Institut d'études politiques de Paris

ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO

Programme doctoral de sociologie

Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales

Doctorat en Sociologie

« Des indicateurs aux pratiques : quantification et différenciation des apprentissages au cours de la petite enfance »

Inès Malroux

Thèse dirigée par Lidia Panico, Professeure des Universités (Sciences Po-CNRS) et Michelle Kelly-Irving, Directrice de recherche (INSERM, Université de Toulouse)

Soutenance le 11 septembre 2026

Jury :

Laura Bernardi, Professeure ordinaire, Université de Lausanne (rapporteure)

Claudine Burton-Jeangros, Professeure ordinaire, Université de Genève (rapporteure)

Kevin Diter, Maître de conférences, Université de Lille, CLERSE

Marta Domínguez Folgueras, Associate professor, Sciences Po, CRIS

Michelle Kelly-Irving, Directrice de recherche, Université de Toulouse, Inserm (co-directrice)

Lidia Panico, Professeure des universités, Sciences Po, CRIS (directrice)

Olivia Samuel, Professeure des universités, Université Paris-Nanterre, Cresppa

À Fabrice.

Remerciements

Je remercie en premier lieu les membres du jury d'avoir accepté la tâche de lire et évaluer mon travail, pour leur temps et leur attention : Claudine Burton-Jeangros, Laura Bernardi, Kevin Diter. Je remercie particulièrement Olivia Samuel et Marta Dominguez-Folgueras pour leurs conseils lors du comité de suivi individuel.

J'ai eu la chance pendant ma thèse d'être intégrée à un environnement stimulant, motivant et quand il l'a fallu, réconfortant.

Je remercie pour cela mes directrices, Lidia Panico et Michelle Kelly-Irving. Je vous suis infiniment reconnaissante pour l'accompagnement bienveillant, soutenant et compréhensif que vous m'avez offert. Merci de m'avoir fait confiance mais aussi de m'avoir poussée à toujours plus de réflexivité, de clarté et de rigueur. Je m'estime chanceuse d'avoir travaillé à vos côtés et d'avoir appris énormément grâce à vous, sur vos disciplines, sur les inégalités sociales et sur le métier de chercheuse.

Cette thèse s'inscrit dans le projet *Gendhi,* financé dans le cadre du programme ERC-Synergie de l'Union Européenne. J'en remercie les chercheur·e·s principaux·ales : Nathalie Bajos, Muriel Darmon, Pierre-Yves Geoffard et Michelle Kelly-Irving d'avoir permis la rencontre de nombreux travaux et de nous avoir permis d'apprendre les un·e·s des autres. Je remercie également Anne-Sophie Cousteaux d'avoir facilité les échanges et les connexions dans la communauté, ainsi que pour son écoute et son soutien précieux. Je remercie Camille Villebeisseix et Sami Zoghlami qui ont été des ressources précieuses face aux défis administratifs et des rayons de soleil dans le quotidien au Campus. J'adresse des remerciements à la communauté de chercheur·e·s *Gendhi* qui a eu l'occasion de discuter de mes travaux au cours des séminaires mais aussi pour les moments de convivialité : Sarah, Amélie, Ritu, Julie, Maud, Amalia, Fé-e, Romance, Inès.

Je remercie l'équipe ELFE avec qui j'ai été ravie d'interagir à certaines occasions : Marie-Aline Charles, Mélissa Arneton, ainsi que les membres du comité d'accès aux données. Je dédie des remerciements particuliers à Hanna Maly-Motta qui a relu une partie de cette thèse. Je remercie également Sandra Florian de m'avoir aidée dans mes premiers pas avec la base de données.

J'adresse mes remerciements à celleux qui ont répondu à mes questions de méthodologie statistique avec pédagogie et patience : Iñaki Blanco-Cazeaux, Léna Bonin, Camille Joannès, Hélène Colineaux et Ainhoa Ugarteche-Perez. Je remercie également Samuel Fely pour les longues discussions en début de thèse et ses relectures attentives. J'adresse ma reconnaissance à Holly Hargis pour sa relecture et ses conseils extrêmement encourageants et constructifs.

Je garderai de cette thèse le souvenir de cinq années partagées avec une merveilleuse équipe de copines, les doctorantes du projet *Gendhi*. Juliette, merci d'avoir apporté ton regard à mes travaux et ton humour à nos discussions. Eugenia, merci d'avoir été si apaisante et inspirante. Jeanne, merci pour ton écoute et ton immense gentillesse. Léna, merci d'avoir su trouver les mots justes pour raconter des histoires hilarantes et aussi pour me rassurer dans les moments difficiles (tout simplement trop forte en mots). Shirine, merci de répandre la joie partout où tu vas, et pour ton soutien si doux et précieux. Et Mira, merci infiniment de m'avoir offert ton temps lors de mes incompréhensions méthodologiques, tes gâteaux presque toutes les semaines, et surtout ton amitié et ton soutien à chaque étape vécue au cours du doctorat. Vous aurez toujours mon admiration pour les femmes et chercheuses que vous êtes, et ma reconnaissance pour les moments partagés, le réconfort et les rires.

J’adresse mes remerciements à mes ami-e-s rencontré-e-s à l’université. Ronan, merci d’être un ami si fidèle. Marika, merci pour ta présence et ton soutien quasi-quotidien, et pour avoir partagé avec moi tout ce qui n’a rien à voir avec la thèse. Justine, Liliana, Iñaki, je suis heureuse d’avoir fait avec vous mes premiers pas dans la recherche et de suivre encore vos brillants parcours. Julien et Dylan, merci d’avoir apporté de la joie dans ma vie depuis le Master.

Marta, les mots ne seront pas suffisants pour te remercier pour ton soutien si précieux, il faudrait plutôt un dîner. Merci de m’avoir motivée à venir plus souvent dans le VIIème et d’avoir égayé mes journées. Laudine, merci de m’avoir guidée dans les étapes de finalisation de la thèse et d’être une chercheuse tellement inspirante.

Parmi les personnes qui m'ont guidée vers la thèse avant qu’elle débute, je remercie Christine Hamelin qui a eu un rôle déterminant dans mon intérêt pour la recherche sur le genre, et qui m’a aidée à me projeter dans cette voie professionnelle qui me paraissait inaccessible. Je remercie également Carole Brugeilles, Aurélien Dasré et Julie Pannetier pour leur accompagnement et pour m’avoir encouragée – pendant et après le Master – à écrire et à enseigner. Je remercie également Anne Gosselin de m’avoir conseillée au moment du projet de thèse et d’avoir suivi mon parcours avec enthousiasme et bienveillance.

En remontant avant l’université, une pensée particulière va à mes sœurs du lycée Jean Perrin et du quartier des Prés, qui n’ont pas quitté mon cœur malgré la distance entre nos chemins de vie : Fanny, Fatox, Fatou, Mayoun, Nénette, Nab, Chrisly, Assiana.

Pour revenir à l'origine de mon intérêt pour l'enfance, je remercie celles et ceux avec qui j'ai vécu la mienne et auprès de qui j'ai appris que c’est une période de vie passionnante : ma Mamie là où elle est, mon frère Hakim, mes tantes Mina et Sylvie, mes cousins et cousines Anthony, Maeva, Kélian, Ambre et Tom. En particulier, je remercie ma Maman, de m’avoir transmis sa passion pour les tout petits et d’avoir parfois, par ses expériences d’auxiliaire de puériculture, inspiré mes questionnements de chercheuse. *Merci pou toute mon bann’ do moun, sat lé là, sat la finn ferm lo zyé, et sat i viendra dann futur.*

Ma gratitude va également à celles et ceux qui ne se doutent pas de leur contribution à ce travail : les enfants. D'abord, mes filles, Suzanne et Jasmine, c'est un bonheur de grandir avec vous chaque jour. Je vous suis reconnaissante d'être mille fois plus importantes que la thèse, et de m'obliger à ne lui accorder que sa juste place. Ryad, merci d’avoir ouvert la voie et de m’avoir montré ces huit dernières années comme un enfant peut être intéressant. Chiara et Sandro, merci à vous aussi d’être si drôles et passionnants. Et je suis reconnaissante à tous les autres enfants – et à leurs parents – qui m'ont offert le privilège de les voir grandir ces dernières années : Marie, Adam, Joséphine, Sacha, Liv, Sofia, Matteo, Baptiste, Robin, Eléonore, Eugénie, Sandro, Ellie, Maya, Rahul, Rose, et d’autres encore.

Enfin, Louis, merci pour tout, surtout pour les soirées à parler de ma thèse et de l’avenir, merci d'avoir accueilli mes doutes, mes émotions et mes changements d’avis, de ne pas m'avoir toujours cru dans les moments les plus difficiles. Merci d'être un père exemplaire et un partenaire sans faille, merci d’être mon coéquipier « *chaque jour et pour toujours* ».

Financement

Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet Inégalités de genre et de santé (GENDHI), ERC-2019-SyG, qui a pu être mené grâce à un financement du Conseil européen de la recherche (ERC) au titre du programme-cadre de l'Union européenne pour la recherche et l'innovation « Horizon 2020 » (convention de subvention no [856478]).

Résumé

La notion de développement occupe une place centrale dans l'examen, l'évaluation et la quantification de la santé des enfants. Ce concept recouvre un ensemble d'apprentissages ancrés dans différents domaines de pratiques parmi lesquels le langage, la numération, la motricité, la sociabilité et le soin de soi. Si chacun de ces domaines d'apprentissages fait l'objet de recommandations et attentes sociales, le rythme d'acquisition des compétences par les enfants est dépendant de caractéristiques individuelles, contextuelles, et, nous le verrons ici, sociales.

Cette thèse de sociologie quantitative propose une description statistique de la différenciation par le genre et la classe sociale des apprentissages faits au cours de la petite enfance et contribuant à définir le développement de l'enfant. Adoptant une perspective critique des normes sociales et des opérations de quantification, la partie théorique interroge la manière dont les apprentissages enfantins font l'objet de recommandations, évaluations, et constituent un problème public. Dans la partie méthodologique, nous questionnons la manière dont les apprentissages sont transcrits en indicateurs statistiques et mobilisés dans l'étude scientifique de la santé et du bien-être des enfants. Les parties empiriques, prenant appui sur les données de l'enquête ELFE (Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance), visent à décrire la différenciation d'une mesure de développement au regard du genre, de la classe sociale, et à l'intersection de ces deux rapports sociaux. Pour cela, l'Inventaire de Développement de l'Enfant est mobilisé et décomposé afin de mettre en évidence les variations de la tendance et de l'ampleur des inégalités en fonction du domaine d'apprentissage interrogé. Enfin, se situant dans le cadre conceptuel de la sociologie des socialisations, cette thèse propose une recherche des déterminants sociaux de la différenciation de deux domaines d'apprentissage et de leur concrétisation dans le quotidien des familles : l'autonomie corporelle et la motricité fine.

Les résultats mettent en évidence le désavantage des enfants des classes populaires dans les domaines d'apprentissage les plus scolairement rentables : le langage compris et exprimé, et la numération. Néanmoins, dans le domaine de l'autonomie corporelle, plus ancré dans la vie domestique, les enfants des classes populaires sont ceux qui cumulent le plus de compétences. Du point de vue du genre, la plupart des domaines d'apprentissage sont différenciés en faveur des filles. Cela est particulièrement marqué dans les domaines de l'autonomie corporelle et de la motricité fine. La différenciation de l'autonomie corporelle se traduit, en pratique, par une autonomie précoce des enfants les moins favorisés dans les tâches quotidiennes d'hygiène et de soin de soi. Cela peut s'expliquer par des pratiques parentales plus distantes des recommandations et par les contraintes pesant sur le quotidien des familles les moins dotées. Quant à la différenciation de la motricité fine, elle se traduit en une inégale distribution des compétences artistiques et visuelles entre les garçons et les filles, à l'avantage de ces dernières. Cette inégalité peut s'expliquer partiellement par la stéréotypisation genrée des pratiques de jeux des enfants.

Abstract (English)

The concept of development plays a central role in the assessment, evaluation, and quantification of children's health. This concept encompasses a range of learning processes rooted in various areas of practice, including language, numeracy, motor skills, social skills, and self-care. While each of these areas of learning is subject to social recommendations and expectations, the pace at which children acquire these skills depends on individual, contextual, and social factors.

This quantitative sociology dissertation provides a statistical analysis of how learning experiences during early childhood, which help to define a child's development, vary according to gender and social class. Taking a critical view of social norms and quantification practices, the theoretical section looks at how children's learning is subject to recommendations and evaluations, and how it is presented as a public issue. The methodological section examines how learning is translated into statistical indicators and utilised in the scientific study of children's health and well-being. Drawing on data from the ELFE survey (French Longitudinal Study from Childhood), the empirical sections aim to describe how a measure of development varies according to gender and social class, as well as the intersection of these two social relationships. To this end, the Early Development Instrument is utilised and broken down to highlight variations in the trend and scope of inequalities depending on the specific learning domain under consideration. Finally, situated within the conceptual framework of the sociology of socialisation, this study analyses the social factors associated with the differentiation of two specific learning domains and their manifestation in the daily lives of families: bodily autonomy and fine motor skills.

The findings highlight a disadvantage for working-class children in the learning domains that yield the highest academic returns: receptive and expressive language, and numeracy. Conversely, in the domain of bodily autonomy, which is more deeply embedded in domestic life, working-class children accumulate the highest number of skills. Regarding gender, most learning domains are differentiated in favor of girls. This trend is particularly pronounced in the domains of bodily autonomy and fine motor skills. In practice, the differentiation of bodily autonomy manifests as an earlier independence among disadvantaged children in daily hygiene and self-care tasks. This is associated with parenting practices that stand further apart from official recommendations and with the constraints weighing on the daily lives of families with fewer resources. As for the differentiation of fine motor skills, it translates into an unequal distribution of artistic and visual skills between boys and girls, to the advantage of the latter. This inequality is partly linked to the gendered stereotyping of children's play practices.

Table des matières

Remerciements **4**

Financement **6**

Résumé **7**

Abstract (English) **8**

Table des matières **9**

Table des illustrations **11**

Sigles, acronymes et abréviations **14**

Glossaire **15**

Introduction générale **17**

A- Objectifs de la thèse 23

B- Cadre théorique 25

C- Données mobilisées 30

D- Plan de la thèse 31

Partie I. Penser les apprentissages et le développement : l'enfance au prisme des discours scientifiques et normatifs ***33***

Chapitre I. L'enfance comme objet de savoirs et de préoccupations collectives : dialogue interdisciplinaire et normativité **35**

A - Les différentes conceptions scientifiques de l'enfance 38

B - Le « développement de l'enfant » et la parentalité comme problèmes publics 60

Conclusion 80

Chapitre II. La genèse des inégalités de genre et de classe sociale : descriptions et explications par la psychologie, l'épidémiologie sociale et la sociologie **85**

A- La structuration précoce des rapports de genre et de la différenciation des apprentissages 88

B- La classe sociale au principe de la différenciation des apprentissages et de la reproduction des inégalités 99

Conclusion 115

Partie II. Décrire quantitativement les inégalités dans l'enfance : sources et méthodes ***119***

Chapitre III. L'étude statistique de l'enfance : l'enquête ELFE, un outil pour la quantification des socialisations **121**

A- Le protocole de recueil des données 124

B- La mesure des conditions de vie des enfants de la cohorte ELFE 136

C- Les socialisations de genre dans la cohorte ELFE 154

Conclusion 165

Chapitre IV. Quantifier le développement des enfants : construction, limites et apports des indicateurs **169**

A- La construction des indicateurs de développement dans l'enquête ELFE 176

B- Les limites de la standardisation des compétences enfantines 202
C- La quantification comme opérateur de normalisation du développement 207
Conclusion 212

Partie III. Comprendre l'inscription des inégalités dans les corps : une différenciation sociale variable selon le domaine d'apprentissage. 215

Chapitre V. La différenciation sociale des apprentissages : description des inégalités dans huit domaines de compétences 217

A- Le développement de l'enfant comme domaine d'inégalités dans la littérature pluridisciplinaire 219
B- Une approche multi-domaine des compétences enfantines : l'inventaire de développement de l'enfant 224
C- La différenciation des compétences enfantines au regard du genre et de la classe sociale 230
Conclusion 258

Chapitre VI. L'autonomie corporelle : un domaine spécifique des socialisations de genre et de classe sociale 261

A- L'autonomie des enfants comme notion normative et domaine de pratiques 263
B- La quantification de l'autonomie à partir des données ELFE 271
C- La différenciation sociale des pratiques corporelles enfantines 275
D-Les déterminants sociaux de l'autonomie dans trois gestes quotidiens 281
Conclusion 309

Chapitre VII. La féminisation des compétences de motricité fine : un invariant à travers l'espace social 313

A- La motricité fine et la socialisation de genre par les jouets 315
B- La socialisation de genre comme facteur explicatif des écarts dans les compétences de motricité fine 324
C- La différenciation sociale des pratiques manuelles et ludiques 332
D- L'influence du genre des pratiques ludiques sur les compétences de motricité fine 345
E- L'absence de variation sociale de l'écart de genre en motricité fine 357
Conclusion 359

Conclusion générale 363

A- Méthodes mobilisées 364
B- Apports de la thèse 366
C- Limites 371
D- Implications pour le domaine politique et scientifique de l'enfance 373

Bibliographie citée 380

Annexes 413

Annexe 1. Extraits des questionnaires ELFE 413
Annexe 2. Construction de variables 416
Annexe 3. Tableaux complémentaires (statistiques descriptives, analyses, modèles complets) 419
Annexe 4. Disciplines des références mobilisées 449

Table des illustrations

Tableau 1. Participation à l'enquête à chaque vague entre la naissance et les 3,5 ans (effectifs et attrition en % en colonne) 130
Tableau 2. Caractéristiques socioéconomiques des parents répondants à chaque vague d'enquête entre les 2 mois et les 3,5 ans (effectifs et % en colonne) 134
Tableau 3. Caractéristiques individuelles des enfants membres de la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne) 136
Tableau 4. Caractéristiques démographiques des familles membres de la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne) 138
Tableau 5. Conditions de vie des enfants présents dans la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne) 140
Tableau 6. Statuts socioéconomiques des parents présents dans la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne) 142
Tableau 7. Caractéristiques socioprofessionnelles et dotations parentales selon la catégorisation en cinq classes sociales (% en colonne) 149
Tableau 8. Caractéristiques des configurations conjugales selon la classe sociale des parents (% en colonne) 155
Tableau 9. Partage du travail domestique déclaré par la mère en fonction de la classe sociale (% en colonne) 158
Tableau 10. Pratiques parentales en fonction du genre de l'enfant et de la classe sociale (% en colonne) 162
Tableau 11. Items et dimensions des compétences mesurées par l'IDE à 1 an 179
Tableau 12. Distribution par genre des items de l'IDE à 1 an (% en colonne) 183
Tableau 13 Distribution par classe sociale des items de l'IDE à 1 an (% en colonne) 185
Tableau 14. Items et dimensions mesurés par l'IDE à 2 ans 188
Tableau 15. Items et dimensions mesurés par l'IDE à 3,5 ans 189
Tableau 16. Distribution par genre des items de l'IDE à 3,5 ans (% en colonne) 191
Tableau 17. Distribution par classe sociale des items de l'IDE à 3,5 ans (%) 193
Tableau 18. Items mesurés pour le calcul du score M-CHAT à 2 ans 197
Tableau 19. Distribution par classe sociale des items du M-CHAT à 2 ans (% en colonne). 199
Tableau 20. Distribution des scores obtenus aux sous-échelles de l'IDE (% en colonne) 224
Tableau 21. Distribution par genre des scores aux sous-échelles de l'IDE par rapport à la moyenne du groupe d'âge exact (% en colonne) 230
Tableau 22. Distribution par classe sociale des scores aux sous-échelles de l'IDE par rapport à la moyenne du groupe d'âge exact (% en colonne) 232
Tableau 23. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de compétences scolaires : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 234
Tableau 24. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de motricité : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 245
Tableau 25. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de compétences transversales : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 252
Tableau 26 Distribution par genre des pratiques d'hygiène, habillement, et propreté sphinctérienne entre 1 an et 3,5 ans (% en colonne) 276
Tableau 27. Distribution par classe sociale des pratiques d'hygiène, habillement, et propreté sphinctérienne entre 1 an et 3,5 ans (% en colonne) 278

Tableau 28. Facteurs associés à la probabilité d'avoir réduit le port de couches à 2 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 282
Tableau 29. Facteurs associés à la probabilité de se laver les dents seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 288
Tableau 30. Facteurs associés à la probabilité de s'habiller seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 292
Tableau 31 Distribution par niveau de diplôme des interlocuteur·trice·s sollicités par les mères pour obtenir des conseils (% en colonne) 297
Tableau 32. Distribution par niveau de revenu par unité de consommation des conditions de vie (% en colonne)..... 299
Tableau 33. Construction de la variable « genre des pratiques de jeux » pour les garçons ... 327
Tableau 34. Construction de la variable « genre des pratiques de jeux » pour les filles 327
Tableau 35. Distribution des scores de motricité fine à 1 an (% en colonne)..... 330
Tableau 36. Distribution par genre des compétences de motricité fine (% en colonne)..... 333
Tableau 37. Distribution par classe sociale des compétences de motricité fine (% en colonne) 335
Tableau 38. Distribution par genre des pratiques de jeux (% en colonne)..... 338
Tableau 39. Distribution par classe sociale des pratiques de jeux à 2 ans (% en colonne).... 342
Tableau 40. Facteurs de socialisation ludique associés aux trois items de motricité fine à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)..... 350
Tableau 41. Facteurs socioéconomiques associés aux trois items de motricité fine à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios) 358

Figure 1. Diagramme de la production sociale des inégalités sociales de santé (Gendhi)..... 26
Figure 2. Cadre théorique : processus de différenciation sociale du développement 27
Figure 3. Etapes de l'enquête ELFE de la naissance à 12 ans 127
Figure 4. Analyse des correspondances multiples, nuage des modalités 147
Figure 5. Probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage exprimé en fonction du genre et de la classe sociale (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %) 236
Figure 6. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences scolaires à trois ans (odds ratios et intervalles de confiance à 95 %) 239
Figure 7 Médiation des effets de l'origine sociale par le recours à la crèche sur la probabilité d'obtenir un score de langage supérieur à la moyenne (ACME)..... 241
Figure 8. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences scolaires à trois ans (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %)..... 243
Figure 9. Probabilités prédites d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne selon le genre et la classe sociale (en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 247
Figure 10. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences motrices à trois ans et demi (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)..... 249
Figure 11. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences motrices à trois ans et demi (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %) 250
Figure 12. Probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de l'autonomie en fonction du genre et de la classe sociale (en %, intervalle de confiance à 95 %) 254
Figure 13. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences transversales à 3,5 ans (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)..... 256
Figure 14. Associations entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences transversales à trois ans et demi (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %)..... 257

Figure 15. Probabilités prédites d'avoir réduit le port de couches à deux ans en fonction du genre et des caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %) 286
Figure 16. Probabilités prédites de se laver les dents en autonomie à trois ans selon le genre et les caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 290
Figure 17. Probabilités prédites de s'habiller en autonomie à trois ans en fonction du genre et des caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 294
Figure 18. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les pratiques corporelles (odds ratio, intervalle de confiance à 95 %)..... 302
Figure 19. Association entre le mode de garde à 2 ans et les pratiques corporelles (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)..... 304
Figure 20. Association entre la sollicitation d'interlocuteur·trice·s par les mères pour la propreté sphinctérienne et la réduction du port de couches à deux ans (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)..... 307
Figure 21. Diagramme de Sankey, trajectoires de motricité fine..... 331
Figure 22. Évolution de l'association entre genre féminin et les compétences motrices selon les ajustements successifs (odds ratios et intervalles de confiance à 95 %) 346
Figure 23. Corrélation entre la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 352
Figure 24. Corrélation entre de la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans pour garçons uniquement (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 354
Figure 25. Corrélation entre la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans pour les filles uniquement (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)..... 356

Sigles, acronymes et abréviations

ACM
Analyse des correspondances multiples
ACME
Average Causal Mediation Effect
ADE
Average direct effet
CAH
Classification ascendante hiérarchique
CDI
Child Development Inventory
DIF
Differential items functioning
DREES
Direction de la recherche et des études statistiques (Ministère de la santé)
EAJE
Etablissement d'accueil du jeune enfant
EDEN
Etude de cohorte généraliste menée en France sur les Déterminants pré- et postnatals précoces du développement psychomoteur et de la santé de l'Enfant
ELNEJ
Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes
ELFE
Etude longitudinale française depuis l'enfance
EpiPage
Etude épidémiologique sur les petits âges gestationnels
GENDHI
Gender and health inequalities
HLM
Habitat à loyer modéré
IC
Intervalle de confiance
IDE
Inventaire de développement de l'enfant
INED
Institut National des Etudes démographiques
INSEE
Institut National des Statistiques et des Etudes économiques
INSERM
Institut National de la santé et de la recherche médicale
MB-CDI
Mc Arthur-Bates Communicative Development Inventory
M-CHAT
Modified checklist for autism in toddlers
MCS
Millenium cohort study
MoBa
Norwegian Mother and Child Cohort Study
OCDE
Organisation de coopération et de développement économique
OMS
Organisation mondiale de la santé
ONG
Organisation non-gouvernementale
OR
Odds Ratio
P
p-value
PCS
Profession et catégorie socioprofessionnelle
PMI
Protection maternelle et infantile
Réf.
Situation de référence
TSA
Troubles du spectre autistique

Glossaire

Cette thèse a été réalisée dans un contexte interdisciplinaire, elle mobilise donc des concepts et méthodes issus de plusieurs champs scientifiques, majoritairement la sociologie. Ces notions seront explicitées au fil du texte mais nous mettons à la disposition des lecteur·ice·s ce glossaire auquel se référer en cas de doute.

