n’est pas un hasard si ce sociologue passionné par l’éducation et la socialisation n’a pas cherché à faire école, après avoir refusé le statut de disciple, même s’il a contribué à la formation d’un « collège invisible » qui n’est pas pour rien dans la postérité de ses travaux (Lassave, 2020). Loin de toute célébration hagiographique, ce dossier est né de la conviction que les recherches contemporaines peuvent puiser dans son œuvre, plutôt qu’un modèle à imiter, des armes pour (re)penser.

## Bibliographie

- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (2020) « Jean-Claude Chamboredon, troisième auteur du “Métier de sociologue” ». *Libération*, 5 avril.
- BEAUD S. & PIKETTY T. (2015) « Préface ». In M. Galy, E. Le Nader & P. Combemale, *Les sciences économiques sociales*. Paris : La Découverte, p. 5-15.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.  
DOI : 10.4000/rfp.1246
- BONNÉRY S. (2022). « Une réédition salutaire ». In G. Liénard & E. Servais ([1978] 2022), *Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classes et destinées sociales*. Lyon : ENS Éditions. En ligne : <<https://books.openedition.org/enseditions/15008>> (consulté le 19 octobre 2022).
- BONVIN F. (1979). « Une seconde famille. Un collègue d'enseignement privé ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 47-64.  
DOI : 10.3406/arss.1979.2658
- BONVIN F. (1982). « L'école catholique est-elle religieuse ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 44-45, p. 95-108.  
DOI : 10.3406/arss.1982.2170
- BONVIN F. & CHAMBOREDON J.-C. (1979). « Erziehungsorganisation und pädagogische Prinzipien an katholischen Sekundarschulen in Frankreich ». In D. Goldschmidt & P.-M. Roeder (dir.), *Alternative Schulen ?* Berlin : Klett-Cotta, p. 393-446.
- BOURDIEU P. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, vol. 15-1, p. 3-42.  
DOI : 10.2307/3320261
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C. ([1968] 2021). *Le métier de sociologue*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.
- BROCCOLICHI S. & SINTON R. (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 15-38.  
DOI : 10.4000/rfp.3017
- BROUGÈRE G. & FRANÇOIS S. (dir.) (2018). *L'enfance en conception(s)*. Bruxelles : Peter Lang.  
DOI : 10.3726/b14122
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J. & MOULIN L. (2019). « Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? ». *Population*, n° 74, p. 551-586.
- CHAMBOREDON J.-C. ([1967] 2015). « La société française et sa jeunesse ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Éd. Rue d'Ulm, p. 43-60.  
DOI : 10.4000/revss.6021
- CHAMBOREDON J.-C. ([1971] 2015). « La délinquance juvénile ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Éd. Rue d'Ulm, p. 87-129.
- CHAMBOREDON J.-C. (1983). « Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia. A propósito de un estudio de caso de la enseñanza privada ». In J. Varela (dir.), *Perspectivas Actuales en Sociología de la Educación*. Madrid : Editorial Cantoblanco, p. 67-87.
- CHAMBOREDON J.-C. ([1984] 2017). *Émile Durkheim. Le social, objet de science*. Paris : Éd. Rue d'Ulm.
- CHAMBOREDON J.-C. (1985). « Une sociologie de la petite enfance ? ». *Espaces temps*, n° 31-32, p. 85-90.  
DOI : 10.3406/espat.1985.3292
- CHAMBOREDON J.-C. (1988). « La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 83-97.
- CHAMBOREDON J.-C. ([1991] 2015). « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Éd. Rue d'Ulm, p. 191-205.