ADELPHES Ce mot épicène désigne les frères et sœurs

CLASSE SOCIALE Nous désignons ainsi un ensemble d'individus partageant une position similaire au sein de l'espace social. Cette position est définie par le niveau de ressources matérielles, financières et culturelles, mais aussi le prestige et le style de vie. Les ressources des enfants étant dépendantes de celles des adultes, nous nous référons dans la thèse à la classe sociale de la famille.

DÉTERMINANTS SOCIAUX Ensemble des facteurs relevant des caractéristiques sociales, des dotations socioéconomiques et de l'organisation de la vie en société qui ont pour effet d'influencer les trajectoires et la santé des individus.

DÉVELOPPEMENT Processus de croissance et d'acquisition de compétences cognitives, motrices, sensorielles.

DIFFÉRENCIATION SOCIALE Différences de pratiques, de santé, de résultats, constatées entre des individus et expliquées par leur position dans l'espace social ou par des processus de socialisation.

GENRE Système de catégorisation et de hiérarchisation fondé sur l'assignation des individus à une catégorie sexuée et aux valeurs qui y sont associées. Contrairement au sexe biologique, le genre est une construction sociale, culturelle et politique qui définit ce qui est considéré comme « masculin » ou « féminin » et organise les rapports de pouvoir entre ces groupes.

INDICATEUR STATISTIQUE Mesure visant à représenter en chiffres une réalité vécue par des groupes sociaux ou des individus.

INÉGALITÉS SOCIALES Différences de traitement ou d'accès à des ressources (éducation, santé, revenus, culture) qui résultent de structures sociales. Contrairement à la différence, l'inégalité implique un avantage et un désavantage entre des groupes.

NORMATIVITÉ Processus par lequel sont établies des normes, des attentes sociales, des injonctions ou des règles de conduite. Dans le cadre de la parentalité et de l'enfance, la normativité désigne l'ensemble des attentes sociales (souvent portées par les institutions de santé ou l'école) définissant ce qu'est un « bon » parent ou un·e enfant « normal ».

ODDS RATIOS Outil statistique mesurant la force de l'association entre deux variables en résultat d'une régression logistique. L'odds ratio mesure un « rapport de chance » : le rapport entre la probabilité que l'événement arrive et celle qu'il n'arrive pas.

PARENTALITÉ Rôle social par lequel un parent exerce l'ensemble de fonctions de soin et d'éducation associées au lien de parenté.

PETITE-ENFANCE Période de la vie allant de la naissance à l'entrée à l'école élémentaire.

PRATIQUES PARENTALES Actions mises en œuvre par les parents en direction des enfants dans l'exercice de la parentalité.

PRATIQUES CULTURELLES Activités liées à la consommation de biens culturels et corrélées à la détention de capital culturel.

PRATIQUES LUDIQUES Activités liées au jeu.

PROBABILITÉS PRÉDITES Valeurs calculées à partir d'un modèle de régression logistique exprimant en pourcentages la chance qu'un événement se produise en fonction de variables établissant un profil social, économique, démographique.

QUANTIFICATION Processus socialement et historiquement situé par lequel des individus ou des groupes produisent des catégories et résultats chiffrés permettant d'exprimer la réalité.

RÉGRESSION LOGISTIQUE Modèle statistique utilisé pour explorer l'effet d'une caractéristique sur la probabilité d'occurrence d'un événement. Elle est choisie lorsque la variable que l'on veut expliquer est qualitative et binaire. Elle permet d'isoler l'effet d'une variable tout en maintenant constantes les autres caractéristiques.

RENTABILITÉ SCOLAIRE Capacité d'une pratique, d'une compétence, d'une connaissance à être mobilisée dans le cadre de l'institution scolaire de manière à favoriser la réussite.

SIGNIFICATIVITÉ Indicateur (dans cette thèse, la *p-value*) permettant de savoir si un résultat observé a peu de chances d'être dû au hasard. Un résultat est considéré comme significatif si la probabilité qu'il soit dû au hasard est inférieure à 5 % ($p < 0,05$).

SOCIALISATION Processus par lequel l'individu intériorise les normes, les valeurs et les manières d'agir propres à son groupe social ou ses groupes sociaux d'appartenance.

STANDARDISATION Dans le processus de quantification, la standardisation est l'opération de réduction de la singularité des expériences individuelles au profit de catégories préétablies, afin de rendre les données agrégeables et comparables à l'échelle d'une population.

TERMES D'INTERACTION Outil statistique permettant d'analyser comment l'effet d'une variable indépendante sur la variable expliquée varie selon les modalités d'une autre variable.

Introduction générale

« Tout se joue avant six ans » : cette formule, adaptation française du titre du livre du Docteur Fitzhugh Dodson « *How to parent* », synthétise certaines représentations sociales de la petite enfance et des rôles parentaux en place dans nos sociétés depuis les années 1970.

Dans l'imaginaire collectif contemporain et occidental, l'enfance est souvent perçue comme une parenthèse de loisir et d'insouciance, préservée des pesanteurs du monde des adultes. Cette légèreté supposée cohabite avec une injonction pressante à l'égard des adultes occupant un rôle auprès des enfants : consacrer à l'enfance des efforts et des précautions, afin de la rendre la plus heureuse et la plus saine possible. L'enfance est alors considérée comme le socle déterminant de la santé physique et mentale des futurs adultes. Par conséquent, la vie quotidienne des enfants, leurs jeux, leur environnement matériel et leurs interactions avec les adultes font l'objet de réflexions, de productions médiatiques et scientifiques, de recommandations plus ou moins formelles.

Des ouvrages tels que celui de Dodson, le très vendu et réédité « J'élève mon enfant » de Laurence Pernoud (1965), les plus récents « Les lois naturelles de l'enfant » de Céline Alvarez (2016) et « Manuel de survie des parents » d'Héloïse Junier (2025), confèrent alors des conseils en matière de soins et d'éducation, et diffusent des représentations de l'enfance et de ce qui en est attendu. Coexistant aux côtés d'autres productions médiatiques (magazines périodiques, émissions télévisées, pages sur les réseaux sociaux) et d'autres *mediums* de transmission de « bonnes pratiques » (essentiellement les professionnel·le·s de santé, de l'enfance et de l'éducation) en matière de parentalité, ils dessinent et imposent les contours d'un idéal parental qui constituerait le contexte optimal pour le déploiement des compétences des enfants et pour leur bien-être (Le Pape, 2014), favorisant ce « tout » qui se jouerait dans les premières années de vie. En somme, le sujet de l'enfance inspire et suscite intensément la prescription morale.

Dans ce contexte de production massive de récits, de représentations et d'injonctions sur l'accueil et la prise en charge des enfants dans notre monde, les apprentissages faits par ces derniers au cours de leurs premières années de vie occupent une place particulière. Les premiers pas, premiers mots, premières expériences gustatives, puis plus tard les premiers résultats scolaires, premières réalisations artistiques, premières performances sportives suscitent curiosité, enthousiasme mais aussi inquiétude. La trajectoire idéale d'un·e enfant, selon les

prescriptions les plus légitimes, est jalonnée de compétences servant de repères et d'indice de leur bien-être et leur bonne santé lorsqu'elles surviennent à des âges adéquates.

Cette trajectoire idéale repose sur un postulat d'universalité qui occulte la diversité des réalités matérielles et sociales vécues par les familles et les enfants. En érigeant un modèle unique des manières de « bien grandir » et de « bien éduquer », ces discours tendent à ignorer que les ressources nécessaires pour instaurer ce cadre considéré comme optimal — qu'elles soient économiques, temporelles ou culturelles — sont inégalement distribuées (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 1995). L'apparente neutralité des conseils éducatifs revêt ainsi une forme d'aveuglement au contexte : les préconisations des expert·e·s (aménager un espace de jeu spécifique, favoriser des interactions calmes et stimulantes, choisir certains types de supports pédagogiques) présupposent des conditions de vie stables, un logement adapté, mais aussi des dispositions de classe sociale cohérentes avec l'adoption des pratiques recommandées et légitimes. Le suivi d'étapes d'apprentissages en adéquation avec l'âge chronologique apparaît donc comme l'aboutissement, la preuve de réussite, d'une parentalité ayant suivi le bon mode opératoire, d'un·e enfant suivant un « bon développement ».

La notion de développement, qui sera centrale dans cette thèse, est issue des connaissances situées dans le champ disciplinaire de la psychologie, de la pédiatrie et plus largement des sciences du développement. Elle désigne le processus ordonné au cours duquel les individus acquièrent des compétences sensori-motrices, cognitives, langagières et socio-émotionnelles (Engle *et al.*, 2007). Le « développement » de l'enfant ne sera pas abordée ici comme une question neutre relevant de la nature ou de pratiques parentales universellement souhaitables ou accessibles. Nous verrons qu'elle est empreinte de normes et porteuse d'inégalités structurant précocement la vie en société.

La formulation d'attentes sociales autour de l'enfance et, plus généralement, l'intérêt porté par les différents acteur·ice·s sociaux·ales pour les manières de traiter les enfants s'inscrit, pour la France, dans une dynamique historique de changements sociaux et démographiques (Ariès, 1960). Avec la baisse historique du nombre des naissances et de la mortalité infantile, émerge le statut de l'enfant comme individu en développement et sujet digne de bénéficier de droits et protections spécifiques à sa vulnérabilité. La généralisation de l'instruction obligatoire, la structuration d'un système scolaire public, gratuit et laïque, la disparition progressive du travail des enfants et l'extension des politiques sociales ont contribué à instituer l'enfance comme une période distincte du cycle de vie, caractérisée par la dépendance, la protection et l'apprentissage. Les enfants ont ainsi progressivement acquis la place particulière de membres

de la société dont le déploiement des compétences doit faire l'objet d'un investissement collectif, depuis les dispositifs d'action publique jusqu'à la vie privée des familles. Dans ce contexte, la place de l'enfance comme objet de recherche a également connu des évolutions historiques.

En effet, il découle de l'intérêt collectif pour l'enfance une production scientifique massive, ancrée initialement dans les cadres disciplinaires de la pédiatrie puis de la psychologie du développement. Les travaux fondateurs de la notion de « développement de l'enfant » et son édification en paradigme ont ainsi participé à la structuration d'un mode de description et de compréhension de l'enfance fondé sur l'idée de séquences d'acquisitions ordonnées et étroitement liées à l'âge chronologique (Turmel, 2008). S'ils n'ont pas pour objectif premier de formuler des prescriptions éducatives, ces travaux ont néanmoins contribué à ancrer dans le sens commun une manière de penser l'enfance, les apprentissages et les relations entre enfants et adultes. Avec le temps, le rattachement strict des compétences à des repères d'âge a été progressivement assoupli par la prise en compte de la diversité des rythmes d'apprentissage et par une attention accrue portée à l'individualité de chaque enfant (Chantseva, 2020).

La période de l'enfance a été investie plus tardivement par les sciences sociales, parmi lesquelles la sociologie, l'histoire, l'économie et la démographie, selon des prismes différents de celui que constituent les étapes de développement. La sociologie des enfants, qui constituera le cadre d'analyse prioritaire dans les pages de cette thèse, porte notamment un intérêt particulier aux expériences vécues par les enfants dans le contexte social et économique de leur existence, et aux conséquences à long terme de ces expériences en matière de production et de reproduction des inégalités sociales au long cours (Court, 2017 ; Lahire, 2019). Les travaux à ce sujet, constitués autour de la notion de socialisation, mettent au jour le rôle joué précocement par les structures sociales dans la construction des individus. Ainsi, dès avant la naissance et au cours des premières années de vie, l'existence des enfants s'inscrit dans des rapports de domination, structurés notamment par le genre, la classe sociale, l'âge et la race, et des normes différenciées par les positions occupées par les enfants et leurs parents dans ces rapports de domination (Rollet, 2014). Les cadres de la socialisation déterminent notamment la nature des interactions entre parents et enfants (Gianini Belotti, 1994), ainsi que les expériences vécues au sein des institutions de la petite enfance (Lignier, 2019). Par ce biais, des manières d'être au monde et de le percevoir s'ancrent dans les corps, façonnant durablement les comportements, les goûts, les manières de se tenir et de s'exprimer (Darmon, 2006/2023). La sociologie des

enfants et des socialisations éclaire, à ce titre, les effets inégalitaires de rapports sociaux structurants. Le genre et la classe sociale feront ici l'objet d'une attention particulière.

Le genre est entendu comme le rapport social par lequel s'établit une hiérarchie entre des catégories de sexe naturalisées par le prisme de la biologie. Ce rapport social constitue le fondement de la différenciation de caractéristiques considérées comme masculines ou féminines, de la domination des hommes sur les femmes, et de la violence patriarcale[1]. Sous l'effet du caractère omniprésent de cette domination et de la répartition binaire des goûts, des attitudes et des appétences, les enfants incorporent des comportements conformes aux attentes des adultes et des pairs avec une force telle que l'adhésion aux normes de genre apparaît comme innée, son caractère socialement construit étant occulté dans le sens commun (Cromer *et al*., 2010).

Parallèlement, la classe sociale est une position structurelle dans l'espace social, regroupant un des individus partageant un ensemble de caractéristiques similaires en matière de ressources matérielles, financières et culturelles, mais aussi de prestige et de mode de vie. Elle agit comme le rapport social régissant l'inégale répartition des richesses, des conditions d'existence et des opportunités au cours de la vie (Bouchet-Valat et Jayet, 2019). Elle soumet les familles et leurs enfants à des environnements matériels et symboliques contrastés, favorisant des expériences socialisatrices plus ou moins ajustées aux attentes institutionnelles. Ces dispositions, acquises précocement, s'avèrent plus ou moins propices à l'accumulation de capital culturel et, à terme, à l'accès aux positions de pouvoir à l'âge adulte (Bourdieu et Passeron, 1970).

L'enjeu de la thèse est donc d'analyser comment le contexte de vie façonne, dès le plus jeune âge, des trajectoires divergentes en matière d'apprentissages précoces. Cette thématique se divise en deux objets. Nous investiguons d'une part, la manière dont les apprentissages sont traduits en indicateurs statistiques, et d'autre part, la différenciation par le genre et la classe sociale de ces indicateurs, puis la traduction de cette différenciation en pratiques incarnées dans le quotidien des enfants et de leurs familles. La construction de cet objet découle d'un intérêt pour les étapes d'apprentissages vécues en famille par les enfants, mais aussi pour la

[1] Il s'agit ici des violences prenant place notamment dans la vie économique et domestique telles que l'exploitation de la force de travail et les violences sexistes et sexuelles, exercées en faisant usage de la domination masculine et prenant pour cibles prioritaires les femmes et les enfants (Kelly, 1987).

constitution d'un objet scientifique et ses controverses, ses outils, ses usages politiques, professionnels et profanes.

La notion d'apprentissages sera préférée ici à celle de développement en raison du processus qu'elle évoque. Le terme « apprendre » désigne l'action d'acquérir, de faire sienne une connaissance, par une pratique répétée[2]. L'acte de saisissement de la connaissance met ici en lumière le fait que la connaissance est proposée par une source exogène à l'individu qui s'en saisit. Les apprentissages sont donc compris comme situés, proposés au cours d'une rencontre entre un corps individuel, une conscience, et un contexte matériel et social. Ce processus n'est donc pas inné mais structuré par l'existence d'un collectif et du pouvoir qu'il exerce sur l'individu. Les notions de compétences et de développement seront également mentionnées mais plutôt en référence aux normes qu'elles portent. De ce point de vue, la notion de compétence a une portée normative[3] en ce qu'elle fait référence à des pratiques qu'il convient de maîtriser, des savoir-faire. Or, toute pratique maîtrisée n'équivaut pas « compétence » dans le sens commun et l'exercice d'évaluations médicales et psychologiques des enfants. Enfin, la notion de développement dans le domaine de l'enfance et de la santé humaine en général fait référence à un processus de déploiement, de croissance d'une forme préexistante[4], donc une trajectoire logique et naturellement attendue. Cette notion occupe une place hégémonique dans le domaine de l'enfance, et sera mobilisée dans cette thèse dans une perspective critique, afin de mettre en avant le fait que le développement n'est pas uniquement le processus d'acquisition de compétences naturellement attendues, mais aussi le support normatif de surveillance et de régulation de l'enfance.

Les apprentissages sur lesquels porteront les analyses sont ceux ancrés dans des domaines pris comme référence pour mesurer et évaluer le développement : langage, motricité fine[5] et globale[6], cognition, soin du corps. Ces apprentissages faits par les enfants constituent un angle de perception de leur état de santé, en ce qu'ils sont considérés comme l'expression externe d'un fonctionnement interne adéquat. Ils constituent alors un aspect parmi d'autres de la santé

[2] Définition du dictionnaire Larousse, 2025.

[3] La notion de normativité sera mentionnée de manière récrurrente dans cette thèse afin d'évoquer l'établissement de normes, d'attentes socialement situées et d'injonctions.

[4] Ici, le dictionnaire Larousse indique la définition suivante : « fait pour quelque chose de progresser, de s'accroître, de prendre de l'importance ; essor, expansion »

[5] La motricité fine désigne l'usage de mouvements précis mobilisant les muscles des doigts

[6] La motricité globale désigne l'ensemble des capacités permettant de contrôler les mouvements larges et la coordination du corps dans son ensemble (station assise, marche, saut, équilibre)

et du développement des enfants ayant pour particularité d'être observable par les adultes se trouvant au contact des enfants, évaluable dans la situation de soin, et quantifiable à partir d'enquêtes par questionnaire. Les apprentissages pris en compte dans nos analyses quantitatives prennent place à des âges préscolaires : entre la naissance et quatre ans. Le choix d'arrêter le cadre de l'étude au moment de l'entrée à l'école maternelle sert une volonté d'explorer les effets de la famille et des institutions consacrées à la petite enfance sur les vécus enfantins et l'acquisition de compétences. Les analyses effectuées se situent alors en amont du contact avec le cadre normatif de l'institution scolaire.

Nous interrogeons la différenciation des apprentissages des enfants sous un angle sociologique, au regard du genre et de la classe sociale. Les travaux présentés ci-après visent alors à répondre à deux questions. La première question de recherche s'inscrit dans la perspective d'une critique sociologique visant à inscrire le développement des enfants et ses mesures statistiques dans leur construction sociohistorique. Nous interrogeons ainsi leurs influences et leurs effets normatifs : de quelle manière les apprentissages enfantins sont-ils quantifiés et mobilisés pour définir la santé et le bien-être des jeunes enfants à travers le prisme du « développement » ? Les réponses à cette première question poseront le cadre conceptuel des investigations empiriques menées pour répondre à la question suivante : comment les résultats obtenus aux mesures de développement sont différenciés par le genre et la classe sociale, et comment la différenciation captée par les mesures statistiques prend place dans les pratiques concrètes, incarnées au quotidien ?

Les indicateurs dont nous mettrons au jour les procédés de construction et les biais sociaux seront alors analysés au prisme de leur distribution à travers l'espace social, c'est-à-dire à travers les positions occupées par les enfants et leurs familles en fonction de leurs dotations socioéconomiques (Bourdieu, 1994) et de leur inscription dans les rapports sociaux de sexe (Kergoat, 1992). Cette perspective permet d'appréhender l'espace social comme un lieu de croisement où le genre et la classe sociale agissent conjointement dans le façonnement des expériences socialisatrices et des trajectoires de développement. L'analyse sera ensuite déplacée sur la différenciation des pratiques ancrées dans les domaines d'apprentissages présentant les différences les plus spécifiques, afin de montrer quelles différences concrètes, sociales et incarnées recouvrent les indicateurs conçus comme outils de synthétisation de la réalité vécue par les enfants.

A- Objectifs de la thèse

Le premier objectif de la thèse est de contextualiser l'intérêt porté par différentes disciplines scientifiques à l'enfance. Nous nous intéresserons pour cela au rôle structurant de la psychologie du développement, aux approches pluridisciplinaires visant à expliquer le développement par le contexte social, et aux approches sociologiques structurées autour de l'intérêt pour la diversité des expériences vécues par les enfants. Il s'agit d'explorer comment les différentes conceptions de l'enfance se sont construites, non de manière isolée, mais dans un dialogue marqué par des controverses.

Dans ce dialogue interdisciplinaire, la sociologie occupe une place singulière marquée par sa faible légitimité dans la définition du développement de l'enfant, comparée aux approches biologiques et psychologiques. Elle offre pourtant une rupture analytique heuristique en s'éloignant des prétentions à l'universalité, et en situant l'enfance au cœur des institutions, des contextes sociaux et, plus fondamentalement, des rapports de pouvoir qui façonnent les débuts de la vie en société (James et Prout, 1990).

Le deuxième objectif est d'établir une critique sociologique des concepts et outils consacrés à l'étude scientifique des enfants, ainsi que de leurs usages politiques et normatifs. La notion de développement sera centrale dans la poursuite de cet objectif en ce qu'elle occupe une position dominante dans la construction de l'enfance en tant qu'objet et dans la formulation de politiques sociales et recommandations. La critique de cette notion concerne ici en particulier les manières de juger et quantifier le processus de développement, plus que le postulat de son existence. En effet, la notion de développement recouvre un ensemble coordonné de dynamiques internes aux corps humains : croissance des organes, maturation des connexions neuronales, activation des fonctions sensorielles. Si ces processus engagent des mécanismes internes accessibles par les compétences des disciplines biomédicales, la sociologie permet de les saisir à travers leurs manifestations sociales : les dispositions incorporées, les sensations exprimées et les pratiques observables. Les manières de questionner, d'évaluer et de décrire les processus de développement constituent alors un problème d'intérêt sociologique. En effet, les évaluations du développement psychomoteur au cours de l'enfance reposent sur l'investigation de pratiques situées dans le quotidien. Pour définir si le corps d'un individu suit un fonctionnement interne adéquat à son âge chronologique, on interroge – en contexte clinique comme en démarche scientifique – son engagement dans des pratiques ludiques ou culturelles, dans l'usage de matériel récréatif ou pédagogique, dans des modes relationnels et des formes langagières spécifiques. Ces expressions du développement sont définies scientifiquement au

cours d'un processus d'objectivation et de quantification[7]. Leur objectivation scientifique tend à les considérer comme des marqueurs d'étapes universellement attendues, et à faire abstraction de leur ancrage dans des cultures et des rapports sociaux. Or, plus que des caractéristiques intrinsèques aux enfants, les marqueurs du développement sont des pratiques dépendantes des dotations économiques, sociales et culturelles.

Une fois ces indicateurs questionnés dans leur construction, le troisième objectif — de nature empirique — consistera à analyser leur distribution. Il s'agit de comprendre comment ces mesures, analysées ici comme le résultat de processus de quantification marqués par des représentations et des biais sociaux, permettent de situer les enfants vis-à-vis de la conformité aux normes de développement. L'enjeu est de mettre en lumière le procédé de conversion qui transforme un ensemble de gestes ordinaires en un score standardisé[8]. En observant comment ces compétences se distribuent à travers l'espace social, cet objectif vise à situer les inégalités dans les différents domaines d'apprentissage. Il s'agit alors de constater des écarts, mais aussi d'identifier comment les domaines de la santé et du développement deviennent des lieux d'expression et d'ancrage corporel des hiérarchies sociales, façonnés par des attentes et des normes différentiellement appropriées par les familles.

Le quatrième objectif est d'éclairer les mécanismes de production des différences dans les apprentissages en tant qu'indicateurs et domaines de pratiques, en explorant l'articulation entre les effets des dotations parentales et ceux du genre des enfants. Nous explorerons ainsi la manière dont les conditions matérielles d'existence et les styles de vie familiaux configurent des pratiques parentales, et plus largement, des conditions de socialisation de classe sociale et de genre. L'enjeu est de saisir comment le travail parental quotidien, prenant des formes variables en fonction des ressources mobilisables et des contraintes subies par les parents, favorise l'incorporation de différentes compétences. Cet objectif vise à démontrer que ce qui est appréhendé cliniquement et statistiquement comme un « niveau de développement » est le produit de socialisations ancrées dans les rapports de classe et de genre qui structurent l'expérience vécue dans l'espace domestique et dans les relations avec les institutions.

[7] Processus socialement et historiquement situé par lequel des individus ou des groupes produisent des catégories et résultats chiffrés (Desrosières, 2008)

[8] La standardisation désigne ici le fait d'évaluer selon la conformité à des critères rationnellement et strictement définis sans prise en compté de l'hétérogénéité des individus interrogés.

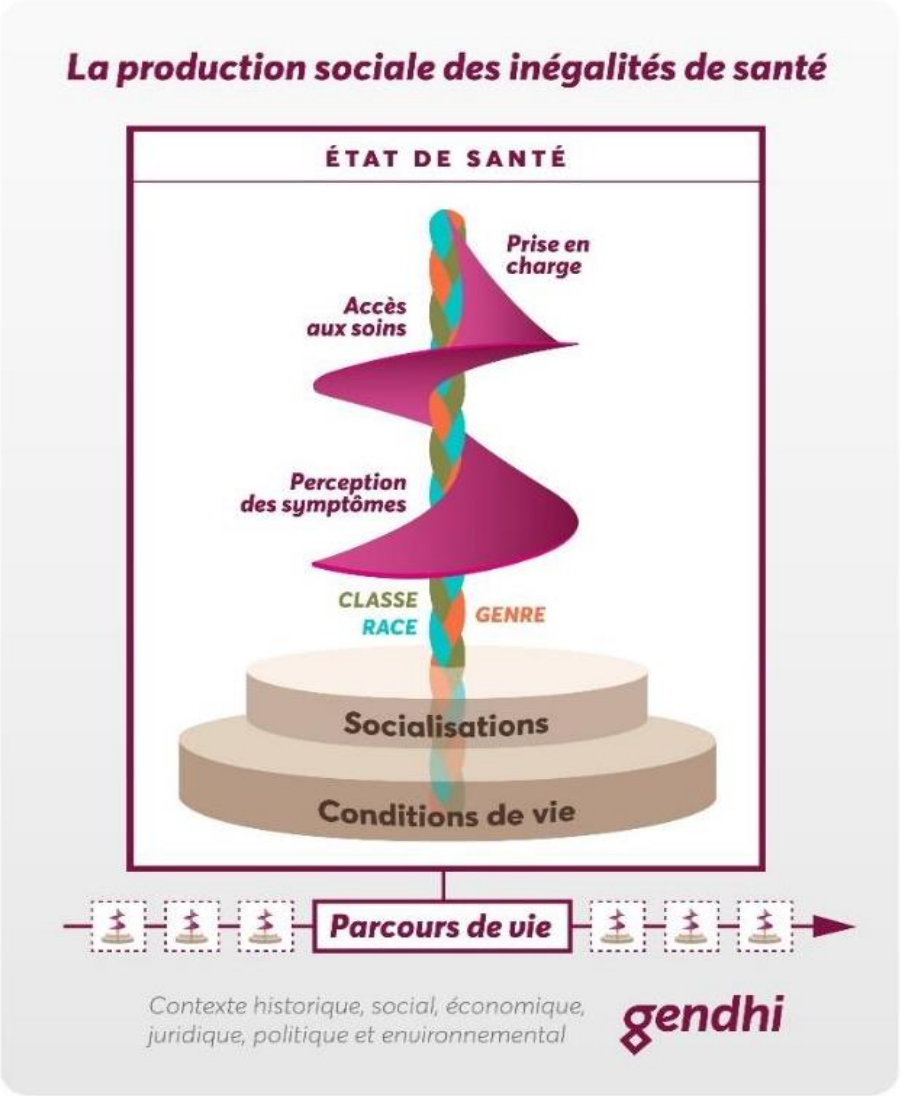
En définitive, l'objectif global de cette thèse est de rendre compte de la production des différences et inégalités de genre et de classe sociale dès la petite enfance, en identifiant les déterminants de cette production tant au sein des pratiques privées des familles que dans les cadres institutionnels qui façonnent les attentes à l'égard des parents et des enfants. Il s'agit ainsi de saisir les compétences des enfants non comme des caractéristiques naturelles et intrinsèques aux enfants, mais comme le résultat d'une confrontation entre des normes institutionnelles et des conditions matérielles d'existence.

B- Cadre théorique

Les référentiels disciplinaires mobilisés pour la poursuite de ces objectifs s'articulent autour de trois axes : la sociologie des normes, celle des socialisations et des inégalités, ainsi que l'approche pluridisciplinaire des parcours de vie. En adoptant le prisme des normes sociales, nous entendons mettre en exergue la construction historique et sociale des standards s'appliquant à l'enfance. Ces normes se transmettent et sont adoptées au cours de processus de socialisation, lesquels constituent ici le mécanisme explicatif privilégié pour déconstruire des différences pour lesquelles l'explication biologique ou génétique est fréquemment avancée. Ce sont ces processus qui assurent la reproduction intergénérationnelle des inégalités sociales en s'inscrivant durablement dans les corps. Par l'incorporation précoce de dispositions au cours des processus de socialisation, l'enfance façonne les trajectoires ultérieures, que l'on peut analyser au prisme des apports de l'approche par les parcours de vie.

Les recherches ont été réalisées dans le contexte pluridisciplinaire du projet Gendhi (*Gender and health inequalities*) dont les travaux concourent à l'établissement d'un modèle commun d'analyse de la production sociale des inégalités de santé. Ce modèle, synthétisé par la Figure 1, vise à décrire et expliquer l'articulation entre rapports sociaux et temporalités du cours de la vie.

Figure 1. Diagramme de la production sociale des inégalités sociales de santé (Gendhi)

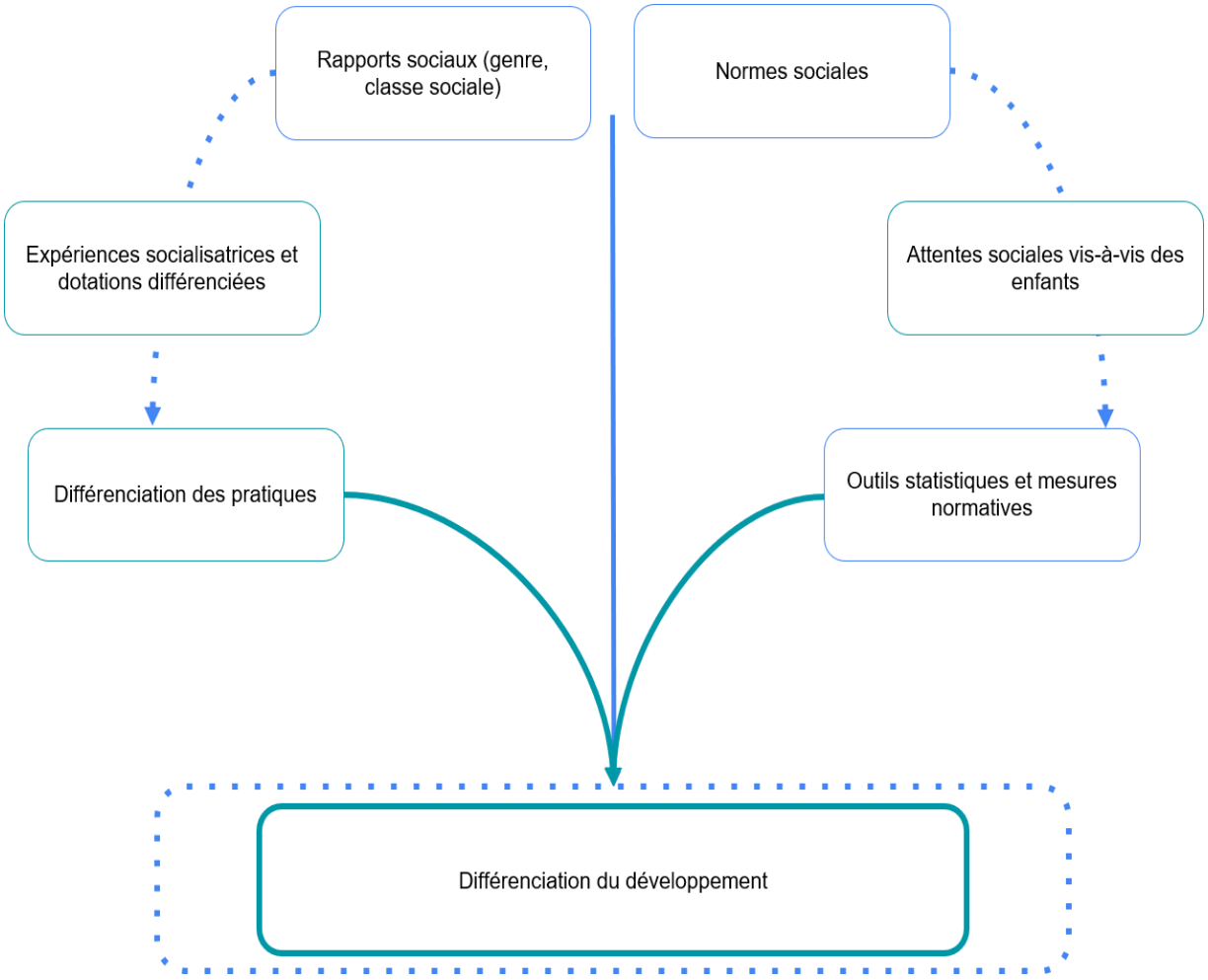


Au socle de la figure, les conditions de vie et les expériences socialisatrices vécues tout au long de la vie sont présentées comme la structure de laquelle découlent les différences sociales dans la perception des symptômes, l'accès aux soins et la prise en charge. Ces différences sont fondées sur les rapports sociaux de classe, genre et race, qui structurent la position des individus dans l'espace social. Enfin, ces différences de santé ont des implications tout au long de la vie. Le développement des enfants est conçu ici comme traversé par des rapports sociaux de domination, dépendant de conditions de vie, et déterminant pour les expériences de santé vécues après l'enfance.

Finalement, le cadre théorique construit ici tend à mettre en lumière un mécanisme allant des structures sociales aux pratiques incorporées. Les normes sociales et les rapports sociaux de pouvoir produisent, par deux voies distinctes mais convergentes, la différenciation des

apprentissages et du développement des enfants. Nous proposons une synthétisation graphique du cadre théorique par la Figure 2.

Figure 2. Cadre théorique : processus de différenciation sociale du développement



Un premier processus de nature institutionnelle s'opère : les normes sociales, les rapports sociaux et la hiérarchisation qu'ils induisent façonnent les attentes sociales vis-à-vis de l'enfance, lesquelles servent de fondement à la construction d'outils de mesures normatifs. Dans cette perspective, le développement de l'enfant est appréhendé comme une construction issue de la mesure : ce sont les outils d'évaluation qui, en catégorisant les trajectoires, produisent formellement la différenciation du développement.

Simultanément, les rapports sociaux de genre et de classe sociale engendrent des expériences quotidiennes différenciées pour les enfants et leurs familles. Ce processus parallèle mène à une différenciation des pratiques quotidiennes qui, prises dans le contexte de l'évaluation clinique ou scientifique, résultent en une différenciation du développement.

C'est au point de jonction de ces deux dynamiques — la mesure statistique d'un côté et l'incorporation des pratiques de l'autre — que prend place le développement comme fait social et comme notion normative. Celui-ci apparaît comme le résultat de processus de différenciation amorcés par la définition de normes depuis le haut de l'espace social.

L'analyse des normes et des rapports de domination impose toutefois au chercheur une posture de vigilance vis-à-vis de son propre point de vue. Cette démarche de réflexivité est explicitée dans l'encadré 1, relatif au positionnement de l'autrice.

Encadré 1. Position de l'autrice vis-à-vis de l'objet

Pour cet encadré, le « nous » de courtoisie sera délaissé au profit du « je » désignant l'autrice de cette thèse. Je souhaite en effet clarifier ma position vis-à-vis de mon objet de recherche. Le choix de rédiger cet « énoncé de positionnalité » (Misawa, 2010) repose sur la conviction que chaque étape de réalisation d'une recherche, depuis le choix de l'objet jusqu'à la communication des résultats, est influencée par les diverses positions sociales occupées simultanément et antérieurement par les chercheur·e·s. Plutôt que de chercher à atteindre une objectivité idéalisée qui nécessiterait que le·a chercheur·e pose sur son objet un regard dénué de filtre, je préfère éclaircir les potentielles sources de ma subjectivité. La position de doctorante et sociologue quantitativiste n'est devenue mienne qu'au terme d'une trajectoire séquencée par de multiples expériences socialisatrices. Mes manières de lire, d'écrire, de formuler des hypothèses et d'interpréter des résultats sont donc des produits sociaux.

C'est en particulier mon rapport à l'enfance et à la parentalité, et sa situation vis-à-vis du genre et de la classe sociale, qui me semblent exercer une influence diffuse sur mon travail de recherche. En effet, le temps de ma thèse a été interrompu deux fois pour la naissance de mes enfants. J'ai donc vécu simultanément la réalisation d'une étude approfondie des apprentissages faits par les enfants, et le travail de soin et d'éducation de deux enfants de moins de quatre ans. J'ai donc été, dès le début de ma thèse « en tant qu'agent social, pris[e] dans l'objet que [je prends] pour objet » (Bourdieu, 2001). La simultanéité de ces deux expériences socialisatrices a conduit à ce que chacune produise des effets sur l'autre.

La naissance de mes enfants m'a conduite à fréquenter au cours des quatre dernières années de nombreux lieux de socialisations enfantine et parentale : les cabinets de sages-femmes, de pédiatres et de médecins généralistes, une maternité et une maison de naissance, une PMI, deux crèches, une école maternelle, un lieu d'accueil enfant-parent, des parcs, les domiciles d'autres parents. Ces expériences, conditionnées par le genre (le mien, celui de mes enfants, celui des enfants, parents et professionnel·le·s rencontrés) et la classe sociale (la mienne, antérieure et actuelle, celle des autres personnes rencontrées), ont été source d'inspiration et de questionnements pour ma thèse. En effet, j'ai vécu mon entrée dans la parentalité et ai écrit cette thèse depuis la position sociale de femme de moins de trente ans, mère de deux filles, située dans le pôle culturel des classes supérieures en raison de la forte dotation en capital culturel de mon foyer, suivant une trajectoire sociale ascendante depuis les fractions stabilisées des classes populaires. La proximité avec le secteur de la petite enfance et la réflexivité que j'y ai accordé m'ont poussée, au cours de ma thèse, à rechercher la nuance et la non-normativité.

J'ai conscience que, par ma position sociale, j'ai eu dès la première année de vie de ma fille aînée, une relation de connivence avec les professionnelles de la santé et de la petite enfance, dont les recommandations étaient proches de mes pratiques. Il faut donc noter que la critique des normes et des conceptions dominantes de l'enfance présentée dans cette thèse est élaborée depuis une position socialement avantagée. Par ailleurs, en raison de l'étape du parcours de vie dans laquelle je me situe, l'ancrage dans mon sujet de recherche m'offre une connaissance spontanée de l'objet et de son contexte institutionnel qui se situe parfois à l'origine de mes hypothèses, mais peut également constituer un vivier de prénotions, dont j'espère avoir su me défaire.

C- Données mobilisées

Afin d'explorer le processus social de différenciation des apprentissages enfantins, nous nous appuyons sur une littérature pluridisciplinaire et internationale, ainsi que sur les données recueillies dans le cadre de l'Etude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE). Lancée en 2011, cette enquête suit plus de 18 000 enfants nés en France hexagonale[9] à travers une approche interdisciplinaire, croisant les sciences humaines et sociales avec les sciences de la santé et de l'environnement (Charles *et al*., 2011 ; 2020). En fournissant des données sur les conditions de vie des familles, les pratiques parentales et enfantines, la santé et le développement des enfants, l'enquête ELFE permet d'analyser la production des inégalités sociales de santé. Les vagues d'enquête mobilisées dans les chapitres méthodologiques et empiriques ont été recueillies entre le recrutement la naissance et la vague des trois ans et demi des enfants.

L'usage des données ELFE permet d'adopter le point de vue de la sociologie quantitative des inégalités sociales, mais aussi d'investir la perspective critique de la thèse par le biais d'une discussion des processus de quantification menant à l'analyse du développement des enfants.

Bien que l'enquête ELFE exclue par principe certaines situations spécifiques telles que les naissances en dehors du milieu hospitalier, la grande prématurité ou les mères mineures, sa composition initiale est représentative de la population résidant en France hexagonale en 2011. Les enfants qui y sont inclus sont situés dans un espace national commun, marqué par un contexte institutionnel et démographique singulier. En effet, les trajectoires de ces enfants sont précocement structurées par un appareil d'État historiquement marqué par des politiques natalistes et un système de protection sociale étendu.

Les premières années de vie des enfants de la cohorte sont ainsi façonnées par l'existence des politiques familiales et du secteur institutionnel de la petite enfance propres au contexte français des politiques sociales à l'œuvre au début des années 2010. Les politiques familiales sont organisées autour des prestations monétaires visant le soutien financier à l'éducation et à l'entretien des enfants, et une offre de modes de garde diversifiée (accueil collectif, assistantes

[9] Nous préférerons ici l'expression de « France hexagonale » à celle de « France métropolitaine », la deuxième faisant référence à la relation de domination et de dépendance établie entre une métropole et ses colonies tandis que la première est une description géographique.

Les textes officiels tendent à adopter cette terminologie :

https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/amendements/0324C/AN/32.pdf

maternelles). Parallèlement, le quotidien des familles est régulé par une prévention sanitaire standardisée. Le suivi de santé, à travers les examens obligatoires et les recommandations pédiatriques, agit comme un dispositif de normalisation des corps et des relations familiales. Ce dispositif institutionnel combine soutien aux familles et surveillance médicale (Rollet, 2013 ; Vozari, 2015) et constitue le socle sur lequel prennent place les premières expériences de socialisation et les processus de différenciation des enfants (Serre, 1998 ; Depoilly et Kakpo, 2019).

Finalement, l'environnement social des enfants pris comme population d'étude dans cette thèse est imbriqué dans un contexte institutionnel, politique, historique et des rapports sociaux. Chaque niveau de cet environnement sera alors pris en considération dans les analyses à venir, en tant que déterminant des conditions de vie, des pratiques parentales de soin et d'éducation, et finalement, des apprentissages langagiers, corporels, cognitifs et moteurs des enfants.

D- Plan de la thèse

En premier lieu, nous situerons la thèse dans son contexte sociohistorique et disciplinaire en explorant la littérature scientifique et les discours produits sur le développement des enfants et les processus de socialisation. Le Chapitre I interroge la construction de l'enfance comme objet à la croisée du dialogue interdisciplinaire et de l'action publique, tandis que le Chapitre II synthétise la manière dont le genre et la classe sociale façonnent les apprentissages précoces, en décrivant les différences mises au jour par les approches épidémiologiques et psychologiques, et en proposant de les expliquer par les travaux sur les socialisations.

Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à décrire et critiquer les outils de mesure du développement de l'enfant. Cette partie méthodologique présente, au Chapitre III, l'exploitation des données de l'enquête ELFE, et les choix méthodologiques effectués notamment pour la construction de catégories de classes sociales s'appliquant aux familles. Le Chapitre IV prolonge la description méthodologique et intègre une analyse critique des opérations de quantification du développement.

Enfin, la troisième partie est dédiée à l'analyse de la manière dont les inégalités de genre et de classe sociale s'inscrivent dans les corps enfantins à travers la différenciation sociale des différents domaines d'apprentissage. Après une description transversale de huit domaines selon le genre et la classe sociale au Chapitre V, la démonstration se focalise sur deux enjeux spécifiques : l'autonomie corporelle comme marqueur des différences de classe sociale dans le Chapitre VI, et la motricité fine comme analyseur de la socialisation de genre Chapitre VII.

Partie I. Penser les apprentissages et le développement : l'enfance au prisme des discours scientifiques et normatifs

Chapitre I. L'enfance comme objet de savoirs et de préoccupations collectives : dialogue interdisciplinaire et normativité

L'enfance constitue l'objet de nombreuses préoccupations politiques, d'interventions professionnelles et de recherches scientifiques, en raison à la fois de la place symbolique des enfants dans la société et de leur vulnérabilité. D'une part, les enfants sont perçus comme des éléments structurants pour le futur des sociétés, en tant que « capital humain »[10] à protéger, et dont le potentiel devrait être développé (Thévenon, 2016 ; Jarty et Fournier, 2019). Le soin accordé aux enfants et les compétences acquises au cours de l'enfance sont donc compris comme ayant des conséquences à long terme sur le devenir collectif d'une société. D'autre part, les enfants sont considéré·e·s comme des membres de la société fragiles, dépendants des adultes et nécessitant protection et surveillance (Dunezat, 2023). Par ailleurs, les enfants ont acquis au fil de l'histoire le statut d'individus singuliers, dotés d'une capacité d'action autonome (Ariès, 1960 ; Mayall, 2015) et par conséquent, dignes de bénéficier de droits (Bosisio et Ronfani, 2020). Cette logique multiple de projection vers l'avenir, de gestion du risque présent et d'investissement individualisé fonde la mobilisation des adultes au sein des familles et des institutions autour de l'enfance et des enfants. En conséquence du déploiement de l'intérêt des individus et des institutions pour l'enfance, les acquisitions des enfants font l'objet d'observations, d'évaluations et de jugements (Franck et Nilsen, 2015 ; Leiter, 2007).

Les compétences les plus précises mobilisées au quotidien telles que marcher, parler, manger, s'habiller, sont investies de significations sociales : elles traduisent la capacité des enfants à s'intégrer dans la vie collective et à progresser selon les critères établis du développement considéré comme « normal » (Turmel, 2008). La notion de développement constitue ainsi un repère central autour duquel s'articulent les pratiques éducatives, sanitaires et familiales. Son usage scientifique, professionnel et politique contribue à définir ce qui est attendu des enfants et, par extension, ce qui est attendu de celles et ceux qui en ont la charge. En cela, les travaux sociologiques portant sur les normes sociales ont mis en lumière le processus de diffusion des règles de puériculture s'appliquant à l'exercice de la parentalité et

[10] La notion de « capital humain » provient des sciences économiques et désigne l'ensemble des compétences détenues par des individus ou des groupes sociaux et susceptibles d'être mobilisées à des fins productives

des professions de la petite enfance, ainsi que les rapports de pouvoir, en particulier de classe sociale, à l'œuvre dans ce processus. En effet, les normes de prise en charge familiale et professionnelle des enfants tirent leur légitimité de leur édiction et leur adoption par les acteur·ice·s situé·e·s dans le haut de l'espace social, s'appuyant sur des savoirs structurés et légitimes (Boltanski, 1971 ; Gojard, 2010). Elles sont relayées dans le contexte des institutions de la santé, de la petite enfance et de l'éducation. En cela, l'école joue précocement un rôle de normalisation en ce qu'elle érige la culture des classes supérieures en référence légitime et universelle (Bourdieu, 1966).

Ce chapitre propose de retracer, de manière sélective et non exhaustive, la construction historique et sociale de l'enfance comme objet de connaissance et comme cible d'action publique. L'objectif poursuivi ici est de situer la thèse dans son contexte disciplinaire, historique et institutionnel, en identifiant les fondements des normes et des pratiques qui structurent de nos jours les expériences vécues par les enfants. Cela permet alors de répondre au premier objectif de la thèse annoncé en introduction générale : situer les travaux sur l'enfance dans leur contexte sociohistorique. Ce chapitre amorce également la poursuite du deuxième objectif, celui d'établir une analyse critique des concepts et outils mobilisés pour l'étude du développement des enfants.

Les connaissances et pratiques sur l'enfance se sont largement constituées selon un paradigme dominant : celui de la pensée développementale (Turmel, 2008). Ce référentiel théorique repose sur le postulat selon lequel le développement de l'enfant se déroule selon des séquences universellement attendues, mesurables et comparables à des âges chronologiques donnés. Les compétences, qu'elles soient motrices, cognitives, langagières ou sociales, sont ainsi considérées comme des indices de bonne santé et permettent aux enfants d'être perçus comme « normaux » (Turmel, 2012). Ce cadre de pensée légitime l'évaluation scientifique et clinique des enfants et sert de cadre pour l'élaboration de recommandations éducatives et sanitaires. Son influence traverse les disciplines, de la psychologie à la pédiatrie, en passant par la puériculture et la pédagogie. Toutefois, cette approche, initialement centrée sur la succession des acquisitions, a progressivement intégré la reconnaissance des effets des conditions de vie et de l'environnement social sur le développement, notamment par le déploiement d'approches épidémiologiques (Hertzman et Wiens, 1996 ; Keating et Hertzman, 2000). En rupture avec l'approche de l'enfance centrée sur le développement comme processus universel et la normalité des rythmes d'acquisition des compétences, la sociologie a investi l'enfance plus

tardivement que la psychologie, avec l'ambition de rendre compte des inégalités vécues au cours de l'enfance, du caractère socialement construit des catégories d'âge et de la domination que celles-ci permettent aux adultes d'exercer sur les enfants.

La production scientifique de connaissances sur l'enfance influence et est influencée par les évolutions historiques de la place des enfants dans les sociétés (ici, en particulier la société française et par extension, dans le contexte des pays occidentaux à hauts niveaux de revenu) depuis le XIXe siècle. Les transitions démographiques et sanitaires, la maîtrise de la fécondité et la baisse de la mortalité infantile ont conduit à une raréfaction des enfants (Rollet, 2001) et à un investissement social et familial accru dans chacun d'eux (Gauchet, 2004). La baisse du risque de mortalité infantile a transformé la perception de « l'enfant »[11] : il n'est plus seulement un « adulte en miniature » dont la survie est incertaine (Ariès, 1960), mais un individu dont le bien-être physique, psychique et affectif doit être assuré. Cette évolution sociohistorique s'accompagne de l'émergence de dispositifs institutionnels de protection et de prise en charge tant des familles et des mères, que des enfants pris individuellement (Messu, 1992 ; Dutton, 2024).