- CHAMBOREDON J.-C. (1996). « La sociologie comme théorie des cultures de classe ». *Revue européenne des sciences sociales*, n° 103, p. 109-117.
- CHAMBOREDON J.-C. (2015). *Jeunesse et classes sociales*, textes réunis et présentés par Paul Pasquali. Paris : Éd. Rue d’Ulm.
- CHAMBOREDON J.-C. (2019). *Territoires, culture et classes sociales*, textes réunis et présentés par Gilles Laferté et Florence Weber. Paris : Éd. Rue d’Ulm.
- CHAMBOREDON J.-C. & BONVIN F. (1973). *Transmission culturelle et utilisation des instances de diffusion culturelle*. Paris : CSE.
- CHAMBOREDON J.-C. & CHAZEL F. (1980). « La place des sciences sociales dans l’enseignement secondaire ». *Revue française de sociologie*, vol. 21-3, p. 477-478.
- CHAMBOREDON J.-C. & FABIANI J.-L. ([1977] 2020). « Les albums pour enfants. Le champ de l’édition et les définitions sociales de l’enfance ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, p. 60-78 et n° 14, p. 55-79. Rééd. in *Revue européenne des sciences sociales*, n° 64, p. 96-131.  
DOI : 10.3406/arss.1977.3495
- CHAMBOREDON J.-C. & LEMAIRE M. ([1970] 2015). « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, Paris : Éd. Rue d’Ulm, p. 61-86.  
DOI : 10.2307/3320131
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. ([1973] 2015). « Le “métier d’enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, p. 295-335. Rééd. in *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Éd. Rue d’Ulm, p. 131-174.
- CHARLES F. & CIBOIS P. (2010). « L’évolution de l’origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée ». *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-55.  
DOI : 10.3917/soco.077.0031
- CHATEL É. & GROSSE G. (2015). « Une brève histoire des sciences économiques et sociales ». In M. Galy, E. Le Nader & P. Combemale, *Les sciences économiques sociales*. Paris : La Découverte, p. 21-54.
- CLÉMENT P. (2017). « Les laboratoires de la réforme de l’école ». *La Pensée*, n° 389, p. 18-28.  
DOI : 10.3917/lp.389.0018
- COURT M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.  
DOI : 10.3917/dec.court.2017.01
- DABESTANI M.-N. (2020). *Quel sens donné aux images et aux savoirs inscrits dans les cahiers de maternelle ? Étude des scansion temporelle et spatiale entre instances de socialisation*. Thèse de doctorat, sciences de l’éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- DANNER M., FARGES G., GARCIA S. & GIRET J.-F. (2020). « L’exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie ». *Éducation & formations*, n° 101, p. 215-245.
- DARMON M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DEPOILLY S. & KAKPO S. (2019). *La différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- DURKHEIM É. ([1938] 1999). *L’évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- DURLER H. (2015). *L’autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l’école*. Paris : Presses universitaires de Rennes.
- ELOY E. (dir.) (2022). *Comment la culture vient aux enfants*. Paris : DEPS / Presses de Sciences Po.
- FABIANI J.-L. (2020). « Jean-Claude Chamboredon : grand sociologue de métier ». *AOC*, 2 avril. En ligne : <<https://aoc.media/critique/2020/04/01/jean-claude-chamboredon-grand-sociologue-de-metier/>> (consulté le 7 mai 2022).
- FORQUIN J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris/Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- GIRARD A. & BASTIDE H. (1969). « Orientation et sélection scolaires ». *Population*, vol. 24, n° 1, p. 9-46.
- HUGRÉE C. (2009). « Les classes populaires et l’université ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 47-58.
- IBANÈS J., AYDALOT L. & CHAMBOREDON J.-C. (1981). *Initiation économique et sociale*. Paris : Bordas.
- IBANÈS J. & CHAMBOREDON J.-C. (1974). *Développement économique et changement social*. Paris : Bordas.
- ISAMBERT-JAMATI V. ([1969] 1985). « Une réforme des lycées et des collèges. Essai d’analyse sociologique de la réforme de 1902 ». In V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*. Paris.

L’Harmattan, p. 41-83.

ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l’école élémentaire*. Paris : PUF.