Le statut des enfants comme personnes dotées de droits et dignes de protection s'est concrétisé à travers le temps en des formes juridiques, conduisant à ce que leur bien-être, leur santé et leur développement, soient désormais protégés légalement (Bosisio et Ronfani, 2020). En conséquence, des normes concernant le rôle des parents et les pratiques éducatives ont été codifiées et diffusées (Boltanski, 1977). La construction des normes de parentalité s'est développée à partir de l'articulation entre des connaissances scientifiques, des pratiques professionnelles et des prescriptions institutionnelles. L'encadrement de l'enfance se décline ainsi dans les recommandations aux parents, mais aussi dans les pratiques de l'évaluation et de la catégorisation s'appliquant directement aux enfants. Les enfants sont observé·e·s et jugé·e·s selon des critères standardisés, s'appuyant sur des étapes de développement liant des compétences à des repères d'âge (Leiter, 2007). Par conséquent, les enfants qui se situent en dehors de ces normes font l'objet de dispositifs spécifiques mobilisant professionnel·le·s de la santé, de l'éducation et du travail social (Blanc, 2015). Ainsi, l'enfance est simultanément un

[11] Afin de rester fidèle à un cadre d'analyse sociologique prenant pour objet les inégalités et les variations des expériences enfantines, nous favoriserons des expressions plurielles : « les enfants », « les familles », « les mères ». Nous conserverons toutefois les expressions choisies par les auteurs que nous citons.

objet de savoirs, un temps de construction de l'individu, et un champ d'action et de régulation sociale.

Afin de rendre compte des liens entre connaissances scientifiques, politiques publiques et pratiques parentales et éducatives, ce chapitre se structure autour de deux axes principaux fondés sur la littérature existante en sociologie, histoire, droit, mais aussi psychologie et épidémiologie. Dans un premier temps, nous explorerons les différentes conceptions de l'enfance, depuis les approches développementales jusqu'aux perspectives sociologiques, afin de montrer comment l'enfance a été pensée et étudiée depuis le XXème siècle. Dans un second temps, nous restituerons les manières dont l'enfance, le développement et la parentalité ont été construits comme problèmes publics, en retraçant la manière dont les savoirs scientifiques sur l'enfance ont contribué à l'élaboration de normes et ont été diffusées par les pouvoirs publics et les acteur·ice·s des champs professionnel·le·s de la santé et de l'enfance à destination des familles.

A - Les différentes conceptions scientifiques de l'enfance

En raison de la force des préoccupations politiques et collectives pour l'enfance, cette période de la vie constitue un objet d'intérêt et d'investigation dans plusieurs champs scientifiques, et selon plusieurs conceptualisations. Cet examen des perspectives scientifiques sera marqué par une attention aux concepts issus de la psychologie (se situant au fondement des normes), de l'épidémiologie (discipline active dans la comparaison statistique des enfants en fonction de leurs conditions de vie), et de la sociologie (se situant comme critique des normes et des opérations de quantification).

Dans le champ de la psychologie du développement (également désignée comme « psychologie de l'enfant »), au fondement de la pensée développementale, l'enfant comme objet de recherche est construit selon une approche universaliste. « L'enfant », souvent mentionné au singulier dans les travaux pionniers de la pensée développementale, est théorisé comme un être idéal-typique[12] supposé atteindre naturellement des stades et étapes d'apprentissages en des temps structurés et désirés. A la suite de la diffusion des travaux de Jean Piaget et Henri Wallon, traçant les contours de la trajectoire développementale idéal-typique, d'autres approches psychologiques dites « culturelles » et « sociales » se sont

[12] Au sens de Max Weber (1921) : un modèle analytique abstrait, construit par accentuation de certains traits, qui ne correspond pas directement à la réalité empirique mais sert d'outil de comparaison.

constituées, mettant en œuvre la description des cadres sociaux et environnementaux des expériences enfantines. Le sujet de l'enfance a également été investi par l'épidémiologie sociale, dont les chercheur·e·s se réfèrent au concept de développement afin d'en étudier les déterminants et les conséquences sur le parcours de vie. L'enfance, en épidémiologie, est donc un temps d'exposition, dont les circonstances ont des conséquences durables. Ce domaine de l'épidémiologie coexiste avec d'autres disciplines mobilisant l'analyse des « parcours de vie »[13] (parmi lesquels la sociologie de la santé, la démographie et la psychologie). En sociologie, l'intérêt pour l'enfance s'est structuré autour de deux approches revendiquant une rupture avec la pensée développementale : la sociologie de l'enfance, et la sociologie des socialisations. Le premier sous-domaine revendique une posture méthodologique et éthique au plus proche des expériences et perceptions enfantines, tandis que le second se démarque par une position visant à mettre en lumière les inégalités dans les expériences vécues par les enfants.

Cette première partie de chapitre vise à présenter les différentes conceptions scientifiques de l'enfance et leur positionnement les unes par rapport aux autres. Nous reviendrons d'abord sur la structuration de la pensée développementale et sur la psychologisation de l'enfance, afin de comprendre les conditions de constitution de cette conception dominante. Par « psychologisation », nous entendons ici le processus par lequel les cadres d'analyse de la psychologie deviennent le prisme prioritaire pour percevoir et traiter les comportements enfantins. Nous examinerons ensuite les approches sociologiques et épidémiologiques qui, en rupture avec la vision universaliste et homogénéisante de l'enfance, mettent en lumière la diversité des conditions de vie éprouvées par les enfants, les expériences socialisatrices vécues, et la construction précoce des inégalités sociales.

1) La « pensée développementale »

Les sciences s'intéressant au processus de développement étendent l'usage de cette notion depuis l'enfance jusqu'aux âges les plus avancés de la vie. Elle désigne l'accroissement des habiletés physiques ou mentales, et leurs évolutions progressives ou régressives (Clément et Demont, 2021). Au cours de l'enfance, ce processus est fait majoritairement de progrès, et d'« accroissement quantitatif et qualitatif des habiletés », dans les domaines moteur, corporel, cognitif et langagier, affectif et social (Clément et Demont, 2021).

[13] Approche dite « *life course* » (Elder, 1998)

Ce processus fait l'objet d'une représentation schématique dans les supports pédagogiques en psychologie de l'enfant. La première phase du développement s'étend ainsi de la naissance aux deux ans des enfants, comprenant les premiers changements corporels, et l'acquisition de la motricité fine et globale. Sur cette courte période, les enfants grandissent, prennent du poids, apprennent progressivement et selon des étapes ordonnées à se mouvoir et marcher, à saisir des objets et les manipuler, à se tenir dans diverses postures. Après deux ans, les enfants progressent dans leurs postures et leurs déplacements, acquièrent la continence. Dans le domaine du développement cognitif, les enfants développent leur mémoire, leur usage du langage oral et écrit, et complexifient leur pensée. Quant au développement social, c'est un domaine qui comprend le développement de l'attachement, du sens moral et des émotions. En cela, les enfants apprennent progressivement à créer des liens avec leurs proches, à comprendre, exprimer et réguler leurs émotions, et à différencier le bien du mal (Berk, 1991 ; Bouchard, 2019).

Cette conception schématique des apprentissages enfantins s'inscrit dans l'approche à laquelle nous nous référerons en mobilisant l'expression « pensée développementale »[14], qui occupe une position dominante dans le domaine de l'enfance (Turmel, 2006 ; 2008). Cette notion désigne un cadre global de pensée appliqué à l'enfance, fondé d'une part sur les travaux pionniers de la psychologie du développement et d'autre part, sur la recherche de régularités statistiques dans la croissance des enfants. Cette pensée appréhende les enfants comme traversant des étapes de maturation successives, ordonnées selon une temporalité linéaire et structurées autour de repères d'âge chronologique. Elle repose sur l'idée que les apprentissages et les capacités des enfants se déploient selon une succession régulière, communément attendue de la part de l'ensemble des enfants, ainsi que sur l'idée qu'il est possible d'identifier, à chaque âge, les acquisitions attendues. La pensée développementale se structure ainsi autour de la figure de « « l'enfant normal » (Turmel, 2012), définie à partir de régularités statistiques mettant en lien âge chronologique, pratiques et caractéristiques physiques enfantines.

En précurseur de cette conception de l'enfance, la surveillance de la croissance physique (poids, taille, périmètre crânien) a constitué le premier système de catégorisation et de repérage

[14] « *Developmental thinking* » dans la formulation originale par A. Turmel (2008). Par souci de cohérence linguistique et d'homogénéité de la forme, nous utiliserons la traduction en français des concepts initialement énoncés en anglais par leurs auteurs, mais nous mentionnerons la dénomination originale en note de bas de page.

des écarts à la norme. En décrivant les corps par des données chiffrées, la médecine hygiéniste a permis d'établir des standards de croissance. Au cours du XXème siècle, le paradigme préventif hygiéniste a laissé place aux théories psychologiques sur l'enfance dans la définition des problématiques de santé publique visant les jeunes âges. Ces théories, dont nous décrirons ensuite certains fondements, ont contribué à modifier les critères de définition de la norme.

« L'enfant normal » est finalement celui ou celle dont les compétences et comportements sont réputés correspondre aux attentes associées à son âge chronologique (Leiter, 2007). La normalité enfantine est définie par l'adéquation entre des acquisitions attendues et un *curriculum* développemental (Cannella, 2000) stabilisé par des savoirs scientifiques et des outils de mesure (Turmel, 2006 ; Cavé, 2019). Les premiers instruments de mesure du développement articulent le développement des enfants à leur âge chronologique (nous reviendrons à la question des mesures du développement dans le chapitre IV). Ces mesures statistiques permettent de situer les enfants vis-à-vis de l'acquisition de compétences attendues à travers des repères d'âge précis. La maturation physique et intellectuelle des enfants devient ainsi mesurable et comparée à des moyennes considérées comme représentatives ou idéales (Turmel, 2008).

Cette représentation tend à appréhender l'enfance comme une expérience homogène, sans interroger systématiquement les variations de contextes sociaux, de conditions de vie, de chances et de possibles dans lesquels les enfants grandissent. En ce sens, elle contribue à produire une lecture de l'enfance principalement centrée sur des trajectoires normées et perçues comme naturelles, et à définir comme pathologiques les écarts à ces trajectoires, indépendamment des inégalités sociales et des variations culturelles qui traversent les expériences enfantines. La pensée développementale s'est durablement imposée dans le domaine de la recherche scientifique portant sur l'enfance, mais aussi en tant que référentiel dans les cadres de l'action publique, dans la formation des professionnel·le·s de l'enfance et de la santé, et dans les recommandations de bonnes pratiques parentales, sans rencontrer d'alternative légitime (Turmel, 2006). Ce paradigme et son hégémonie font l'objet de critiques sociologiques visant à situer leur caractère socialement construit, à relativiser leur portée universelle, et à mettre au jour leurs effets normatifs.

Ce sont, en particulier, les aptitudes mentales des enfants au travail scolaire qui font l'objet de questionnements et d'évaluations, dans le contexte historique de la massification de l'accès à l'école. De cette préoccupation émane celle du « retard mental » et de la prise en

charge institutionnelle des enfants dont les compétences ne correspondent pas à celles attendues pour leur classe d'âge. La « normalité » établie selon ces critères porte à la fois sur les traits physiques et mentaux, à partir de régularités observées statistiquement. La définition scientifique et statistique de l'« enfant normal » participe à la rationalisation[15], à la régulation et à l'encadrement des enfants dans le but de favoriser la réalisation de cette normalité et de repérer les écarts à celle-ci (Turmel, 2006).

Le processus historique d'expansion de la pensée développementale a ainsi débuté par la conception médicale de l'enfance en termes de stades de croissance à la fin du XIXème siècle, suivie par la formulation des séquences de développement complexifiant le référentiel médicopsychologique à travers les travaux psychologiques du XXème siècle.

Dans les années 1930 et 1940, les travaux de Piaget et Wallon font partie des travaux fondateurs de la psychologie de l'enfant. Le concept de développement est en premier lieu propre à ce domaine scientifique. Également désignée comme « psychologie de l'enfant » pour son intérêt pour les sujets enfants et adolescents ou « psychologie génétique » en référence à la genèse des comportements, cette discipline produit une description de l'enfance comme un temps où se succèdent des « stades » de l'intelligence, ou encore, des « étapes » de construction de la personnalité (Maury, 2009).

Dans son ouvrage *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), Piaget présente l'intelligence comme un « problème biologique », en ce qu'elle suppose l'activation du système des réflexes. Il pense donc le développement, qu'il désigne comme la « formation des schèmes sensori-moteurs » et le « mécanisme de l'assimilation mentale », comme un phénomène fortement dépendant de l'hérédité et de mécanismes physiques préexistants. Il décrit ce phénomène comme des mécanismes d'adaptation biologique en définissant ainsi l'intelligence :

« L'intelligence est une adaptation. Pour saisir ses rapports avec la vie en général il s'agit donc de préciser quelles relations existent entre l'organisme et le milieu ambiant. […] Pour décrire le mécanisme fonctionnel de la pensée en termes biologiques vrais, il suffira dès lors de dégager les invariants communs à toutes les structurations dont la vie est capable. ».

Cette conception pose l'intelligence comme un mécanisme par lequel les capacités de fonctionnement préexistantes et biologiquement déterminées permettent à l'enfant de s'adapter

[15] La notion de rationalisation renvoie ici au processus d'établissement de règles et de cadres logiques, impersonnels et globaux, visant à organiser la vie en société.

à son milieu ambiant pour construire son intelligence propre. Ledit milieu est composé de l'ensemble des contraintes et stimuli externes à l'organisme : les interactions sociales et les éléments physiques présents dans l'environnement. Les fonctions comme le langage, la motricité, la cognition découlent alors d'un mécanisme d'interaction entre une entité biologique et son milieu. Sans que Piaget perçoive le développement de l'intelligence comme un processus inné et ne connaissant pas de variation sociale, il met en avant l'idée d'« invariants fonctionnels ». Ces mécanismes biologiques d'assimilation et d'accommodation au milieu sont identiques parmi tous les individus et tout au long de la vie.

Cette perspective mène Piaget à établir un modèle constitué de quatre stades de l'intelligence et leurs repères d'âge :

- le stade de l'intelligence sensori-motrice, entre 0 et 2 ans,
- le stade de l'intelligence préopératoire, entre 2 et 7 ans,
- le stade des opérations concrètes, entre 8 et 11 ans,
- le stade des opérations formelles, à partir de 11 ans.

Chaque stade englobe les compétences acquises au stade précédent, ils sont donc interdépendants et aucun n'est contournable. Au cours de ce processus, l'enfant passe, selon Piaget, d'un mode relationnel « égocentrique », désignant une incapacité cognitive à adopter le point de vue d'autrui, à une entrée progressive dans la sociabilité. La pensée développementale tend ainsi à considérer l'enfance comme une période « présociale », de croissance naturelle vers le statut d'adulte, d'humain « finalisé ». La naturalité de l'enfant est comprise comme universelle, et investiguée dans une perspective évolutionniste : l'enfant est supposé évoluer de manière à quitter la simplicité, la primitivité, pour atteindre la complexité et l'intelligence. Cette approche met en lien le développement biologique avec des comportements sociaux : les activités, le langage, les jeux et les interactions sont considérées comme des preuves du progrès naturel de l'enfant et des précurseurs des comportements de l'adulte (James et Prout, 1990). Ainsi, les pratiques de l'enfant, ses manières de s'exprimer, de se mouvoir, de penser, sont des preuves de sa bonne santé physique et mentale.

Cette conception des évolutions au cours de l'enfance a été critiquée en son temps et dans le même domaine disciplinaire par Henri Wallon, reprochant à Piaget sa faible prise en compte de l'action que pourrait avoir le milieu sur le développement de l'enfant, et la vision de l'enfant suivant une évolution graduelle (Maury, 2009). Wallon critique chez Piaget une conception « rousseauiste » de l'enfant, qui naîtrait libre par nature et serait limité par son « entrée dans la

société ». La différence fondamentale entre les deux auteurs réside dans le statut accordé à la vie en société. Pour Piaget, le social est un milieu auquel l'individu doit s'adapter (le social est un objet à partir duquel se construit la connaissance et la pensée de l'enfant), tandis que pour Wallon, l'enfant est « génétiquement social ». Cela signifie que les interactions avec autrui ne sont pas une contrainte qui s'ajoute au fonctionnement biologique, mais le moteur du développement de la personnalité qui permet aux fonctions biologiques de devenir des fonctions psychologiques. Là où Piaget voit une intelligence qui se construit par l'action de l'individu sur des objets, Wallon voit une personnalité qui se construit par l'interaction avec autrui. En somme, pour Piaget, l'enfant devient un être social tandis que pour Wallon, l'enfant est un être social dès la naissance et c'est ce qui lui permet de devenir un individu. Selon Wallon, l'action du milieu social sur l'enfant est celle d'une organisation de la maturation biologique. Les interactions sociales contribuent à transformer les actions biologiquement déterminées en fonctions psychologiques et sociales. Toutefois, la conception proposée par Wallon suit une structure similaire, se référant à une trajectoire idéal-typique. Plutôt que des « stades de l'intelligence », Wallon (1945) propose des « étapes de construction de la personnalité ». Celles-ci sont les suivantes :

- le stade impulsif, caractérisé par des gesticulations désordonnées dès la naissance,
- le stade émotionnel, au cours duquel l'enfant « établit des liaisons entre ses désirs et les circonstances extérieures », à partir de 3 mois,
- le stade sensori-moteur, marqué par les premiers apprentissages moteurs entre 6 mois et 2 ans,
- le stade du personnalisme, marqué par le goût de l'imitation à partir de 3 ans,
- l'âge scolaire, après 6 ans.

Si Wallon apporte des nuances à l'approche homogénéisante souvent associée à Piaget, sa théorie conçoit également l'enfance comme une période d'apprentissage organisée selon une séquence évolutive de stades dans l'évolution des structures psychomotrices, avec une attention centrée sur les transitions développement. Wallon intègre explicitement l'environnement social et affectif dans son analyse, en insistant sur l'interdépendance entre les processus psychologiques internes et les interactions avec les adultes et les pairs. Ces théorisations fondatrices de la pensée développementale n'investiguent pas pour autant la pluralité des trajectoires enfantines dans leurs contextes socio-économiques, et présentent l'enfant sous la forme d'une figure générale, construite comme modèle théorique pour penser les séquences de

croissance selon une typologie plutôt qu'au prisme des variations. Cette approche s'inscrit dans une proximité épistémologique avec l'anthropologie évolutionniste classique, qui postulait une analogie entre la mentalité de l'enfant et celle des peuples dits « primitifs » (Mead, 1940). En cherchant à dégager des lois universelles, ces théorisations érigent une figure abstraite et universelle de l'enfant dont le développement consiste à quitter une forme de « primitivité » intellectuelle pour atteindre la rationalité.

Le désintérêt pour la diversité des expériences vécues par les enfants dans cette conception, et la réduction de « l'enfant » comme figure singulière naturellement déterminée par son âge, peut s'expliquer en ces termes : « La psychologie de l'enfant […] ne se préoccupe pas de l'enfant. Elle essaie au contraire d'atteindre, par l'observation de l'enfant, quelque chose qui le dépasse, le traverse, et qu'il manifeste : son développement. Celui-ci, à son tour, est une façon de voir l'histoire de l'homme, depuis ses débuts les plus lointains – une hypothétique origine – jusqu'à nos jours. » (Maury, 2009). Ainsi, dans l'étude psychologique classique de l'enfance, c'est la genèse de l'adulte qui est recherchée, et non la connaissance des enfants en elles et eux-mêmes. La période de l'enfance est donc comprise prioritairement selon le critère de l'immaturité biologique. Cette immaturité est comprise comme une genèse, une origine des comportements adultes (James et Prout, 1990 ; Turmel, 2008).

La posture universaliste et évolutionniste de cette approche conduit à la naturalisation des relations sociales et des comportements expérimentés au cours de l'enfance, qui sont compris comme étant propres à des « âges » ou des « phases » et ne pouvant donc être expliqués par d'autres facteurs que ceux de la chronologie et de l'immaturité biologique (James et Prout, 1990). Cette perception de l'enfant comme être universel, aux besoins naturels et immuables est également problématique en ce qu'elle ne tient pas compte du caractère socialement construit et historiquement variable de la représentation que chaque société se fait de l'enfance, et de la place que chacune fait aux enfants (Woodhead, 1990 ; Mayall, 2015). Elle établit des formes socialement désirables de vécu enfantin, considérées comme favorable à un développement typique, en disqualifiant leurs alternatives (Hendrick, 1990).

Ces fondements théoriques ont connu des critiques, appropriations et ajustements au sein de la psychologie de l'enfant (Matusov et Hayes, 2000). Les controverses portent notamment sur la place laissée aux déterminants sociaux du développement humain et sur le caractère ethnocentré des travaux portant sur le développement. Des approches ancrées dans la pensée développementale mais apportant de la nuance à la conception unitaire et universalisante du

développement se sont structurées en prenant en compte les facteurs non-individuels susceptibles d'exercer une influence sur le développement.

La prise en compte des facteurs sociaux et environnementaux du développement conduit ainsi à assouplir le rapport aux repères d'âge stricts. Ces ajustements ne remettent pas en cause le cadre développemental en lui-même, mais en modulent les usages, en intégrant dans le référentiel médico-psychologique[16] la diversité des trajectoires individuelles et leurs déterminants sociaux. La figure universelle de l'enfant, objet de connaissance scientifique et de préoccupation éducative, coexiste avec une attention croissante portée aux conditions différenciées dans lesquelles se déroulent les expériences enfantines. Ce double regard sur l'enfance a ouvert la voie à d'autres approches disciplinaires parmi lesquelles l'approche socioculturelle de la psychologie (Matusov et Hayes, 2000), l'approche écologique du développement (Bronfenbrenner, 1986) et l'étude des inégalités à travers les parcours de vie (Elder, 1998). Nous nous concentrons dans la section suivante sur les approches quantitatives visant à situer l'enfance dans son environnement social et en tant que temporalité déterminante dans la construction des inégalités à travers les âges.

2) L'enfance dans l'environnement social et le parcours de vie

En faisant usage de la notion de développement et se référant aux repères d'âge institués par la psychologie des enfants, plusieurs disciplines ont investigué les variations des étapes vécues par les enfants en fonction de leurs caractéristiques socioéconomiques et de leur contexte de vie. Les approches constituées dans ce but s'intéressent également aux effets à long terme des divergences de santé et de développement au début de la vie. Elles constituent un champ commun à l'épidémiologie sociale[17], la sociologie de la santé, et la psychologie sociale, approchant le phénomène du développement des enfants à l'échelle populationnelle, et souvent dans une perspective de santé publique. Cette approche permet d'explorer les différences de développement en lien avec les caractéristiques des enfants, de leurs parents, et avec leur environnement. Deux cadres théoriques sont principalement mobilisés : l'approche écologique

[16] Nous désignons ainsi l'ensemble des connaissances se rapportant à la santé physique et psychiques des individus et constituant des repères pour l'établissement de normes sociales, notamment d'éducation et de soins aux enfants

[17] L'épidémiologie sociale constitue un sous-champ de la discipline épidémiologique se différenciant des autres courants de la discipline par son intérêt pour les inégalités sociales et les déterminants sociaux de la santé. L'épidémiologie, en général, est une science située dans le domaine bio-médical.

du développement humain, et l'approche par le parcours de vie. Toutes deux mobilisent le concept d'incorporation.

Parmi les approches psychologiques du développement accordant une place explicite aux effets du contexte social figure l'approche écologique du développement humain. Élaborée par Urie Bronfenbrenner, cette conceptualisation a connu des usages au-delà du champ de la psychologie, notamment en épidémiologie et en sciences sociales, en raison de son usage permettant d'articuler différents niveaux d'influence sur le développement des enfants (Bronfenbrenner, 1986). Cette approche consiste à situer les enfants au centre d'un ensemble de systèmes en interaction. Ces systèmes se distinguent par leur degré de proximité avec l'individu en développement. Le macrosystème renvoie aux normes, aux valeurs et au cadre légal et institutionnel dans lesquels l'enfant évolue. L'exosystème désigne les environnements sociaux éloignés, tels que le voisinage ou les infrastructures du territoire de vie. Le microsystème constitue le niveau le plus proche de l'individu et comprend la famille ainsi que les groupes fréquentés quotidiennement. Le mésosystème correspond aux relations entre les différents microsystèmes. Par exemple, cet élément de la théorie tend à considérer que les liens entre la famille et l'école, la famille et les professionnel·le·s de santé, ont des effets sur le développement de l'enfant. Enfin, le chronosystème désigne l'influence du passage du temps, des transformations biographiques et des changements historiques sur le développement. Si le microsystème est présenté comme porteur de l'influence la plus directe, celle-ci demeure conditionnée par l'action des systèmes plus éloignés. Ainsi, l'action de la famille sur le développement de l'enfant est elle-même dépendante de l'environnement extérieur, notamment à travers la vie professionnelle des parents, leurs relations sociales et l'influence de la communauté dans laquelle ils évoluent. Ces systèmes sont interdépendants et chaque niveau exerce simultanément une influence sur le développement humain ou enfantin, compris au sens large incluant la santé, l'acquisition de compétences, la réalisation de la personnalité, et l'état de bien-être ou de mal-être.

Dans le prolongement de ce cadre théorique, les recherches contemporaines en psychologie du développement s'attachent à identifier et distinguer les facteurs biologiques, sociaux, cognitifs et contextuels à l'origine des variations développementales observées entre les enfants. Les facteurs biologiques renvoient à la croissance globale, au développement des organes et aux changements hormonaux. Les facteurs sociaux sont appréhendés comme des « expériences culturelles communes » (Clément et Demont, 2021) susceptibles de renforcer ou

d'entraver le développement de l'enfant. À propos de ces dimensions biologiques et sociales, différents courants de pensée coexistent au sein de la psychologie du développement. Les facteurs cognitifs concernent la manière dont chaque enfant se perçoit lui·elle-même et le monde qui l'entoure, tandis que les facteurs contextuels englobent les événements associés aux différents âges de la vie, l'époque historique et les événements exceptionnels susceptibles d'affecter le développement.