ISAMBERT-JAMATI V. ([2005] 2020). « Approches sociologiques des contenus d’enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 206, p. 81-91.  
DOI : 10.4000/rfp.8931

JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l’inégalité scolaire dès l’école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.  
DOI : 10.4000/rfp.1301

KAKPO S. (2012). *Les devoirs à la maison*. Paris : PUF.  
DOI : 10.3917/puf.kakpo.2012.01

LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.  
DOI : 10.4000/books.pul.34447

LAHIRE B. (2001). « La construction de l’“autonomie” à l’école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 155-161.

LAHIRE B. (dir.) (2019). *Enfances de classe*. Paris : Éd. du Seuil.

LASSAVE P. (2020). « Jean-Claude Chamboredon (1938-2020) : un collègue invisible ». *Bulletin d’histoire de la sociologie*, n° 11, p. 10-11. En ligne : <[https://afs-socio.fr/portfolio\\_page/bulletin-dhistoire-de-la-sociologie/bulletin\\_11\\_version\\_8/](https://afs-socio.fr/portfolio_page/bulletin-dhistoire-de-la-sociologie/bulletin_11_version_8/)> (consulté le 7 mai 2022).

LEROY G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. Paris : La Découverte.

LIÉNARD G. & SERVAIS É. ([1978] 2022). *Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classe et destinées sociales*. Lyon : ENS Éditions.  
DOI : 10.4000/books.enseditions.15008

LIGNIER W. & PAGIS J. (2017). *L’enfance de l’ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Éd. du Seuil.

MENGER P.-M. (2020). *Jean-Claude Chamboredon : un hommage*. En ligne : <<https://www.ehess.fr/fr/node/17047>> (consulté le 7 mai 2022).

NETTER J. (2018). *Culture et inégalités à l’école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

NETTER J. & MAMEDE M. (2021). « Les enfants parlent de la classe ». *Revue française de pédagogie*, n° 213, p. 5-21.  
DOI : 10.4000/rfp.10974

NOIRIEL G. (2020). « Hommage à Jean-Claude Chamboredon ». *Genèses*, n° 119, p. 3-4.  
DOI : 10.3917/gen.119.0003

OCTOBRE S. & SIROTA R. (dir.) (2021). *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Paris : DEPS / Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.

PAGIS J. (2008). « Déscolarisons l’école ». In D. Damane, B. Gobille & F. Mattonti (dir.), *Mai-Juin 68*. Paris : Éd. de l’Atelier, p. 370-382.

PASQUALI P. (2015). « Introduction ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Éd. Rue d’Ulm, p. 17-42.

PASQUALI P. (2018). « Une “école de Chicago” en banlieue parisienne ? Jean-Claude Chamboredon et la délinquance juvénile, de l’enquête à l’article ». In G. Laferté, P. Pasquali & N. Renahy (dir.), *Le Laboratoire des sciences sociales. Histoires d’enquêtes et revisites*. Paris : Raisons d’Agir, p. 235-290.

PASQUALI P. (2021). « Présentation ». In P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon & J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*. Paris : Éd. de l’EHESS.

POULLAOUËC T. (2011). « Choix du destin et destin du choix ». *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 81-84.  
DOI : 10.4000/rfp.3065

RAYOU P. (dir.) (2015). *Aux frontières de l’école*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.  
DOI : 10.3917/puv.rayou.2015.01

RENARD F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

RENARD F., MOQUET C., HENRI-PANABIÈRE G. & GIRAUD F. (2019). « La maternelle n’est pas qu’un jeu d’enfant ». In B. Lahire (dir.), *Enfance de classes*. Paris : Éd. du Seuil, p. 981-1006.

REVEL J. (2020). *Jean-Claude Chamboredon : présence d’un ami*. En ligne : <<https://www.ehess.fr/fr/hommage/jean-claude-chamboredon-pr%C3%A9sence-d-ami>> (consulté le 7 mai 2022).

ROCHEX J. (2008). « L’œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste ». In D. Frandji & P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et*

*société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 101-118.

ROPÉ F. (1991). « Fonctions sociales de l’enseignement professionnel et enseignement du français ». *Pratiques*, n° 71, p. 69-77.