Ces manières de penser l'enfance comme temporalité vécue sur des modes variables, plutôt que comme figure universelle, est au fondement des approches par les parcours de vie mobilisées dans différentes disciplines, parmi lesquelles l'épidémiologie sociale, la démographie et la sociologie. Ces perspectives se rejoignent autour de l'étude des inégalités d'origines sociales et de la notion d'incorporation[18], qui permet de saisir comment les conditions sociales et matérielles de l'enfance s'inscrivent durablement dans les trajectoires individuelles. L'enfance est alors appréhendée non seulement comme une étape de construction de l'individu futur, mais comme une période au cours de laquelle se construisent des inégalités durables.

L'approche par le parcours de vie, issue des travaux du sociologue Glen H. Elder (1998), propose une définition dynamique de la santé et du développement humain, prenant en compte le temps et décrivant la manière dont les expositions passées influencent la santé au présent (Burton-Jeangros *et al.*, 2015). Cette approche reprise dans plusieurs disciplines décrit le processus par lequel, au fil du temps, les conditions sociales et économiques de l'existence s'intègrent « sous la peau » (Hertzman et Boyce, 2010). Le corps humain est alors considéré comme un corps tant biologique que social, et ces deux natures sont étudiées dans leurs interactions et leurs influences mutuelles. Les différentes trajectoires sociales, qu'elles soient trajectoire professionnelle, familiale ou migratoire, ont ainsi une incidence sur la santé, sur l'espérance et la qualité de vie, sur l'occurrence des maladies, et les variations du bien-être. Cette relation est réciproque : la santé, les maladies et le bien-être ont des conséquences sur les trajectoires sociales. Le parcours de vie, ainsi qu'il est influencé par des trajectoires de dotations économiques et sociales, est intégré dans un contexte social et historique (Kelly-Irving et Delpierre, 2021). La vie des individus est donc dépendante de ce contexte historique, mais aussi

[18] « *Embodiment* » (Krieger, 2005)

des choix individuels et des interdépendances en place entre les individus (Elder, 1998). Ainsi, face aux expositions adverses, les comportements de santé et les ressources psychosociales sont des ressources par lesquels les individus contribuent à la modification de leur état de santé.

Dans le domaine de l'enfance, la famille constitue le lien premier avec les changements sociaux. Ces changements affectent les ressources économiques des parents, leurs comportements, et leur santé, et produisent le cadre des expositions adverses ou avantageuses auxquelles sont soumis les individus (Burton-Jeangros *et al*., 2015). Ainsi, l'enfance est approchée dans l'approche par les parcours de vie et en épidémiologie sociale comme une période cruciale pour la construction à long terme du gradient social de santé, correspondant à une répartition graduelle des états de santé par laquelle les individus occupant les positions les plus avantagées bénéficient d'un meilleur état de santé que ceux occupant les positions les moins avantagées. Considérant que le gradient social de santé découle de l'interaction entre le développement des personnes et les conditions qu'elles rencontrent au cours de leur vie, les expériences vécues au cours de l'enfance sont importantes notamment pour leurs effets sur la construction des structures neuronales et du système immunitaire (Hertzman, 1999). Les conditions favorables à la santé tout au long de la vie et à la longévité sont notamment : de hauts niveaux de revenu et d'éducation, le prestige social de la position professionnelle, le pouvoir de décision. La santé des enfants est donc dépendante de la position de leurs parents au regard de ces critères.

L'étude des parcours de vie se décline en trois modèles théoriques (Burton-Jeangros *et al*., 2015) :

- Le modèle des périodes sensibles[19] est fondé sur le postulat selon lequel une part des différences de santé s'explique par des expositions elles-mêmes différenciées, et que certaines périodes du cours de vie sont plus à risque que d'autres. Un individu exposé à une adversité au cours d'une période sensible est donc vulnérable face aux risques (Hertzman and Boyce, 2010). L'exposition à certaines adversités telles que la privation matérielle et les comportements à risque, vécue dans des périodes dites sensibles, telles que la vie fœtale, la petite enfance et l'enfance, peut avoir des conséquences sur la santé à long terme.

- Le modèle des parcours[20] formule l'hypothèse d'un effet indirect du désavantage précoce. Ainsi, une situation socioéconomique défavorable vécue dans l'enfance a comme

[19] « *Sensitive periods* »

[20] « *Pathway model* »

conséquence directe de réduire les possibilités dans les parcours éducatifs ; cette privation a pour conséquence une restriction des ressources économiques qui influence les comportements de santé individuels. En conséquence indirecte du désavantage dans l'enfance, les comportements défavorables à la santé se traduisent en état de santé dégradé à l'âge adulte.

- Le modèle cumulatif[21], décrit le cumul des avantages et désavantages au cours des différentes expositions au cours de la vie. Ce modèle théorique décrit le fait que les expositions adverses s'accumulent, et leur effet se renforce avec le temps. D'autre part, les personnes ayant connu précocement des avantages dus à leurs origines sociales favorables suivent des trajectoires de vie avantageuses du point de vue de la santé.

L'enfance, dans ces trois approches théoriques, est située en continuité avec le reste du parcours biographique en ce qu'elle constitue une période d'expositions favorables ou défavorables, qui structure les réactions individuelles aux expositions à venir.

L'épidémiologie sociale, en mobilisant ces différentes approches, conceptualise et explore la manière dont « le social s'incorpore » (Lang *et al.*, 2016). Elle poursuit en ce sens une ambition similaire à celle de la sociologie, que nous aborderons à la section suivante. L'incorporation du social, telle que décrite en épidémiologie, met en lumière les effets physiques des adversités émanant de l'organisation de la société. L'incorporation est donc le fruit d'interactions entre biologie et environnement. Ce processus est soumis à la stratification sociale et aux changements historiques. La théorie de l'incorporation en épidémiologie sociale décrit la manière dont l'organisme produit une réponse biologique aux expériences vécues dans un contexte social, géographique ou historique (Krieger, 2005). Ainsi, certains contextes sociaux et historiques ont pour effet d'accroître l'exposition de l'organisme à des risques physiques tels que les virus, bactéries et polluants, ou encore à des accidents et blessures, entraînant des réponses du système neuroendocrinien (Kelly-Irving et Delpierre, 2021).

Comme la sociologie, l'épidémiologie sociale mobilise les facteurs sociaux et économiques et les place comme explications des variations dans les mécanismes internes. Le mécanisme d'incorporation tel que conceptualisé par Krieger en épidémiologie va donc de l'exposition à des objets externes — qu'ils soient matériels tels que les polluants atmosphériques, ou la qualité de l'alimentation, sociaux tels que les expériences de la discrimination ou la précarité économique, ou environnementaux tels que les nuisances sonores et la proximité ou distance aux espaces verts — vers la modification de l'organisme.

[21] « *Accumulation model* »

L'exposition à ces objets varie selon la position sociale. Un autre mécanisme est celui de la modification du corps par ses fonctions internes, dans la manière dont les fonctions nerveuses et endocriniennes de l'organisme répondent aux facteurs de stress et aux contraintes physiques. L'usure physique dépend ainsi également de conditions de vie et d'expositions différenciées (Soulier *et al*., 2021).

Finalement, en épidémiologie, les expériences vécues et différenciées par les dotations sociales et économiques sont conceptualisées en tant que facteurs différenciateurs des états de santé et de développement vécus au long cours. Cette approche explore la diversité des trajectoires, les inégalités et leurs conséquences sur la santé au sein des populations.

Les processus décrits dans ce champ viennent ainsi modérer la conception théorique de l'enfance comme une période d'apprentissages et d'expériences vécue sur un mode universel. L'approche épidémiologique n'est toutefois pas en rupture avec la pensée développementale, puisqu'elle en mobilise les concepts et outils quantitatifs. Elle permet toutefois d'identifier les variations sociales des trajectoires enfantines et d'en mettre en lumière les conséquences en matière de santé.

L'intérêt de la sociologie pour l'enfance s'est constitué au fil d'un dialogue opposant différentes visions ayant pourtant en commun de s'attacher à décrire la diversité des expériences vécues aux jeunes âges.

3) L'enfance vue par les sociologues

Longtemps, l'étude de l'enfance a été principalement réservée à la psychologie et aux sciences de la santé, considérées comme détentrices des outils conceptuels et méthodologiques pour comprendre les enfants et leur évolution vers la maturité. Cette division du travail scientifique s'est traduite par une distribution relativement stable des objets d'étude : l'enfance et les enfants relevant essentiellement de la psychologie, tandis que la sociologie s'intéressait prioritairement à la famille et à l'âge adulte (Turmel, 2008). Dans les champs de la démographie et de l'économie, l'attention portée à l'enfance a surtout porté sur la présence des enfants et sur les conditions préalables à leur existence, plutôt que sur leurs expériences vécues (James et Prout, 1990). La sociologie de l'enfance[22], s'est alors constituée plus tardivement que la psychologie de l'enfant, remettant en question la centralité de la figure universelle et naturelle de l'enfant. À partir des années 1970, puis plus nettement dans les années 1990, des travaux

[22] Le courant sociologique des « *childhood studies* » se traduit ainsi.

sociologiques proposent de déplacer le regard vers l'enfance comme expérience socialement située, marquée par des rapports sociaux, des contextes et des trajectoires différenciées. Ce déplacement ouvre la voie à des approches qui interrogent la diversité des expériences enfantines et les mécanismes par lesquels celles-ci participent à la construction des inégalités.

Deux voies sociologiques se distinguent alors : la sociologie de l'enfance et la sociologie des socialisations. En parallèle, la question sociologique de l'éducation se distingue de celle de l'enfance. Si elle partage avec la sociologie des socialisations un intérêt pour la transmission des normes, elle s'en distingue par sa focalisation sur les cadres institutionnels - principalement l'école – et sur la manière dont les acteur·ice·s sociaux·ales situés dans ces structures façonnent les trajectoires et participent à la reproduction des inégalités (Rayou, 2024).

Le premier courant se situe dans une perspective d'individualisme méthodologique et revendique une approche de l'enfance par la voix des enfants, afin d'en retranscrire le vécu instantané. La sociologie de l'enfance se constitue en rupture avec les approches piagétiennes en ce qu'elle revendique s'intéresser à l'enfance en soi, et non en tant que période de formation des futurs adultes (James et Prout, 1990). En reconnaissant le principe biologique selon lequel l'enfance est un état d'immaturité vécu au cours de la vie humaine, les sociologues de l'enfance postulent que cet état n'est pas le fondement unique de l'existence de l'enfance. Un principe fondamental du paradigme de la sociologie de l'enfance est la compréhension de l'enfance en tant que position sociale, la considérant comme une caractéristique liée aux autres caractéristiques d'intérêt pour les sociologues (par exemple : la classe sociale, le genre et l'ethnicité). L'enfance est considérée dans cette perspective comme une institution sociale, au même titre que d'autres catégories d'âge, en ce qu'elle est organisée par des cadres normatifs, des savoirs spécialisés et des dispositifs qui définissent les statuts, les droits et les obligations des enfants. Le changement de point de vue proposé par les sociologues de l'enfance vise également à considérer les enfants comme des acteur·ice·s sociaux·ales, et non comme des agents passifs recevant les normes sociales sans exercer d'influence sur celles-ci. Ce positionnement se situe alors dans une position critique vis-à-vis de l'approche de l'enfance par la socialisation. L'enfance ne renvoie ainsi pas uniquement à une étape biologique du cycle de vie ni à une étape de construction sociale ou psychologique, mais à un ensemble de relations sociales et institutionnelles historiquement et socialement situées (James et James, 2004). L'enfance existe en tant que catégorie par le fait des processus sociaux et historiques consistant à y rattacher du sens et à attribuer aux jeunes âges des caractéristiques perçues comme naturelles

bien qu'elles soient fondées sur des suppositions culturellement construites de ce qu'est et doit être l'enfance (Woodhead, 1990).

Cette approche met en avant l'idée que les enfants ne peuvent être réduits à une position de passivité au sein des cadres sociaux. Les enfants sont envisagé·e·s comme des acteur·ice·s capables d'interprétation, d'initiative et de participation aux relations sociales qui les concernent (James et Prout, 1990). Cette conceptualisation de l'agentivité[23] enfantine ne suppose pas une symétrie des positions sociales entre enfants et adultes, mais invite à analyser les manières dont les enfants agissent et négocient au sein de rapports de pouvoir structurés par l'âge. Les enfants sont ainsi pensé·e·s comme des acteur·ice·s dont les capacités d'action sont socialement encadrées et différenciées selon les contextes, les ressources disponibles et les rapports sociaux dans lesquels ils·elles s'inscrivent (Mayall, 1999 ; Sirota, 2015). À cet égard, Berry Mayall (1999) souligne que l'agentivité des enfants est fortement dépendante de son contexte. En comparant les sphères domestique et scolaire, elle démontre que si les enfants se perçoivent comme des acteur·ice·s dans les deux cadres, leur marge de négociation varie selon les représentations que les adultes se font de l'enfance et des capacités des enfants. Alors que la sphère privée autorise une plus grande reconnaissance de leurs choix et de leurs volontés, l'institution scolaire tend à restreindre leur autonomie (au sens politique du choix pour soi) en les confinant à une position de réceptacle des savoirs transmis par les adultes. Cette théorisation s'applique également à des analyses portant sur la santé comme domaine d'exercice de l'agentivité et de l'autonomie des enfants (Mayall, 1998), et sur le travail des enfants comme moyen d'approcher les enfants en tant que personnes à part entière et non uniquement au prisme de leur statut de mineur à protéger (Mayall et Morrow, 2011). Cette sociologie se positionne alors dans les débats institutionnels pour faire valoir les droits individuels des enfants au-delà de leur seul « besoin » de protection.

Un des principes de la sociologie de l'enfance consiste à appréhender l'enfance comme une position sociale inscrite dans un rapport de domination ayant pour effet sa privation de droits et de liberté (Bonnardel, 2015/2020). Cette conception de l'âge en tant que rapport social est similaire aux approches féministes matérialistes en termes de sexe, classe et race[24] (Dunezat,

[23] « *Agency* »

[24] La « race » est une catégorie sociale découlant du racisme, lui-même étant un rapport social de domination par lequel des groupes d'individus sont délimités et hiérarchisés sur la base de critères essentialisants prenant pour objet le phénotype, l'ascendance, l'ethnicité supposées des individus

2023). Les enfants sont conceptualisés comme un groupe minoritaire, situé dans des rapports de pouvoir asymétriques avec les adultes (Montandon, 2006). Si cette domination est souvent justifiée par la dépendance liée à l'immaturité biologique des plus jeunes, plusieurs travaux soulignent qu'elle repose avant tout sur une organisation sociale et institutionnelle qui prolonge et encadre cette dépendance dans le temps (Mozziconacci *et al.*, 2023). Le statut d'enfant se caractérise ainsi par une ambivalence : il est à la fois protecteur et limitant. Il assigne les enfants, au prétexte de leurs caractéristiques supposées naturelles, à une position de vulnérabilité, de non-détermination et de restriction de leur capacité d'agir, tout en les exposant à des formes spécifiques de contrôle et de violence.

Dans le même champ disciplinaire, la sociologie de l'enfance coexiste avec celles des socialisations. Comme l'approche développementale, l'étude de l'enfance par les socialisations a fait l'objet de critiques pour son positionnement selon le prisme de la construction de futurs adultes (Turmel, 2008). En effet, l'étude des socialisations vise à décrire et comprendre la construction précoce des dispositions durables, la production et la reproduction des inégalités au long cours. Les fondateurs de la sociologie, comme Emile Durkheim, considéraient, en effet, l'enfance comme une période d'inachèvement, durant laquelle les enfants, dotés de « facultés limitées » (Durkheim, 1911), reçoivent de manière relativement passive les normes et savoirs transmis par les adultes. La sociologie de l'enfance a remis en question cette conception, en mettant l'accent sur la capacité des enfants à agir, négocier et participer activement à leur socialisation. Le processus de socialisation, dans ce cadre théorique, n'est pas pensé comme un processus unilatéral, mais comme une relation d'interdépendance. Il apparaît ainsi comme le processus par lequel les enfants se construisent à l'intersection des transmissions adultes, des expériences collectives et de leur propre capacité d'action (Sirota, 2019).

Toutefois, comme l'approche proposée dans le cadre de la sociologie de l'enfance, la sociologie des socialisations se distingue de la pensée développementale d'influence piagétienne par la prise en compte de la pluralité des expériences vécues au cours de l'enfance. En s'intéressant aux effets durables des expériences vécues et aux processus d'incorporation du social, les sociologues des socialisations situent leur perspective sur les enfants en dehors du champ constitué par la sociologie de l'enfance, préférant la dénomination au pluriel de « sociologie des enfants » (Court, 2017). Ce n'est donc pas l'enfance en tant qu'institution ou période qui est prise pour objet dans le cadre de l'étude des socialisations, mais les enfants en tant qu'individus dont la construction est marquée par différentes conditions d'existence.

Cet angle d'analyse sociologique des enfants vise à démontrer le fait que les enfants vivent « dans la même société, mais pas dans le même monde » (Lahire , 2019).

La sociologie des socialisations se structure autour de la définition suivante : la notion de socialisation désigne « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit par la société dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006/2023). Ces processus sociaux aboutissent à l'incorporation de manières d'être socialement situées et rattachées à des « rapports au monde » spécifiques (Darmon, 2006/2023). Le concept d'incorporation est central dans ce champ de la sociologie en ce qu'il désigne le procédé par lequel les structures sociales s'inscrivent dans les corps, modifiant ainsi leur apparence et leurs usages. Ainsi, les manières de se tenir, de se mouvoir, de paraître, mais aussi de percevoir, de penser, d'apprécier ou de déprécier, sont le fruit de ce processus (Court, 2021). L'incorporation des différences sociales conduit à leur naturalisation, de telle manière que ces caractéristiques ne sont pas perçues comme héritées de la société qui entoure un individu, mais comme intrinsèques à sa nature, innées. Le concept d'*habitus* permet de formaliser ce mécanisme : il désigne un système de dispositions durables et transposables, acquis au cours de la socialisation, qui oriente les pratiques, les perceptions et les jugements des individus sans relever de la conscience réflexive (Bourdieu, 1980). L'*habitus* constitue ainsi le produit de l'incorporation des structures sociales passées, tout en agissant comme principe générateur de pratiques présentes, contribuant à la reproduction différenciée des positions sociales dès l'enfance. Cette proposition générale permet de penser la traduction individualisée des structures sociales, et s'oppose à une conception instinctive et naturelle des compétences langagières, corporelles, cognitives.

La socialisation s'inscrit alors dans des temporalités délimitées : elle est primaire lorsqu'elle a lieu au cours de l'enfance, secondaire à l'âge adulte. Elle est le fruit de relations sociales, de transmissions conscientes ou inconscientes, actives ou diffuses, ancrées dans des rapports sociaux de domination, parmi lesquels le genre et la classe sociale[25].

La socialisation de genre désigne le processus par lequel les normes émanant des rapports de pouvoir entre hommes et femmes sont incorporées. Autrement dit, cette socialisation est le

[25] Ces deux rapports sociaux seront prioritairement investigués dans la thèse, mais coexistent avec les rapports sociaux de race, d'âge, et ceux découlant du handicap.

processus d'acquisition des « *habitus* sexués » (Bourdieu, 1990). Par la socialisation de genre, les individus apprennent la hiérarchisation et la division sexuées[26] des pratiques et des attitudes, leur rattachement à une catégorie de sexe. La force de l'incorporation en ce domaine est telle que les effets de la socialisation de genre sont perçus comme naturels, biologiques. Or, la différenciation des filles et des garçons découle d'un processus de conditionnement agissant par la voie des interactions entre enfants et adultes, en particulier entre enfants et parents. Les adultes sélectionnent, plus ou moins consciemment, leurs manières d'interagir avec des enfants de l'une ou l'autre des catégories sexuées. Garçons et filles sont donc précocement éduqué·e·s de manière différenciée : la discipline et l'indulgence varient en fonction du genre de l'enfant plutôt à l'avantage des garçons (Vouillot, 1986 ; Gianini Belotti, 1994). Les objets proposés (Zegaï, 2010 ; Dinella et Weisgram, 2018), les manières de prendre soin (Samuel *et al*., 2023a) les attentes vis-à-vis de l'enfant, varient précocement en fonction du genre de l'enfant et de chaque parent, et ce même avant la naissance (Brachet *et al*., 2014), en fonction de l'assignation à un sexe (Samuel *et al.*, 2023b)[27].

Simultanément à la socialisation de genre et en co-construction avec elle, celle opérée par la classe sociale exerce des effets différenciateurs sur la construction précoce des dispositions. L'origine sociale apparait ainsi comme un facteur explicatif de la différenciation de nombreuses pratiques et, par conséquent, comme un résultat et un facteur d'inégalités. La différenciation des pratiques de santé, d'alimentation, d'activités physiques est au fondement du mécanisme d'incorporation du social et produit ainsi la différenciation des corps, s'exprimant par l'apparence et la santé dès l'enfance (Court *et al*., 2014). Ce sont également les perceptions du monde, les rapports au temps et à l'espace qui sont différenciés par les pratiques éducatives et les opérations d'inculcation de valeurs intentées par les parents (Henri-Panabière *et al*., 2019). Les mécanismes de la socialisation de classe sont donc autant les effets des conditions matérielles d'existence, que les logiques de mise en œuvre de la différenciation culturelle des pratiques.

[26] L'adjectif « genrées » conviendrait également, mais nous désignons par « sexuées » le résultat du mécanisme social visant à relier des valeurs et pratiques sociales à un sexe, catégorie perçue comme biologique.

[27] La littérature portant sur les mécanismes de socialisation de genre et de classe sociale sera décrite plus en détail au Chapitre II, afin de situer la question des apprentissages enfantins dans ce cadre sociologique.

Cette influence du milieu social et des valeurs qu'il porte s'opère et se transforme tout au long de la vie, à mesure que les individus s'insèrent dans de nouveaux milieux sociaux. Dans l'enfance, la famille est identifiée comme principale instance socialisatrice (Darmon, 2006/2023). La socialisation familiale a un poids important en ce qu'elle constitue un ensemble d'expériences imposées, inévitables, qui structurent les perceptions présentes et futures de chaque individu.

Les actions socialisatrices au sein de la famille se distinguent en deux types : les pratiques éducatives, par lesquelles les parents tentent d'orienter et de cadrer les conduites de leur enfant, et les pratiques diffuses, inconscientes, par lesquelles les parents donnent à voir aux enfants des exemples, façonnent leur perception et leur apprentissage des attitudes (corporelles et langagières notamment) propres à leur milieu. Les transmissions parentales inconscientes façonnent l'*habitus* en ce qu'elles construisent des exemples visibles au quotidien des manières de se conduire dans la vie privée et sociale. Elles ancrent précocement dans les corps, sans que cela ne soit systématiquement souhaité ou orchestré, des dispositions, des rapports au monde et à soi-même, découlant des conditions matérielles d'existence et des dotations sociales, économiques et culturelles propres à chaque famille (Darmon, 2006/2023).

La famille en tant qu'institution et contexte de socialisation, pourrait être comprise à tort comme un tout homogène, produisant une socialisation unique. Or, au sein d'une même famille, l'hétérogénéité des dispositions produit des cadres de socialisation originaux. Chaque parent, chaque adelphe[28], mais aussi chaque grand-parent, et plus encore selon les configurations et les contextes, participe à la socialisation de l'individu (Lahire, 1998). Dans une même catégorie statistique (la PCS, ou la classe sociale), les réalités vécues varient en fonction de l'histoire familiale, de la trajectoire de mobilité sociale de chacun des parents et des relations entretenues avec des membres de la famille élargie.

Enfin, la famille, nucléaire comme élargie, peut sembler avoir la primeur sur la socialisation au cours de l'enfance, en raison de la force légale et symbolique de l'autorité parentale. Toutefois, d'autres acteur·ice·s sociaux·ales interviennent auprès des enfants et exercent un pouvoir de différenciation parmi les individus. En fonction de leur contexte familial, les enfants sont inégalement exposés à des « occasions de socialisations » extérieures

[28] Le terme « adelphe » est un terme épicène désignant les frères et sœurs, équivalent de « *sibling* » en anglais. L'adelphe désigne la fratrie.

à la famille (Darmon, 2006/2023). Le recours au mode de garde, notamment, est fortement différencié (Le Bouteillec *et al.*, 2014), les enfants et les parents ne sont, par conséquent, pas soumis de manière égale aux transmissions de nomes prenant place dans ces lieux. En dehors de la famille, ce sont également les pairs (les autres enfants) et les supports culturels de culture enfantine, puis plus tard l'école, qui participent à la socialisation primaire (Darmon, 2006/2023).

La pluralité des instances de socialisations coexiste avec la pluralité des temporalités du processus de socialisation. La notion de socialisation ne désigne pas uniquement le processus de construction de l'individu au cours de l'enfance en vue de sa stabilisation en tant qu'adulte (bien que le concept de socialisation ait été critiqué ainsi), mais également la reconfiguration au cours de la vie des dispositions acquises précocement. Ainsi, les instances de socialisation se multiplient et se diversifient au cours de l'existence et jusqu'aux âges les plus avancés.

Finalement, la conception de l'enfance selon les sociologues des socialisations se positionne de manière à rendre compte de la diversité des expériences vécues au cours de l'enfance, et à mettre en lumière les processus de production des inégalités sociales en différents domaines de pratiques. L'enfance est donc située en tant que période précurseur de la construction des dispositions de genre et de classe sociale. Le caractère déterministe de la conception en termes de socialisation peut être nuancé par le fait que les dispositions, bien qu'incorporées, ne sont pas figées et sont également vouées à être reconfigurées par la rencontre avec d'autres agents socialisateurs.

Le dialogue entre les approches sociologiques de l'enfance et des enfants occasionne alors des oppositions. La sociologie de l'enfance revendique une attention particulière à l'agentivité des enfants et le rejet d'une représentation de l'enfant comme un être passif, recevant sa construction individuelle des contraintes exogènes exercées par les adultes (Mayall et Morrow, 2011). La sociologie des socialisations met en avant la force de conditionnement exercé au sein des structures sociales tant par les adultes, en famille et en milieu institutionnel, que par les enfants. Malgré cette variation théorique, les deux courants sociologiques se rejoignent dans leur intérêt pour la diversité des expériences enfantines et la relativisation de la conception développementale de l'enfance.

A côté de ces paradigmes sociologiques sont également actives les sociologies de l'école et de l'éducation, qui placent la scolarité comme le prisme central d'observation des expériences enfantines. L'école est un lieu spécifique de socialisation en ce qu'elle assure le contrôle de la

transmission aux enfants des comportements appropriés à l'adoption de la posture d'élève, en imposant sur les corps enfantins des rythmes collectifs et des évaluations normatives. Cette perspective permet de saisir comment les trajectoires individuelles sont façonnées par l'action rationnelle d'une institution, et par sa confrontation avec les dispositions acquises en famille (Rayou, 2024). Les inégalités observées entre enfants ne sont donc pas seulement les conséquences des différences de dotations découlant de l'origine sociale, elles sont aussi le produit de la manière dont l'institution traite, classe et définit ce qu'il est important de maîtriser (Bourdieu, 1966) et ce qui fait d'un·e enfant un·e bon·ne ou un·e mauvais·e élève. Intégrer cette approche permet donc de situer l'enfance dans le cadre où se négocient quotidiennement la conformité aux attentes des adultes représentant l'autorité. L'influence de la « forme scolaire » comme organisation de la vie sociale marquée par l'imposition de règles de conduite au sein de l'institution (Vincent, 2021) s'exerce désormais de manière précoce car l'école maternelle française — devenue obligatoire dès l'âge de trois ans en 2019[29] — occupe une place singulière dans les parcours de socialisation. Elle se différencie des autres institutions accueillant la petite enfance en l'inscrivant dans une logique de performance et d'évaluation scolaires. L'école maternelle impose donc très tôt des modes de pensée et des usages du langage qui préfigurent les exigences de l'école élémentaire et commencent à produire des différenciations et des inégalités entre les enfants (Joigneaux, 2009).

Finalement, les connaissances contemporaines sur l'enfance et les modalités de leur production s'inscrivent dans le prolongement de la construction, au cours du XXème siècle, de la pensée développementale. La connaissance psychologique du développement s'appuie ainsi sur un référentiel théorique visant à relier des compétences observables à des âges donnés, et à inscrire ces compétences dans des trajectoires normées. Les compétences des enfants occupent une place centrale dans ce cadre, en tant qu'indicateurs de conformité aux attentes de bon développement de l'enfant.

Ce référentiel s'est toutefois progressivement transformé. Sans rompre avec la structuration séquentielle du développement et avec la « normalité » attendue, les approches contemporaines accordent une place croissante à l'analyse des déterminants du développement situés dans les conditions de vie et les positions occupées dans l'espace social.

[29] Loi sur l'instruction obligatoire : https://www.service-public.gouv.fr/particuliers/vosdroits/F1898

La sociologie de l'enfance, puis la sociologie des socialisations, se sont constituées plus tardivement que la psychologie du développement, en revendiquant une rupture avec la conception universaliste et normée de l'enfance. Ces approches ont critiqué la figure de « l'enfant » au singulier et la naturalisation des trajectoires développementales, en inscrivant l'enfance dans les rapports sociaux et les inégalités. Ces critiques ont donné lieu à la structuration de courants sociologiques distincts, traversés par des débats théoriques quant à la place accordée à l'agentivité enfantine, à la définition de l'enfance comme catégorie sociale et à l'analyse des processus de socialisation et de reproduction des inégalités.

L'épidémiologie sociale occupe une position intermédiaire dans ce paysage disciplinaire. En considérant l'enfance comme une étape du parcours de vie marquée par expositions différenciées, elle s'inscrit dans une approche développementale tout en interrogeant le caractère supposément universel du processus de développement. Ce courant s'attache à analyser les inégalités vécues durant l'enfance et leurs effets à long terme en matière de santé. En mobilisant la notion d'incorporation, l'épidémiologie sociale et la sociologie convergent vers une conception de l'enfance comme un temps de construction et de différenciation durable des chances dans l'avenir.

Bien que ces diverses conceptions de l'enfance coexistent dans le champ scientifique, les approches psychologiques et développementales bénéficient d'une prééminence particulière. En s'inscrivant comme fondement de l'action publique, les savoirs psychologiques occupent un rôle d'instrument de régulation des pratiques éducatives et parentales. La seconde partie de ce chapitre vise à rendre compte de ce processus en explorant comment l'interaction entre un contexte socio-politique donné et la production de connaissances scientifiques vient structurer les modes de gouvernance de l'enfance, faisant émerger le développement des enfants et les pratiques parentales comme problèmes publics.

B - Le « développement de l'enfant » et la parentalité comme problèmes publics

Le déploiement d'une quantité importante de connaissances sur l'enfant s'est opéré en suivant des contextes successifs d'évolutions démographiques, sanitaires et sociales, qui ont contribué à modifier la place occupée par les enfants dans la société et les manières dont les adultes les perçoivent (Régnier-Loilier, 2007 ; Rollet, 2013). La baisse progressive de la mortalité infantile, l'amélioration des conditions sanitaires et la maîtrise accrue de la fécondité

ont conduit à la diminution sensible du nombre des naissances et à l'allongement de l'espérance de vie à la naissance, favorisant un investissement croissant dans chaque enfant pris individuellement (Ariès, 1960). Ces transformations ont contribué à faire de l'enfance l'objet d'une attention spécifique, centrée sur le bien-être, le développement et l'accomplissement individuel de chaque enfant. Dans ce contexte, les savoirs médicaux et psychologiques, s'appuyant sur le concept de développement de l'enfant, ont occupé une place centrale dans la définition des attentes à l'égard des enfants et des adultes chargés d'en prendre soin et de les éduquer. En proposant des cadres d'évaluation du développement et des repères normatifs, ces savoirs appuient la conception de l'enfance comme une période nécessitant des interventions précoces et continues. La domination de ce cadre de pensée a ainsi contribué à structurer les manières d'agir sur et avec les enfants à travers l'action publique, les institutions éducatives et sanitaires, et les pratiques parentales.

Au niveau institutionnel le plus global, ces savoirs alimentent la construction de référentiels politiques relatifs à l'enfance (Fournier et Jarty, 2019). Les politiques publiques contemporaines, telles que la politique des 1000 Premiers jours (à laquelle nous reviendrons ultérieurement) accordent une attention accrue aux toutes premières années de la vie, conçues comme une période déterminante pour le bien-être à long terme des individus. Dans ce cadre, les connaissances sur le développement sont mobilisées pour définir et légitimer des pratiques préventives, identifier des périodes sensibles et définir des populations comme cibles d'intervention en matière de santé et d'éducation. À un second niveau, la pensée développementale alimente la formulation de recommandations pratiques adressées aux acteur·ice·s de la prise en charge quotidienne des enfants. Ces recommandations concernent à la fois les professionnel·le·s de la petite enfance, de l'éducation et de la santé, à travers des prescriptions relatives aux pratiques éducatives, aux environnements d'apprentissage et aux modalités d'accompagnement du développement (Bouve, 2020). Les recommandations visent également, et de manière privilégiée, les parents, à travers la diffusion de normes de bonne parentalité (Martin, 2014 ; Le Pape, 2014 ; Manier, 2018). Ces normes circulent dans les espaces institutionnels, les médias spécialisés ou généralistes, ainsi que dans les interactions ordinaires entre parents et professionnel·le·s.

Cette partie vise à retracer la manière dont les évolutions démographiques et sanitaires, les savoirs scientifiques sur l'enfance et l'action publique s'articulent pour produire les cadres normatifs encadrant les trajectoires enfantines. Elle s'organise autour de trois axes : les transformations démographiques et sociales ayant contribué à définir la place de l'enfant dans

la société, la construction et la diffusion de normes contemporaines de parentalité, et enfin les dispositifs éducatifs et sanitaires visant à identifier, catégoriser et prendre en charge les écarts aux normes du développement.

1) L'émergence de la notion d'intérêt de l'enfant sous l'effet des changements démographiques

La centralité acquise par les savoirs psychologiques sur l'enfance à partir du XXème siècle s'inscrit dans un ensemble de transformations démographiques, sanitaires et politiques qui ont contribué à modifier la place de l'enfant dans les sociétés occidentales. Le développement de connaissances spécifiques sur l'enfance accompagne ainsi des mutations structurelles qui conditionnent l'attention portée à cette période de la vie.

La transition démographique, marquée par la baisse de la mortalité infantile et la maîtrise de la fécondité, constitue un élément central de ces transformations. La diminution du nombre d'enfants par famille et l'augmentation des probabilités de survie a favorisé un investissement plus important dans chaque enfant pris individuellement, tant sur le plan affectif que matériel et éducatif (Ariès, 1960). Parallèlement, les progrès sanitaires et médicaux ont contribué à faire de la santé dans l'enfance un objet de surveillance et d'intervention spécifiques (Turmel, 2008). Ces évolutions démographiques et sanitaires se combinent à des transformations politiques et institutionnelles majeures. Dans ce contexte, les savoirs psychologiques et la pensée développementale fournissent des cadres d'interprétation permettant de définir l'intérêt des enfants et leurs besoins, notions centrales dans les travaux scientifiques, les discours politiques et le cadre juridique des droits des enfants. Cette section rend compte de la manière dont les transitions démographique, sanitaire et politique des XIXème et XXème siècles ont contribué à faire émerger l'enfance comme une cible de l'action publique.

Premièrement, la représentation contemporaine de l'enfance comme une période de la vie devant faire l'objet d'une protection spécifique est le produit d'une construction historique relativement récente, dont Philippe Ariès rend compte dans son ouvrage *L'enfant et la vie de famille sous l'ancien régime* (1960). En raison de la brièveté de l'enfance, les enfants occupent jusqu'au XVIIIème siècle une place limitée dans les représentations sociales. L'enfance n'est pas pensée comme un âge doté de caractéristiques propres appelant une attention spécifique. « L'enfant » est souvent décrit à travers des traits perçus négativement, tels que l'immaturité ou l'indiscipline. L'éducation est conçue comme un processus de correction et de redressement de la nature de l'enfant, dans lequel les châtiments corporels sont largement admis. C'est en ce

sens que Philippe Ariès avance l'idée d'une absence de « sentiment de l'enfance », renvoyant à l'inexistence d'un statut social protecteur et particulier conféré aux enfants.

Cette faible reconnaissance sociale de l'enfance s'inscrit dans un contexte démographique marqué par une mortalité infantile élevée. Jusqu'au XVIIIème siècle, une proportion importante des enfants décède au cours de la première année de vie, rendant incertaine l'entrée dans l'enfance et la continuation de l'exercice de la parentalité. Les décès répétés au sein des familles contribuent à façonner des relations entre parents et enfants plus distantes et moins personnalisées que celles observées de nos jours. La pratique du placement en nourrice, largement répandue jusqu'au début du XIXème siècle, notamment dans les milieux urbains, participe également de cette organisation sociale de la petite enfance. À la fin du XVIIIème siècle, une majorité des nouveau-nés parisiens est placée chez les nourrices, et exposée à un risque élevé de mortalité. Cette pratique décline progressivement au cours du XIXème siècle au profit de formes de prise en charge plus proches du domicile parental (Dutton, 2024). Par ailleurs, dans les classes populaires rurales et urbaines, les enfants sont intégré·e·s très tôt au travail productif (Beyssade, 2023). Dans les milieux bourgeois et aristocratiques, si l'entrée précoce sur le marché du travail est moins fréquente, l'activation de la productivité des enfants intervient précocement, notamment par l'envoi en pension, dans les institutions éducatives ou militaires, spécifiquement pour les garçons puisque l'instruction des filles n'a été consacrée légalement que par les lois de 1881 et 1882.

À partir de la fin du XVIIIème siècle, Ariès décrit une transformation progressive des représentations de l'enfance, qu'il désigne comme la « découverte de l'enfance ». Les enfants se voient octroyer leur statut d'êtres innocents, dépendants et vulnérables, nécessitant protection et encadrement. Cette évolution est étroitement liée à l'essor d'institutions dédiées à l'enfance, au premier rang desquelles figure l'école. La généralisation de l'instruction obligatoire à la fin du XIXème siècle, dans le cadre d'un enseignement public, gratuit et laïque, contribue à instituer l'enfance comme une période distincte, structurée par les apprentissages et la dépendance à l'égard des adultes.

La place des enfants en tant que membres de la société, et non uniquement en tant que membres de la famille, est modifiée au cours des XIXème et XXème siècles. Premièrement, avec l'industrialisation, la nécessité d'une main d'œuvre éduquée reconfigure la place du travail productif des enfants. L'éducation primaire se démocratise puis devient obligatoire. Les enfants deviennent des sujets de droit consacrés, et constituent une catégorie à protéger. La maltraitance à leur égard devient proscrite au XIXème siècle. Puis, au cours du XXème siècle, les droits et

protections spécifiques à l'enfance sont élargis dans un *consensus* juridique international. Ainsi, la Déclaration des droits de l'enfant ratifiée en 1959 dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies consacre la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » et le droit des enfants au bonheur. Cette préoccupation institutionnelle et internationale conduit en 1989 à la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant, texte contraignant et engageant pour les Etats signataires. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large de reconnaissance des enfants comme une catégorie sociale distincte, susceptible de faire l'objet de droits, de dispositifs et de politiques publiques spécifiques (Turmel, 2008).

Ces transformations des représentations et des institutions de l'enfance s'articulent à la baisse progressive de la mortalité infantile à partir du XVIIIème siècle, liée aux progrès de la médecine et de l'hygiène, notamment à la diffusion de la vaccination. La mortalité infantile a diminué à partir de l'avènement des normes hygiénistes mais est restée élevée au cours du XXème siècle, elle s'est effondrée avec le développement des suivis de grossesse. Cette évolution s'accompagne également de la diminution de la mortalité maternelle et de la baisse de la fécondité, caractéristiques de la transition démographique au long cours (Pison et Balavoine, 2023). Au fil de cette transition, la taille des familles est diminuée, et l'arrivée de chaque enfant correspond à un souhait, un projet pour le couple parental, en raison de l'accès généralisé à la contraception (Régnier-Loilier, 2007). La naissance d'un·e enfant devient un choix engageant puisque les enfants qui naissent ont vocation à survivre et à être soignés, éduqués et scolarisés. Ainsi, les naissances constituent des événements marquant les trajectoires biographiques des parents et interviennent en des temps ordonnés au fil des trajectoires professionnelles et conjugales (Samuel et Vilter, 2007).

Les modèles familiaux connaissent également des changements. Alors que jusqu'au milieu du XIXème siècle, en France, les familles vivent dans des configurations élargies, la composition se resserre autour de la famille nucléaire au gré de l'industrialisation des territoires et des emplois (Beyssade, 2023). Au XXème siècle, le modèle de la famille nucléaire composée d'un couple et de deux enfants se constitue en norme procréative, et les rôles sociaux s'individualisent. Les femmes accèdent à l'emploi salarié, à des droits politiques, et les couples à la possibilité de se défaire (Beyssade, 2023). Cette restructuration historique des rapports sociaux de genre affecte alors l'entrée dans la parentalité et l'exercice du rôle de parent. Les enfants occupent une place centrale et structurante dans l'institution familiale. La relation interindividuelle entre l'enfant et chacun de ses parents dépasse le cadre du couple marital et peut y survivre en cas de séparation.

Avec cette transformation au long cours du statut des enfants, les obligations des parents changent, ainsi que les attentes institutionnalisées à leur égard. Les institutions étatiques s'insinuent davantage dans la morale, le bonheur et la santé des familles, alors que ce contrôle social était auparavant exercé par l'Eglise. Les parents sont tenus responsables moralement de leur lien avec leur enfant. La parentalité comporte des règles et n'est plus considérée comme innée, c'est un rôle social, une responsabilité morale. Parallèlement, un ensemble de dispositifs juridiques et administratifs se met en place pour protéger les mineurs, marquant une entrée croissante de l'État dans la sphère familiale (Donzelot, 1977). Avec la transformation progressive de la place des enfants au sein de la société et des familles au cours du XXème siècle, l'Etat français a développé un ensemble de politiques sociales spécifiquement orientées vers la famille et l'enfance. Ces politiques traduisent un déplacement des modes de prise en charge, passant d'initiatives essentiellement privées, philanthropiques ou religieuses, à des interventions publiques structurées, visant la protection, l'éducation et le bien-être des enfants (Messu, 2020).

L'intérêt politique pour l'enfance s'intègre à celui pour la famille, en général, et à une préoccupation pour la fécondité. En effet, le déficit de naissances constitue une inquiétude durable pour les pouvoirs publics (Beyssade, 2023). Les enfants sont dès lors envisagés non seulement comme des membres de familles privées, mais comme une ressource collective participant à la vitalité économique, militaire et politique du pays (Dutton, 2024), la faible dynamique démographique étant interprétée comme un signe d'affaiblissement national. Ces préoccupations donnent lieu à la structuration des courants de pensée politique natalistes, familialistes et hygiénistes qui convergent vers l'idée d'une responsabilité de l'État quant à la reproduction et l'entretien des familles (Messu, 1992).

À partir des années 1930, cette orientation politique se traduit par une institutionnalisation progressive des politiques familiales. Les mesures adoptées à la fin de la décennie — généralisation des allocations familiales et création du Code de la famille de 1939 — inscrivent l'action publique dans une logique explicitement nataliste et universaliste (Martin, 2010). La création des caisses d'allocations familiales et de la branche « famille » de la Sécurité Sociale consacre la prise en charge collective des dépenses liées aux enfants (Messu, 1992). À partir des années 1970, la diversification des formes familiales, l'augmentation de l'activité féminine et la baisse de la fécondité conduisent à un élargissement des objectifs vers la réduction des inégalités et la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle (Beyssade, 2023).

Le déploiement des politiques familiales affecte alors l'expérience vécue par les enfants notamment à travers le développement de services qui les prennent en charge directement : la protection maternelle et infantile (PMI), les modes de garde et l'assistance aux enfants pauvres ou orphelins. Les prémices de la protection maternelle et infantile datent de la IIIème République et visaient à protéger les enfants gardés en nourrice dans des conditions d'hygiène délétères. Après la Seconde Guerre mondiale, le lancement du programme de PMI vise à soutenir les mères gratuitement et sans critère social d'éligibilité. Le domaine d'intervention des PMI est celui de la santé maternelle, par l'optimisation des conditions de la grossesse et l'obligation du recours à la médecine préventive. Ces services visent finalement à favoriser le bien-être, la santé et le développement des enfants par la transmission de connaissances et la prescription de bonnes pratiques en direction des mères. Des outils tels que le carnet de santé témoignent de l'importance croissante accordée au suivi régulier du développement infantile et à la surveillance médicale (Rollet, 1990).

Enfin, les enfants sont également susceptibles d'être protégés contre leur famille lorsque les autorités considèrent les parents comme défaillants, ou lorsque ceux-ci ne sont pas connus de l'enfant. Cette prise en charge s'institutionnalise progressivement à partir des dispositifs d'assistance aux enfants trouvés, abandonnés et orphelins (Bouville, 2019). Au cours du XXème siècle, ces formes d'assistance évoluent vers des dispositifs de protection de l'enfance, articulant aide matérielle aux familles, placements en institutions ou en familles d'accueil, et suivi éducatif par l'Aide Sociale à l'Enfance (auparavant Direction départementale des affaires sanitaires et sociales).

En somme, sous l'effet des transitions démographique, démocratique, économique et sanitaire, la place des enfants dans les sociétés occidentales a été transformée au fil des siècles. Ces changements affectent les représentations de l'enfance, les pratiques des adultes dirigées vers les enfants, et les trajectoires des enfants à de nombreux niveaux. D'abord, la place des enfants au sein de leurs familles est devenue centrale et marquée par un important investissement affectif et moral (Beyssade, 2023). Cela s'accompagne d'une modification de l'encadrement institutionnel de l'enfance, avec le développement des soins préventifs et la sauvegarde organisée de la santé et de l'hygiène infantiles.

De nos jours en France, au terme des différentes transitions exposées ci-avant, les politiques familiales reposent sur une structure combinant prestations financières dirigées vers les foyers, dispositifs de congés à destination des mères et pères, et offre diversifiée de services d'accueil (Thévenon, 2011). Le soutien aux familles passe d'abord par des aides monétaires et

fiscales, incluant les allocations familiales et des crédits d'impôt liés à la garde d'enfants, avec une intensité plus forte pour les familles nombreuses. À cela s'ajoutent des dispositifs de congés permettant d'articuler naissance et activité professionnelle : un congé de maternité relativement court au regard des autres pays européens (Thévenon, 2016), mais complété par des possibilités légales d'interruption de l'activité professionnelle. L'offre d'accueil de la petite enfance constitue un autre pilier de la politique familiale en France, organisée autour du principe de « liberté de choix » entre accueil individuel à domicile, assistantes maternelles agréées et structures collectives publiques ou privées. Enfin, l'école maternelle ouvre le parcours dans la scolarité obligatoire, avec un accès universel dès trois ans depuis 2019. L'ensemble est complété par un suivi sanitaire précoce et continu, structuré autour des services de PMI et du remplissage du carnet de santé. La politique familiale française s'inscrit donc dans des logiques à la fois sociale, éducative et préventive. Dans l'espace des pays de l'OCDE, caractérisés par leur haut niveau de revenu, la France occupe une position intermédiaire (Thévenon, 2016). Elle se distingue par un niveau d'investissement élevé dans les services d'accueil de la petite enfance, supérieur à la moyenne de l'OCDE, et par des taux de couverture importants, tant pour les moins de trois ans que pour la préscolarisation des enfants de trois à cinq ans, désormais obligatoire et universelle. Elle se caractérise également par une possibilité d'accueil formel très précoce, dès la fin du congé de maternité, ce qui contraste avec les pays nordiques où l'entrée en collectivité est plus tardive.

Ces dispositifs ne visent pas uniquement à soutenir financièrement les familles : ils intègrent de manière croissante l'enjeu du développement global – c'est-à-dire physique et psychique – des enfants. L'accueil formel de la petite enfance est conçu comme un espace d'éveil et de socialisation, où l'enfant développe des compétences relationnelles, langagières et comportementales. L'école maternelle joue un rôle déterminant dans cette perspective en structurant les premières acquisitions cognitives, notamment linguistiques, et en initiant progressivement l'enfant aux normes scolaires. La fréquentation précoce de structures d'accueil est associée à des bénéfices à long terme en matière de réussite éducative. Ainsi, la politique familiale s'inscrit de plus en plus dans une logique d'investissement dans le « capital humain », où le soutien à la parentalité et l'organisation des services d'accueil visent l'acquisition précoce de compétences (Carbuccia *et al.*, 2022).

Les modes de garde s'inscrivent dans les politiques sociales contemporaines, et visent simultanément la conciliation de la vie familiale et professionnelle, et le soutien au développement de l'enfant. L'offre publique d'accueil collectif repose sur un cadre

institutionnel relativement homogène en termes de formation des professionnel·le·s, d'organisation des temps quotidiens et d'objectifs éducatifs, ce qui en fait un environnement structuré et propice aux apprentissages précoces (Fagnani, 2014). Cependant, l'accès à ces modes d'accueil est socialement différencié. L'offre est quantitativement limitée et inégalement répartie, de sorte que les parents issu·e·s des milieux les moins favorisés recourent moins souvent aux structures formelles pour leurs enfants (Carbuccia, 2025).

Finalement, l'enfance, la place des enfants dans les familles, et plus généralement, l'existence des enfants dans la structure démographique ont entraîné des orientations politiques et le déploiement de dispositifs sanitaires et sociaux.

Malgré la diversité des dispositifs et l'ambition universaliste de la politique familiale en France, d'importantes inégalités socio-économiques et spatiales persistent parmi les enfants et sont croissantes ces dernières années. Premièrement, la part d'enfants vivant dans la pauvreté, évaluée selon de multiples critères et non uniquement dans son aspect financier, est importante (Castillo-Rico *et al.*, 2019 ; Kazakova *et al.*, 2024). Les différentes dimensions de la privation que sont le niveau de revenu, le logement, les ressources matérielles, sont au fondement d'inégalités dans la santé (Panico *et al.* 2024) et les performances scolaires des enfants (Duru-Bellat, 2000 ; Goux et Maurin, 2005).