DOI : 10.3406/prati.1991.1644

SIROTA R. (1988). *L’école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

SIROTA R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DOI : 10.4000/books.pur.12497

SIROTA R. (2020). « Métier d’enfant, métier de sociologue ». *Revue des sciences sociales*, n° 64, p. 150-153.

THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L’école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

THOMPSON E. (1976). « Modes de domination et révolutions en Angleterre ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, p. 133-155.

DOI : 10.3406/arss.1976.3457

van ZANTEN A. (2001). *L’école de la périphérie*. Paris : PUF.

DOI : 10.3917/puf.vanza.2012.01

van ZANTEN A. (2018). « Les pratiques éducatives des parents enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 203, p. 5-14.

VAQUERO S. (2019). *Réussir ses TPE. Une sociologie de la domination scolaire et culturelle au sein des dispositifs pédagogiques du lycée*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Poitiers.

WEBER F. (2015). « Préface ». In J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, textes réunis et présentés par Paul Pasquali. Paris : Éditions Rue d’Ulm, p. 5-15.

WEBER F. (2020). « Sociologie : hommage à Jean-Claude Chamboredon ». *The Conversation*, 15 avril. En ligne : <<https://theconversation.com/sociologie-hommage-a-jean-claude-chamboredon-136098>> (consulté le 7 mai 2022).

WILLIAMS R. (1977). « Plaisantes perspectives. Invention du paysage et abolition du paysan ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, p. 29-36.

DOI : 10.3406/arss.1977.2574

WOOLVEN M., VANHÉE O., HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F. & LAHIRE B. (2019). « Le langage comme capital ». In B. Lahire (dir.), *Enfance de classes*. Paris : Éd. du Seuil, p. 1029-1060.

## Notes

<sup>1</sup> Nous remercions chaleureusement les ayants droit de Jean-Claude Chamboredon, notamment sa fille Hélène.

## Pour citer cet article

### Référence papier

Stéphane Bonnéry et Paul Pasquali, « « Le “métier d’enfant” » 50 ans après : penser l’éducation et la socialisation avec Jean-Claude Chamboredon », *Revue française de pédagogie*, 217 | 2022, 5-15.

### Référence électronique

Stéphane Bonnéry et Paul Pasquali, « « Le “métier d’enfant” » 50 ans après : penser l’éducation et la socialisation avec Jean-Claude Chamboredon », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 217 | 2022, mis en ligne le 30 décembre 2022, consulté le 01 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12294> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.12294>

## Auteurs

### Stéphane Bonnéry

Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL, Département des sciences de l’éducation

### Articles du même auteur

**Les auteurs et les illustrateurs d’albums pour enfants : une enquête sur la création d’instruments de socialisation à des manières de lire** [Accès restreint]

Authors and illustrators of children’s literature: An investigation into the creation of instruments of socialisation to literacy

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 217 | 2022

**LAHIRE Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l’inégalité parmi les enfants*** [Texte intégral]

Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p.

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 205 | 2018

**La scolarisation de la musique dans l’enseignement secondaire au travers de projets partenariaux** [Texte intégral]

Teaching music in secondary education through partnership projects

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013

**CHAMBOREDON Jean-Claude. *Jeunesse et classes sociales*** [Texte intégral]

Édition de Paul Pasquali, préface de Florence Weber. Paris : Éditions Rue d’Ulm, 2015, 264 p.

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 194 | 2016

**L’enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l’éducation et de la culture** [Texte intégral]

Music education, in schools and in Music academies. Mutual perspective in Sociology of Education and Culture

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013

**Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d’apprentissage** [Texte intégral]

Setting-up educational devices, creating learning inequalities

Puesta en escena de los dispositivos pedagógicos y desigualdades en el aprendizaje

Zenarisierung von pädagogischen Vorrichtungen und Ungleichheiten beim Lernen

Paru dans *Revue française de pédagogie*, 167 | avril-juin 2009

Tous les textes...

**Paul Pasquali**

CNRS, IRIS

---

## *Droits d’auteur*



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.