Le développement historique des politiques sociales à destination des familles et des enfants visait principalement à servir des objectifs démographiques et économiques : soutenir la natalité, et permettre aux femmes puis aux parents de concilier vie de famille et carrière professionnelle. Le développement de l'enfant en lui-même, en tant que processus d'acquisition de compétences et de réalisation de l'individualité, est également un problème public au centre des politiques visant le secteur de la petite enfance (Thévenon, 2016). L'enfance constitue ainsi un champ d'intervention pour les politiques publiques et un objet de débats dans les sphères sociale, scientifique et politique. En tant que premier milieu de vie, les familles sont généralement la cible privilégiée des politiques d'intervention, de prévention et de soins. Nous souhaitons explorer ici la manière dont des normes sociales et des programmes d'action publique se constituent en direction des enfants, des familles et des parents, en prenant pour objet le développement de l'enfant.

En effet, des campagnes de prévention et des mesures politiques visent l'enfance et la parentalité, multipliant ainsi les « entrepreneurs de morale » (Serre, 1998). Ce concept désigne les acteur·ice·s dont le comportement et le jugement contribuent à fabriquer ou renforcer des normes sociales, et par le même mécanisme, à situer en déviance celles et ceux qui ne s'y

conforment pas (Becker, 1963). Ces opérations de prévention promeuvent la santé des enfants dans une conception étendue, et visent les compétences et attitudes parentales.

2) La prescription des normes de « bonne parentalité »

La conception développementale de l'enfance trouve une légitimité sans contradiction et fait du développement de chaque enfant un objectif collectif mobilisant sa famille et les acteur·ice·s sociaux·ales qui l'entourent. Cet intérêt généralisé pour l'enfant et son « bon développement » est au fondement de normes s'appliquant aux familles, à la parentalité, à l'éducation et aux corps enfantins.

Le développement de l'enfant est donc prétexte à des injonctions, conseils et recommandations, diffusés par différents médiums et prenant appui sur un référentiel mêlant les connaissances psychologiques et médicales, aux courants de pensée pédagogiques. La parentalité se positionne alors en tant que problème public et politique en construction à mesure que les connaissances en matière de développement des enfants se multiplient (Martin, 2014 ; Geay *et al*., 2021). Les référentiels normatifs découlent de la pensée développementale mais sont pluriels, ainsi que le sont les prescripteurs de normes. Enfin, la circulation des normes de parentalité, d'éducation et de soins aux enfants s'inscrit dans des rapports sociaux de genre, de classe et de race.

La transition historique de la place des enfants dans les sociétés, allant d'une place peu spécifique dans l'organisation sociale et peu considérée, à une place centrale dans les structures familiales et les institutions, s'accompagne de modifications du référentiel normatif concernant les soins aux enfants et leur éducation.

Les évolutions médicales, l'avènement de la puériculture et les discours intellectuels pédagogiques encadrent alors les « bonnes pratiques » de soins aux enfants. Les parents sont enjoint·e·s à se faire le relais, par leurs pratiques d'éducation et de soins auprès de leur enfant, des connaissances découlant de l'observation statistique et clinique des enfants, comprises comme objectives et universelles. La puériculture se constitue ainsi au XIXème siècle comme un ensemble de savoirs et de prescriptions visant à favoriser le développement physique et moral des jeunes enfants, dans une perspective hygiéniste. Ce champ est défini par Adolphe Pinard, obstétricien, au moment de son essor comme « la science des services de garde, l'hygiène physiologique et l'élevage des nourrissons » (Dutton, 2024). Avec la puériculture et la pédiatrie vient l'idée selon laquelle le soin aux enfants nécessite de s'appuyer sur des connaissances qui

doivent être transmises aux mères. Les femmes enceintes et leurs nouveau-nés dans les premiers jours deviennent ainsi une cible des pratiques préventives en santé.

À la suite de la diffusion des normes hygiénistes puis de la pensée piagétienne, d'autres cadres de perception du développement de l'enfant ont émergé, actualisant ou modérant le recours aux repères d'âge, et ajoutant des exigences spécifiques aux rôles parentaux. Nous nous attardons ici sur deux conceptions de l'enfance exerçant une influence dans les recommandations visant la pratique de la parentalité et de la prise en charge d'enfants à titre professionnel de nos jours : l'individualisation de l'enfant par les pédagogies nouvelles, et la sanitarisation préventive de l'enfance dans le cadre de la « politique des 1000 premiers jours ».

Premièrement, à partir de la fin du XIXème siècle et au cours de la première moitié du XXème siècle, le « mouvement de l'éducation nouvelle » propose une reconfiguration des pratiques éducatives en s'appuyant sur les sciences de l'enfant et sur une critique des organisations scolaires traditionnelles (Gutierrez, 2011a ; Gutierrez, 2011b). Ce courant de pensée est un mouvement militant s'appuyant sur des connaissances scientifiques dans le champ du développement de l'enfant. Les discours tenus dans ce cadre portent sur les activités des enfants, l'adaptation de l'environnement éducatif et la reconnaissance de rythmes de développement variables, tout en s'inscrivant dans le cadre développemental.

Dans ce contexte, les travaux de Maria Montessori occupent une place singulière, en raison de leur vulgarisation et leur reformulation dans des supports pédagogiques et ludiques, en faisant une référence profane largement appropriée (Leroy, 2022a). Ces travaux sont également le support de pratiques parentales socialement valorisées (Leroy, 2022b).

Médecin de formation, Montessori a élaboré au début du XXème siècle une pédagogie fondée sur l'observation systématique des enfants et sur une conception du développement pensée comme un processus naturel et ordonné. L'enfant y est décrit comme doté de potentialités propres et d'une capacité de développement de soi, dont l'épanouissement est conditionné à la chance d'évoluer dans un environnement adapté (Montessori, 1936). Le développement est structuré autour de périodes sensibles, durant lesquelles l'enfant serait particulièrement réceptif·ve à certains apprentissages, et dont le respect est présenté comme central pour favoriser un développement jugé harmonieux. Les préconisations s'inspirant de Montessori consistent alors à organiser un environnement matériel et social permettant à chaque enfant d'agir de manière autonome, de répéter librement certaines activités et de progresser à son propre rythme. Le rôle de l'adulte est conçu comme un rôle d'accompagnement et de

préparation de l'environnement, dont l'intervention doit être limitée afin de laisser le plus de liberté possible aux apprentissages.

Le développement, selon cette approche, est alors défini moins par l'acquisition ordonnée de compétences que par la réalisation de la personnalité, du bien-être et de l'autonomie de chaque enfant. Cette approche met l'accent sur l'individualité et sur la singularité des trajectoires, tout en s'inscrivant dans le cadre de l'acquisition de compétences précises. Bien qu'elle se distingue de la conception universaliste fondée sur des repères d'âge stricts, l'approche pédagogique de l'éducation nouvelle repose sur des prescriptions normatives quant aux manières d'accompagner les enfants vers un développement jugé « normal », contribuant ainsi à définir des attentes universelles à l'égard des enfants et des parents.

Découlant de ce type de pédagogies, l'idéal éducatif de la non-directivité est un discours diffusé parmi les adultes ayant la responsabilité – familiale ou professionnelle – d'enfants (Bouillon *et al.,* 2025). Le principe de ce mode éducatif est de permettre aux enfants de se développer, d'apprendre, selon leur rythme et leurs choix. Le principe de la non-directivité repose également sur la « bienveillance » à l'égard des enfants. Dans ce contexte, le terme de « bienveillance » ne doit pas être entendue au sens commun, mais comme une norme éducative spécifique s'opposant à une autorité supposée inappropriée au fonctionnement psychique et à la sensibilité des enfants. Bien qu'alternatif vis-à-vis du système scolaire, ce mode de pensée de l'enfance n'est pas marginal. Il trouve des échos dans les recommandations les plus récentes (Neyrand, 2025), et complète la pensée développementale dans ses effets normatifs par l'édiction de règles précises s'appliquant à l'exercice de l'autorité parentale. Sous l'effet des discours psychologisants, les émotions, ressentis et choix des enfants gagnent en légitimité. Le travail émotionnel fourni par les parents connait donc des exigences changeantes au fil du temps, et au gré des contacts avec les différents entrepreneurs de morale.

Les prescriptions des approches pédagogiques non-directives en matière de pratiques parentales s'avèrent inégalement accessibles ou souhaitables à travers l'espace social, et contradictoires avec le référentiel normatif de la discipline scolaire (Legavre, 2025). Ces prescriptions occupent alors une place tant privée que politique et s'insinuent dans les discours préventifs et l'attention portée par les institutions aux premières années de vie des enfants. Cela s'inscrit dans la marche globale de montée de l'intérêt pour l'individualité de l'enfant, s'appliquant à de nombreux domaines de l'éducation à travers le principe du « respect du rythme individuel de l'enfant ». Progressivement, les soins aux jeunes enfants sont fondés sur

la confiance en leurs capacités perçues comme « naturelles » et une attention élevée à leurs émotions (Chantseva, 2020).

Les pédagogies non-directives visent à libérer le potentiel supposé intrinsèque de chaque enfant et nécessitent l'adhésion des parents à un certain nombre de pratiques attentives au développement de l'enfant. Cette conscience du développement et son accompagnement par les adultes sont également prônés par les politiques de prévention précoce, plaçant la relation entre parent et enfant comme enjeu de santé publique. Récemment en France, le « Rapport des 1000 premiers jours »[30] et les mesures politiques qui y ont fait suite se sont posées comme nouveau référentiel de cette sanitarisation du lien affectif entre parent et enfant, en entremêlant les bonnes pratiques éducatives et l'exigence de prévention hygiénique. Tout d'abord, la commission à l'origine de ce rapport est composée essentiellement de professionnel·le·s de la santé et de la psychologie (neuropsychiatres, psychiatres, psychologues, pédopsychiatres, gynécologues, sages-femmes). Cette composition vient confirmer la dominance de la conception développementale de l'enfance, et la priorité donnée à la compréhension biologique, médicale et psychologique de la période de l'enfance. Le rapport est constitué d'un état de la recherche sur « la vie mentale des bébés et les apprentissages » puis de recommandations à destination des décideurs politiques. Les sciences sociales ne sont pas représentées parmi les auteurs, et peu mobilisées dans le corpus du texte, bien que les inégalités sociales, géographiques et de genre soient présentées comme des problèmes sociaux à réduire. Du point de vue des recommandations, celles émises dans le rapport incitent en grande partie à la médicalisation des parcours de vie, de la conjugalité et de la parentalité (par exemple, en proposant des opérations de promotion de la santé à destination des couples en âge de procréer).

Les 1 000 premiers jours sont présentés comme une période au cours de laquelle l'intervention préventive pourrait réduire les risques de maladies au long cours, considérant que le développement de l'enfant se situe à l'origine de la santé vécue à l'âge adulte (Fournier et Jarty, 2019). Des préoccupations économiques viennent également appuyer l'ambition de prévention autour des 1 000 premiers jours, considérant les enfants comme un potentiel « capital humain » à favoriser et préserver du mal-être. C'est donc l'enfant en tant qu'acteur·ice social·e futur·e qui est au centre des préoccupations. Cette période couvre la conception, la grossesse et les trois premières années de vie. Les interventions concernent en particulier

[30] Source : https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf

l'alimentation des mères puis des enfants, mais englobent également l'environnement familial dans une conception élargie de la santé. Cela inclue les relations entre parents et enfants, les méthodes de soins aux enfants, les modes d'expression de l'affection et de l'autorité parentales (Neyrand, 2025). Il découle de cette conception des premiers temps de vie un ensemble d'injonctions, de formes de contrôle et de médicalisation de la vie familiale (Jarty et Fournier, 2019).

Le repère temporel des trois premières années et les recommandations qui s'y appliquent s'inscrivent dans un contexte politique dépassant le cadre institutionnel de la France. En effet, la doctrine des 1000 premiers jours émerge à la fin des années 2000 avec la création de l'ONG étasunienne « *Thousand days* » visant à diffuser des bonnes pratiques nutritionnelles, en particulier en direction des mères des pays du Sud (Jarty et Fournier, 2019). La préoccupation pour les 1000 premiers jours donne ainsi lieu au déploiement de programmes humanitaires, de promotion de la nutrition pour les mères, de l'allaitement, dans les pays du Sud et du Nord.

La doctrine des « 1000 premiers jours » consiste finalement en une « sanitarisation » (Conrad, 1992) de la parentalité, des pratiques vécues dans la vie domestique, du lien parent-enfant, et de l'éducation. Ce processus désigne l'extension de l'autorité médicale à des domaines de l'existence qui lui étaient auparavant étrangers. Ici, les interactions quotidiennes et le lien affectif sortent du champ purement relationnel et émotionnel pour devenir des objets de diagnostic et de prévention. La sphère domestique est ainsi investie par un impératif de santé publique, où le "bien-être" de l'enfant est rigoureusement surveillé au prisme de ses futurs impacts sanitaires et sociaux. Cette conception déterministe des trajectoires de santé, qui seraient déterminées par un court laps de temps, est un instrument politique répandu à travers les nations occidentales. En effet, le Royaume-Uni, le Canada et le Danemark sont cités comme inspiration dans le « Rapport des 1000 jours ».

L'investissement par les parents de principes éducatifs s'appuyant sur des discours sanitaires ou psychologisants s'étend à l'ensemble des pratiques d'éducation au sein de la famille. Il constitue un moyen de s'identifier à la catégorie de « bon parent » et d'être proche des exigences institutionnelles (Kilic et Oller, 2022). Un exercice adéquat de la fonction de mère ou de parent correspond ainsi à la satisfaction des besoins primaires, au respect de l'hygiène, mais bien au-delà, à la mise en œuvre d'une éducation, d'un maternage, favorisant le bon développement de l'enfant dans ses dimensions psychique et affective, et maximisant la réalisation du potentiel de l'enfant en tant qu'individu singulier. Les choix éducatifs (modes de

transmission des savoirs scolaires et d'expression de l'autorité) et sanitaires (adhésion aux pratiques préventives, choix d'alimentation) revêtent alors une dimension morale.

Finalement, les normes édictées de nos jours en matière de soins aux enfants et de parentalité reposent sur l'alliance entre l'inscription dans des modes de vie consacrés comme bénéfiques en raison de leurs effets préventifs en matière de santé physique (Boulet, 2022), et des précautions relationnelles visant à favoriser des liens familiaux favorables à la complétion de l'enfant en tant qu'individu (Neyrand, 2025). Une jonction entre psychologisation et médicalisation des rapports sociaux s'institue alors, situant les besoins des jeunes enfants dans le domaine de la santé conçue dans une acception élargie, allant de l'absence de maladie au bien-être global (Neyrand, 2002), mais aussi dans une temporalité allant de la conception à l'avenir projeté pour chaque enfant (Jarty et Fournier, 2019).

Ces différents référentiels, formulés institutionnellement, circulent et prennent corps dans des espaces professionnel·le·s chargés de traduire ces savoirs en pratiques, en conseils et en normes ordinaires de prise en charge des jeunes enfants. La diffusion des normes en matière de parentalité vise alors à remplacer des pratiques habituelles, privées et individuelles par des pratiques obligatoires, et à ancrer les pratiques des mères dans un *continuum* avec les pratiques sanitaires et scolaires (Boltanski, 1977). Les acteur·ice·s sociaux·ales du soin et de la puériculture, en particulier les médecins et les professionnel·le·s des modes de garde, assurent cette médiation des savoirs légitimes vers les parents dans les cadres institutionnels du soin, du soutien à la parentalité et de l'éducation.

Dès la grossesse, la protection des fœtus induit une médicalisation et une surveillance des mères (Boulet, 2022). L'entrée dans la parentalité est donc l'entrée dans un système de normes et de recommandations émanant des professionnel·le·s du soin. La grossesse est un temps de « sanitarisation », au cours duquel les questionnements de santé s'insinuent à toutes les pratiques de la vie quotidienne. Après la naissance, elle s'applique à la prise en charge, par prévention, du développement et du bien-être du bébé puis du bambin. Les parents, et en particulier les mères, sont donc chargées d'un nouveau travail domestique, celui de la santé, consistant à prendre soin des corps, favoriser le bon développement, mais aussi d'observer les écarts au bon développement (Cresson, 1995).

Les médecins, les professionnel·le·s de la santé maternelle et infantile, mais aussi les personnels d'accueil des jeunes enfants participent à la circulation, à l'interprétation et parfois à la reformulation des normes de soins et d'éducation. En particulier, les interactions qui se nouent entre parents et personnels des modes de garde constituent un lieu d'apprentissage et de

confrontation des cadres normatifs. Les échanges quotidiens, souvent informels, peuvent porter sur l'alimentation, le sommeil ou encore le comportement des très jeunes enfants et se traduire par des conseils, des suggestions ou des attentes mutuelles formulés au fil des routines de prise en charge (Geay, 2014). Ces interactions s'inscrivent dans des situations concrètes de coopération et de négociation (Manier, 2018).

Dans ce processus, les normes se construisent dans des rapports sociaux situés, liés aux ressources, aux compétences et aux positions sociales des familles et des professionnel·le·s, et deviennent ainsi des éléments constitutifs de l'apprentissage du « métier de parent » autant que des pratiques de puériculture institutionnelle. Les recommandations sont historiquement orientées vers les parents les moins doté·e·s de l'espace social, pour lesquel·le·s les pratiques des familles aisées et des savant·e·s formulant les normes deviennent un idéal auquel se conformer, pour le bien de l'enfant et pour le bien des sociétés futures (Boltanski, 1977). A travers l'espace social, les dispositions héritées par les mères produisent une diversité de rapports aux différents modèles de bonne parentalité (précisément, de bonne maternité), de formes d'adhésion ou de rejet des recommandations les plus légitimes (Gojard, 2010)

Examiner les normes de parentalité suppose ainsi de les replacer dans les relations de pouvoir qui traversent ces échanges, notamment les rapports de classe, de genre et de race.

D'abord, les rapports de genre sont à l'œuvre puisque ce sont prioritairement les corps en gestation qui sont visés par les pratiques et recommandations préventives. De plus, l'inscription dans les normes contemporaines d'éducation des enfants requiert un investissement important, notamment pour les mères qui, malgré les reconfigurations des rôles des pères au fil des générations, restent les principales pourvoyeuses de soins (McMunn *et al*., 2025). Ainsi, les exigences en matière de travail parental se traduisent en un alourdissement du travail domestique de santé pesant sur les mères de jeunes enfants[31].

La normalisation des pratiques parentales s'inscrit également dans un rapport de classe puisque ce sont les acteur·ice·s les plus doté·e·s de l'espace social qui diffusent les normes les plus récentes et y adhèrent, appuyant leur légitimité sur le recours aux savoirs scientifiques sur l'enfance (Jarty et Fournier, 2019). Les classes supérieures diffusent leurs principes moraux en direction des membres des classes populaires, abordant ces derniers comme une population dont l'éducation est impérative afin que leurs comportements se rapprochent d'une norme

[31] La thèse de Shirine Abdoul Carime (en cours à l'EHESS) met en lumière les processus de socialisation à la santé situés à l'origine de la répartition du travail domestique de santé parmi les parents.

considérée comme « saine ». Du point de vue des acteur·ice·s de l'éducation, de la santé et de la protection de l'enfance, la bonne parentalité est une façon d'éduquer qui va de soi, relève du bon sens, et devrait naturellement être adoptée en tout lieu de l'espace social (Boltanski, 1977 ; Delay et Frauenfelder, 2013).

Cette bonne parentalité correspond toutefois à une parentalité fondée sur un juste équilibre entre des injonctions contradictoires : celle d'incarner l'autorité, mais aussi d'offrir une éducation démocratique ; celle d'offrir aux enfants une présence parentale soutenue, sans surprotection ; celle de respecter l'autonomie des enfants, tout en encadrant leurs pratiques. La concordance avec ces exigences entre en contradiction avec les valeurs des modes de socialisation des parents des classes populaires, mais aussi avec leurs contraintes matérielles (Delay et Frauenfelder, 2013). Certaines conditions de vie et propriétés sociales sont ainsi plus ou moins propices à l'application des normes de puériculture et à l'adhésion aux normes. Les contraintes temporelles, notamment, peuvent éloigner de l'exigence de disponibilité maternelle (Gojard, 2010 ; Clément *et al*., 2019). Par ailleurs, ce n'est pas seulement l'incapacité qui induit le rejet des normes, mais des positions critiques et le recours à d'autres référentiels que ceux bénéficiant de la légitimité institutionnelle. L'inscription dans un modèle de parentalité prenant appui sur les savoirs légitimes, ou au contraire, prenant appui sur des cultures profanes, se fait en fonction des ressources personnelles et des expériences ayant précédé l'entrée en parentalité (Gojard, 2010).

La race, rapport social émanant des processus de racialisation, est également structurante dans ce processus global de normalisation des premiers temps de la vie, puisque la diffusion des normes des pays du Nord vers ceux du Sud s'inscrit dans un rapport de domination post-colonial. Au sein des pays du Nord également, les pratiques sanitaires des femmes racisées font l'objet d'un contrôle social, de condamnations et de tentatives de discipline (Jarty et Fournier, 2019).

Pour finir, cette deuxième partie du chapitre démontre que l'évolution de la place des enfants est liée à des transformations démographiques et politiques qui ont redéfini les droits et devoirs des acteur·ice·s sociaux·ales au sein de la sphère familiale. Ce passage des enfants d'un statut indifférencié à celui de sujet de droits, soutenu par une production scientifique abondante, a favorisé l'émergence de nouvelles normes sociales. L'institutionnalisation de la bonne parentalité transforme les connaissances en impératifs moraux, érigeant la libre expression de la personnalité de l'enfant en un idéal pédagogique et social qui s'impose comme une grille de lecture universalisante.

Toutefois, la diffusion de ces normes fait l'objet de disparités sociales et agit comme un vecteur de domination sociale. A travers des discours émancipateurs valorisant l'individualité de « l'enfant », son développement et sa personnalité, ces recommandations disciplinent prioritairement les populations les plus dominées : elles alourdissent la charge de travail domestique des femmes et tentent d'imposer vers les classes populaires des standards d'investissement émotionnel et temporel difficilement conciliables avec leurs conditions matérielles d'existence.

Enfin, les normes d'éducation visent à produire un type précis d'enfant, compétent selon son âge dans les domaines du langage, de la motricité, de la cognition, du soin de soi. Ainsi, un référentiel normatif se constitue en direction des enfants, qui font l'objet d'observations, de mesures et d'évaluations régulières dans les contextes institutionnels de la santé et de l'éducation. Les écarts aux repères développementaux attendus peuvent alors entraîner des formes de catégorisation et de prises en charge spécifiques, susceptibles d'orienter durablement les trajectoires scolaires, sanitaires et sociales. L'examen de ces processus de qualification des trajectoires de développement dites atypiques constitue l'objet de la section suivante.

3) La prise en charge des écarts aux normes de développement

L'inscription des apprentissages enfantins dans le référentiel développemental a des effets sur les manières de prendre en charge les enfants et d'interpréter leurs pratiques individuelles. L'évaluation de l'adéquation entre compétences et âge est notamment au fondement des processus de catégorisation du handicap.

Ainsi, la catégorie de déficience développementale ou de handicap se construit simultanément à un niveau institutionnel — par l'action de dispositifs législatifs et réglementaires définissant la frontière entre normalité et handicap — et au niveau des interactions sociales, dans les relations entre professionnel·le·s et parents (Leiter, 2007). Les opérations d'évaluation, de diagnostic et de catégorisation participent à produire les catégories jugées pertinentes, légitimes et dignes d'une intervention publique. Les retards, difficultés ou comportements identifiés comme problématiques prennent sens à travers un ensemble de normes développementales incorporées dans des lois, des procédures, des outils d'évaluation et des pratiques professionnelles (Franck et Nilsen, 2015). Les normes développementales sont fondées sur le principe selon lequel chaque domaine de compétence peut être évalué au regard d'une trajectoire attendue.

Dès les premiers temps d'accueil en dehors du cadre familial, les enfants sont soumis·es à des processus de qualification et de catégorisation. Dans les structures de mode de garde, la prise en charge des jeunes enfants s'organise autour de catégories évaluatives qui différencient, nomment et anticipent des comportements, des compétences ou des besoins des enfants selon leur âge et leur progression dans des séquences d'acquisition (Ulmann et Odena, 2020). Les personnels décrivent les enfants en référence à des attentes institutionnelles quant à leur participation sociale, leur autonomie affective ou leur conformité aux routines. Ces évaluations spontanées produisent des « positions subjectives » qui légitiment le fait de situer certains enfants entre ce qui est considéré comme normal et ce qui est jugé déviant, même en l'absence de diagnostic formel (Franck et Nilsen, 2015). Cette catégorisation fait partie de l'activité professionnelle et oriente les pratiques (observations, suivis, ajustements) que les enfants expérimentent dès leurs premiers temps vécus en collectivité (Coulon et Cresson, 2008).

Aux âges scolaires, l'évaluation est formalisée et devient fréquente, structurante dans le quotidien des enfants. Elle mesure l'adéquation entre âge chronologique et compétence maîtrisée. La considération scientifique, éducative et politique selon laquelle l'écart à ces normes est un symptôme et un signe de mauvaise santé, met en lumière le fait que les normes développementales se situent au fondement de la médicalisation des apprentissages. Cette notion désigne le processus selon lequel des difficultés scolaires ou comportementales, autrefois traitées dans l'espace pédagogique, tendent à être interprétées comme des indices de dysfonctionnements individuels susceptibles de motiver le recours à l'expertise médicale ou paramédicale (Morel, 2014). Avec ce changement de registre du champ pédagogique vers le champ sanitaire, la médicalisation induit un transfert des compétences et de la légitimité des enseignant·e·s vers les soignant·e·s (Morel, 2018). La médicalisation a également comme effet de faire reconnaître des « obstacles » rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages, et donc de créer une catégorie spécifique d'élèves et d'action publique qui leur est destinée : les élèves à besoins éducatifs particuliers (Savournin, 2016). Ces élèves pour lesquels des troubles ont été reconnus font l'objet d'une éducation spécialisée et adaptée. Leurs parcours scolaires font alors intervenir des acteur·ice·s non-seulement du champ de l'éducation, mais aussi du domaine médicosocial. Ces enfants dont les besoins sont dits particuliers ne sont alors plus seulement des élèves à instruire, mais aussi des élèves à soigner et accompagner.

Dans le contexte français, à partir de la scolarisation en maternelle notamment, cette catégorisation prend la forme de déploiement de dispositifs de suivi de scolarité impliquant un réseau de professionnel·le·s du développement et du soin (généralement, orthophonistes,

psychologues, psychomotriciens, travailleurs sociaux). L'évaluation du jeune enfant se trouve alors prise dans un espace où se croisent logiques pédagogiques, psychologiques, médicales et administratives, chacune apportant ses critères de normalité et ses instruments de mesure. A la jonction entre le soin et l'éducation, l'inclusion scolaire des enfants présentant des écarts à la norme de développement et faisant l'objet d'une reconnaissance de handicap constitue alors un champ d'action publique et un domaine professionnel à part entière (Trabajo, 2018).

Le parcours d'élève « hors-norme » est tout d'abord défini par l'assignation aux catégories d'action considérées comme adéquates. Ces catégories peuvent être critiquées pour leur effet ségrégatif et la difficulté pour les jeunes en situation de handicap de s'en extraire (Le Capitaine, 2017). Les enfants entrent ainsi dans une « carrière » d'élève handicapé (Garcia, 2013), au cours de laquelle leurs relations avec les adultes se distinguent de celles que peuvent avoir les autres élèves. Ce sont aussi les relations entre élèves en situation de handicap et élèves « ordinaires » qui sont affectées, ainsi que la participation des élèves en situation de handicap aux activités collectives, qui constituent un enjeu de l'inclusion scolaire (Saint-Martin, 2018). Or, la mise en œuvre des politiques d'inclusion scolaire passe par la séparation des élèves en situation de handicap et leur rassemblement dans le groupe correspondant à leurs besoins identifiés par l'institution. Ainsi, leur temps partagé avec les élèves dits « ordinaires » est limité. Cette mise à l'écart correspond à une « exclusion de l'intérieur » (Garel, 2010).

Lorsqu'un·e enfant est catégorisé en dehors de l'idéal-type de « l'enfant normal », sa famille fait face à la nécessité d'accompagner et encadrer l'écart à la norme, en partenariat avec les acteur·ice·s institutionnels. Ainsi, face aux institutions scolaires et médicales, une nécessité est faite pour les parents de maîtriser le « métier de parent d'élève handicapé » (Lesain-Delabarre et Garel, 1998). Cette notion fait référence aux compétences que doivent acquérir les parents pour interagir avec les professionnel·le·s qui entourent leur enfant et obtenir leurs souhaits en matière de soins et scolarisation. Il leur faut alors faire connaître et reconnaître leurs compétences et leur légitimité à contribuer aux décisions qui concernent leur enfant. Cette action passe par la mobilisation de connaissances pratiques telles que le cadre législatif, l'offre de dispositifs de scolarisation et de soins, et les nécessités propres aux spécificités de leur enfant (Lesain-Delabarre et Garel, 1998). Leur marge de manœuvre réside alors dans leur choix entre les différent·e·s professionnel·le·s intervenant auprès de leur enfant, et dans leur capacité à faire valoir leur interprétation des difficultés de leur enfant (Morel, 2012). Ces savoirs étant socialement situés, les différences d'attitudes et de capacités d'intervention entre les familles peuvent induire des inégalités dans la prise en charge du parcours scolaire (Béliard et

Eideliman, 2019). En ce sens, les familles des classes supérieures sont les mieux armées dans leur relation avec les institutions. Leur capital culturel étant plus proche du registre des institutions auxquelles elles sont confrontées que celui des familles de classes populaires, elles en maîtrisent mieux le langage et les codes sociaux. Leur meilleure connaissance des champs médical et scolaire leur permet de construire des choix allant dans le sens d'un maintien de la position sociale de leur enfant (Morel, 2012). On ne peut toutefois pas conclure à une absence de ressources des familles des classes populaires, qui peuvent bénéficier notamment de relations avec des personnes dont le soutien sera déterminant pour l'accès des enfants aux différents dispositifs auxquels ils·elles ont droit (Béliard et Eideliman, 2019).

Finalement, la normalisation scientifique et pédagogique aboutit à une catégorisation des enfants, dont les trajectoires scolaires et sociales se trouvent orientées en fonction de leur conformité à ces attentes institutionnelles. Les rapports de domination jouent un rôle dans ces processus de catégorisation des enfants, en ce que toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources pour les négocier ou se les approprier.

Conclusion

L'enfance et les enfants constituent, en tant que période de la vie et en tant que population, un objet de recherche au croisement de questions démographiques, sanitaires, politiques mais aussi morales. Dans un jeu d'influences mutuelles, la production scientifique à propos de l'enfance et des enfants interagit avec des préoccupations collectives, problématisées à un niveau institutionnel. Ce chapitre vise à situer l'objet de la thèse dans son contexte en tant que construction historique, objet de controverses scientifiques et de dialogue interdisciplinaire, et en tant que problème social.

La question des apprentissages constitue un problème pour de nombreuses disciplines, notamment en raison de son ancrage dans la question plus large du développement. Les fondements théoriques du concept de développement produisent une conception de l'enfance comme une période universellement vécue sur le mode d'une succession d'étapes menant à la complétion d'un individu mature, ayant progressivement quitté sa nature instinctive pour devenir un être pleinement social et civilisé (James et Prout, 1990). Une définition plus large intègre également les processus biologiques de croissance et de maturation. L'acquisition de compétences mobilisables dans la vie en société et observable par les adultes est donc perçue comme l'externalisation du fonctionnement interne des individus, la mise en action visible de leur nature corporelle.

Ce processus fait l'objet de nombreuses recherches au sein des disciplines s'intéressant à la santé à une échelle individuelle et populationnelle, notamment en psychologie et épidémiologie.

Si les travaux précurseurs de l'étude du développement ont adopté une perspective universaliste, laissant peu de place à la diversité des expériences enfantines, d'autres manières de penser et de décrire l'enfance se sont rapidement constituées. Ainsi, la psychologie de l'enfant elle-même, et l'épidémiologie sociale, se sont intéressées aux variations sociales et aux déterminants du développement (Hertzman, 1999). Ces conceptions scientifiques de l'enfance visent alors à étudier, souvent d'un point de vue quantitatif, les facteurs conduisant les individus à déroger aux formes typiques du développement.

La sociologie a investi la question de l'enfance en rupture avec la notion de développement, jugée trop « universalisante », dans sa manière de décrire « l'enfant » au singulier, comme catégorie homogène, déterminée principalement et presque exclusivement par son âge (James et Prout, 1990). Au sein-même de la discipline sociologique, deux courants se sont constitués : celui de la sociologie de l'enfance, et celui de la sociologie des socialisations (puis, « des enfants »). Chacun de ces courants critique l'idée de l'enfance comme une période vécue de manière universelle, et tend à questionner l'hégémonie de la pensée développementale.

Bien que les sciences sociales investissent l'enfance et en proposent des conceptualisations alternatives, la pensée développementale et ses fondements psychologiques connaissent une légitimité politique et populaire sans concurrence légitime. Ainsi, la notion de développement est amplement reprise dans le débat public et les injonctions ou conseils à l'attention des parents de jeunes enfants. Cette tendance historique s'inscrit dans un processus au long cours et aux fondements multidimensionnels de modification de la place des enfants au sein des familles et plus largement, des sociétés.

C'est sous l'effet de changements démographiques, sociaux et politiques que la question sociale de l'enfance a pris de l'importance, en dialogue avec la production de connaissances scientifiques. Dans le contexte français, la lutte contre la mortalité infantile, et ses effets positifs aux XIXème et XXème siècles se sont accompagnés d'un changement de statut pour les enfants. Pour des raisons économiques également, l'enfant devient un être à éduquer, afin que sa force de travail soit exploitable à l'âge adulte (Jarty et Fournier, 2019). Progressivement, et avec le déploiement de dispositifs de prise en charge des enfants, le bien-être même de l'enfant, par la

satisfaction de ses besoins physiques, psychiques et affectifs, devient un impératif légal et moral pour les parents.

Ce mouvement s'accompagne d'une institutionnalisation croissante de l'enfance comme catégorie d'action publique. Les savoirs médicaux, psychologiques et pédagogiques contribuent à définir des repères de développement, des besoins spécifiques et des normes de prise en charge, qui orientent à la fois les politiques publiques et les pratiques familiales. Les enfants apparaissent ainsi à la fois comme sujets à protéger, à former et à évaluer, au croisement d'enjeux démographiques, économiques, sanitaires et moraux.

Ainsi, le fait de favoriser le bon développement constitue un impératif dans les familles comme dans les institutions de prise en charge des jeunes enfants. Cet impératif se traduit par l'élaboration et la diffusion de normes qui définissent ce qu'est un environnement jugé propice au développement physique, cognitif, affectif et social (Martin, 2014). Les parents sont invité·e·s à adopter des pratiques considérées comme adéquates : assurer un suivi médical régulier, proposer des stimulations adaptées à l'âge de l'enfant, encadrer les usages du corps et du langage, organiser des rythmes de vie compatibles avec les besoins supposés de l'enfant, et manifester une disponibilité affective constante.

Ces attentes s'inscrivent dans des référentiels savants et institutionnels qui formalisent des repères d'âge, des conduites éducatives valorisées et des comportements à risque. Elles redéfinissent la responsabilité parentale en l'adossant à des savoirs spécialisés, et contribuent à faire du travail éducatif et relationnel auprès de l'enfant un objet d'évaluation et de jugement. Les normes de parentalité participent ainsi à une moralisation des pratiques familiales : elles distinguent des manières de faire jugées appropriées ou inappropriées, investissant la vie quotidienne des familles tout en servant de point d'appui aux interventions professionnelles lorsque le développement de l'enfant est considéré comme compromis (Delay et Freuenfaulder, 2013).

Ce chapitre a montré que prendre les enfants pour objet d'étude revient à s'inscrire dans un espace de savoirs et de pratiques historiquement situé et traversé de controverses. Cette thèse mobilise une approche en termes de socialisation et de normes sociales, en considérant que, bien que les enfants disposent de marges de manœuvre et de capacités de compréhension et d'action sur leurs expériences, leurs conditions d'existence sont étroitement dépendantes des ressources matérielles, culturelles et relationnelles des adultes qui en ont la charge. Les environnements dans lesquels ils·elles évoluent, les supports matériels et symboliques qui leur sont proposés, ainsi que les relations sociales auxquelles ils·elles ont accès, constituent des

cadres structurants qui orientent précocement leurs apprentissages, leurs dispositions et leurs trajectoires.

L'approche en termes de normes sociales consiste à situer nos analyses en partant du postulat selon lequel l'évaluation du développement ne repose pas sur des critères neutres ou universels mais sur des outils et des catégories historiquement et socialement situés. Ils constituent des cadres de perception et contribuent à définir les populations qu'ils décrivent, en rendant visibles certains écarts, en invisibilisant d'autres, et en orientant les prises en charge institutionnelles. L'enjeu est ainsi d'examiner conjointement les processus de socialisation et les opérations de normalisation, afin de comprendre comment se construisent et se distribuent les différences entre enfants, mais aussi comment elles sont analysées scientifiquement.

Dans la continuité de ce positionnement, le chapitre suivant propose un état de la littérature consacré aux inégalités sociales qui se manifestent dès la petite enfance. En croisant les apports de l'épidémiologie sociale et de la sociologie des socialisations, il s'agit d'examiner comment les différences de genre et de classe sociale s'inscrivent dans les apprentissages précoces et dans les expériences quotidiennes des enfants. L'objectif est ainsi de mettre en évidence les mécanismes par lesquels ces inégalités se construisent, se cumulent et produisent des effets différenciés sur les trajectoires infantiles, en articulant dimensions sociales, institutionnelles et corporelles.

Chapitre II. La genèse des inégalités de genre et de classe sociale : descriptions et explications par la psychologie, l'épidémiologie sociale et la sociologie

Le chapitre précédent a permis d'établir, en retraçant la littérature pluridisciplinaire et les séquences historiques des changements démographiques et politiques, le fait que l'enfance comme période de vie constitue un objet d'étude d'importance pour plusieurs disciplines, parmi lesquelles la psychologie, l'épidémiologie et la sociologie. Les recherches en épidémiologie et psychologie sociales documentent les inégalités dans le développement des enfants en mobilisant notamment l'approche écologique du développement et celle des parcours de vie. La sociologie, quant à elle, est constituée d'analyses des inégalités dans les conditions de vie, les chances de réussite future et les processus de socialisation structurant la personnalité et les pratiques des individus et groupes d'individus. Ces approches convergent pour situer l'enfance comme une période cruciale de construction de soi et de production des inégalités.

La présente thèse adopte une perspective sociologique attentive aux apports des autres disciplines, en articulant les résultats quantitatifs issus de l'épidémiologie, des sciences de la santé et de l'éducation, ainsi que de la psychologie[32], avec des cadres d'interprétation sociologiques venant apporter des explications par des mécanismes décrits qualitativement et quantitativement.

Cette analyse s'effectue au prisme des socialisations et de leur ancrage dans des rapports sociaux de pouvoir et de domination. Nous portons un intérêt particulier au genre et à la classe sociale en tant que caractéristiques déterminantes pour les expériences socialisatrices les plus précoces. Ces caractéristiques propres aux individus s'inscrivent dans des systèmes régissant l'asymétrie de pouvoir et de prestige entre les groupes sociaux. Les rapports de pouvoir existent par le fait d'une distribution inégale des ressources matérielles, culturelles, symboliques ou sociales, et par des mécanismes de hiérarchisation (Bourdieu, 1979 ; Darmon, 2006/2023). Dans ce cadre, la domination désigne la capacité d'un groupe à imposer ses normes et ses pratiques comme légitimes et universellement attendues, contraignant ainsi les chances d'accès

[32] En annexe 4, nous présentons un inventaire des auteurs cités en mentionnant leur discipline d'appartenance. Les disciplines représentées sont : la sociologie (130 auteur·trice·s), la psychologie (30 auteur·trice·s), l'épidémiologie (21 auteur·trice·s), les sciences de l'éducation (18 auteur·trice·s), la démographie (17 auteur·trice·s), l'économie (10 auteur·trice·s), la médecine et la santé publique (25 auteur·trice·s), la biologie et les neurosciences (6 auteur·trice·s) l'histoire (4 auteur·trice·s), les STAPS et la psychomotricité (3 auteur·trice·s), l'anthropologie (3 auteur·trice·s), le droit (2 auteur·trice·s).

au prestige des individus selon leur position dans la structure sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

Le processus de socialisation, prisme privilégié par une part importante des auteur·ice·s situé·e·s dans le champ disciplinaire de la sociologie, participe à la reproduction des rapports de domination et des inégalités socio-économiques en produisant l'incorporation de dispositions différenciées, lesquelles reçoivent une valorisation sociale inégale. Les dispositions, en tant que produits de la socialisation, constituent un ensemble incorporé de modes de perception et d'action qui orientent durablement les pratiques des individus. En conséquence, les caractéristiques corporelles et comportementales des enfants, considérées comme constitutives du développement dans les approches psychologiques, biologiques et épidémiologiques, présentent des variations corrélées à la classe sociale d'origine (Mennesson *et al*., 2021). En effet, la socialisation héritée de la classe sociale d'origine produit des effets différenciateurs sur les corps et les pratiques. L'origine sociale détermine des variations dans les modes de vie, incluant l'alimentation (Dupuy et Rochedy, 2018), les activités physiques et les soins de santé (Court *et al*., 2014). Durant l'enfance, les mécanismes de différenciation des individus et de leurs manières d'être et de faire résultent à la fois des conditions matérielles d'existence et des logiques de transmission différenciées par les dispositions des parents. Les pratiques éducatives parentales façonnent ainsi des rapports au monde, au temps et à l'espace distincts selon la position occupée dans l'espace social (Rivière, 2017 ; Henri-Panabière *et al*., 2019). Ce phénomène de « distinction » (Bourdieu, 1979) — soit la manière dont les pratiques culturelles et les goûts servent de marqueurs symboliques pour établir une distance avec les catégories sociales considérées comme autres et maintenir des frontières entre les groupes — est peu documenté concernant les âges préscolaires. Les sciences sociales privilégient généralement des temporalités plus longues dont les implications politiques sont plus immédiatement perceptibles (Lignier, 2019).

Quant à la socialisation de genre, elle se définit comme le processus d'incorporation des normes et attentes différenciées découlant des rapports de pouvoir structurant les relations entre hommes et femmes. Ce processus conduit à la construction et l'adoption d'un *habitus* sexué (Bourdieu, 1998) par l'apprentissage d'une division sexuée des pratiques corporelles et culturelles, et la hiérarchisation de ces pratiques. L'efficacité de cette incorporation tend à naturaliser des traits et comportements issus d'un conditionnement social opéré par les

interactions, notamment entre enfants et parents, mais aussi entre enfants (Gianini Belotti, 1994).

Dans cette perspective, le genre et la classe sociale constituent deux rapports sociaux qui, indépendamment et dans leur imbrication, fondent, dès la petite enfance, la production des inégalités. A l'intersection de ces deux rapports sociaux sont également produites des dispositions particulières. Les enfants sont socialisé·e·s en tant que filles ou garçons d'une classe sociale, et les dispositions particulières à chaque classe sociale ne se transmettent pas de manière égale aux enfants selon qu'ils·elles soient garçons ou filles (Court, 2007). La prise en compte du croisement de ces caractéristiques permet de modérer l'idée d'une homogénéité au sein de groupes définis par un critère unique, qu'il s'agisse de l'âge, du sexe, de la classe sociale ou de la minorisation raciale. Bien que d'autres traits caractéristiques, tels que le statut migratoire de l'enfant et de ses parents, ou le rang de naissance, participent à la construction des dispositions, la présente recherche se focalise sur l'articulation du genre et de la classe sociale en tant que structures de la socialisation primaire et rapports de pouvoir déterminant les inégalités et les oppressions au cours de la vie.

Ce chapitre a pour objectif de situer la recherche au sein de la littérature scientifique existante afin d'identifier les apports théoriques et empiriques de l'approche sociologique sur les inégalités dans les apprentissages des jeunes enfants. Il s'agit de mettre en dialogue des cadres d'analyse indépendants les uns des autres et cloisonnés. Nous souhaitons d'abord synthétiser les apports des recherches adoptant une perspective quantitative et développementale, dont les travaux permettent de décrire la tendance et l'ampleur des inégalités de classe sociale et de genre au cours de la petite enfance. Ces disciplines offrent une description des différences dans les compétences et trajectoires de développement, traitées comme des indicateurs de santé et des expressions de la maturation des jeunes enfants. Ce chapitre contribue comme le précédent à répondre au premier objectif de la thèse, celui de contextualiser les connaissances sur l'enfance.

A la suite de ces constats de tendance des différences entre garçons et filles et entre enfants des différents milieux sociaux, nous introduirons les approches sociologiques en tant qu'outil de compréhension des écarts quantifiés permettant de les dénaturaliser et de mettre en lumière les processus qui en sont à l'origine. En mobilisant les concepts de socialisation et d'incorporation, nous proposons de lire les différences dites de développement comme le résultat de processus sociaux de différenciation multiples. La mise en dialogue des différentes approches permet de relier les conditions matérielles d'existence et les interactions quotidiennes

aux compétences mesurées selon l'approche développementale. L'enjeu est ainsi de démontrer que ce qui est saisi quantitativement comme un état de développement peut être compris comme étant le produit d'une socialisation différentielle ayant pour effet de conditionner durablement les destins individuels.

Le chapitre est organisé selon une structure thématique. La première partie traite de la différenciation selon le genre ; elle présente quelques résultats issus d'études quantitatives relatives aux écarts entre filles et garçons dans les apprentissages, puis définit le concept de genre et en décrit les apports pour l'analyse de la construction des rôles sociaux et la hiérarchisation des catégories sexuées. La deuxième partie applique la même structure à la classe sociale. Enfin, une troisième partie définit le point de vue intersectionnel permettant d'analyser les effets conjoints et consubstantiels du genre et de la classe sociale dans la production des dispositions enfantines.

A- La structuration précoce des rapports de genre et de la différenciation des apprentissages

L'étude des apprentissages des jeunes enfants dans leur contexte social implique une analyse des rapports sociaux de pouvoir qui structurent leurs contextes de vie. Parmi ceux-ci, le genre constitue un cadre de perception et de catégorisation des différences entre enfants souvent naturalisé et dont les effets sont fortement marqués. Contrairement à une vision essentialiste qui attribuerait les écarts observés à des caractéristiques biologiques immuables ou à une nature déterminée, le concept de genre permet de saisir la construction sociale, culturelle et langagière des différences entre le masculin et le féminin.

Cette notion met en lumière le fait que le féminin, tout comme le masculin, n'est pas une essence naturelle ou biologique, mais le produit de l'exercice d'un pouvoir dans les relations sociales, d'un apprentissage et d'une socialisation tout au long de la vie. La compréhension du genre comme construction sociale consiste à séparer le « sexe », catégorie se référant aux différences biologiques et physiologiques, du « genre », terme renvoyant à la classification sociale et culturelle (Oakley, 1972). Si le sexe est présenté comme constant dans cette approche, le genre est caractérisé par sa variabilité : les qualités, goûts et aptitudes associés aux hommes et aux femmes varient selon les époques et les sociétés, ce qui vient appuyer l'existence de leur origine sociale. Toutefois, cette dichotomie peut être dépassée en considérant que la catégorie biologique du sexe est elle-même interprétée à travers un prisme social qui précède et stabilise l'idée de nature (Butler, 1990).

Appliquer à la question des inégalités une perspective de genre suppose alors d'envisager le masculin et le féminin non comme des catégories indépendantes, mais comme un processus relationnel. La tradition de la sociologie matérialiste a défini le système de genre sous le terme de « rapports sociaux de sexe ». Les caractéristiques associées à chaque catégorie de sexe s'élaborent dans l'interdépendance : l'un n'existe que par rapport à l'autre (Kergoat, 1992). Ce rapport est intrinsèquement hiérarchisé, traverse l'ensemble de la vie en société (soit la famille, le travail productif et domestique, la vie politique) et ne se cantonne pas à la sphère privée.

L'objet de ce chapitre est d'étudier comment ce rapport de pouvoir s'instaure dès l'enfance, en tant que principe de classement qui impose à chaque individu de s'insérer dans l'une des deux catégories binaires (Beaubatie, 2021). Nous restituerons la manière dont les pratiques des enfants sont façonnées par le genre comme rapport social de domination et facteur de différenciation, les exigences différenciées qu'il produit et les dispositions qu'il forge. Il s'agit de comprendre comment l'incorporation de la domination masculine (Bourdieu, 1998) prend place dans les interactions quotidiennes et les dispositifs éducatifs qui transforment des différences de genre en dispositions durablement incorporées. Le genre n'est donc pas seulement une identité individuelle, mais un rapport de domination imbriqué dans d'autres systèmes de pouvoir, comme la classe sociale, dont les conséquences se mesurent concrètement dans les aptitudes et les aspirations des enfants.

1) La différenciation précoce des compétences des garçons et des filles

La littérature sur le développement, issue de la psychologie et de l'épidémiologie, documente un avantage des filles par rapport aux garçons dans les jeunes âges, notamment concernant la communication et le vocabulaire (Eriksson *et al*., 2012 ; Lange *et al*., 2016 ; Rinaldi *et al*., 2021), la production langagière et la compréhension (Brekke Stangeland *et al*., 2018). Cette « avance » des filles dans les compétences attendues aux différents âges s'observe sur une temporalité précoce. Dès la période comprise entre 8 et 16 mois, la littérature fait état de différences notamment dans la capacité des filles en matière de production de gestes communicatifs précis tels que le fait de pointer du doigt, qui apparaît plus tôt en moyenne que pour les garçons (Berglund *et al*., 2005). Dans leurs premières années de vie, les filles développent également plus rapidement un répertoire d'actions lié aux objets ainsi qu'aux jeux d'imitation, comme simuler le soin apporté à une poupée. La production de combinaisons associant geste et parole est plus fréquente chez les filles, ce qui constitue un indicateur prédictif de l'apparition des premières productions langagières complexes (Eriksson *et al*., 2012).

L'usage d'un vocabulaire étendu (Berglund *et al.*, 2005) et d'une syntaxe complexe (Bouchard *et al.*, 2009) sont des dimensions particulièrement différenciées par le genre. Les filles atteignent les étapes clés du développement lexical significativement plus tôt : elles produisent leurs 50 premiers mots en moyenne à 23 mois, contre 26 mois pour les garçons, et franchissent le seuil des 100 mots à 25 mois, soit deux mois en moyenne avant les garçons. La croissance de leur vocabulaire présente deux périodes d'accélération marquées entre 8 et 16 mois, alors que les garçons n'en manifestent souvent qu'une seule, plus tardive (Bouchard *et al.*, 2009). Cet avantage se traduit par une complexité langagière supérieure, avec des phrases plus longues et une meilleure maîtrise des règles de syntaxe. Certaines études montrent également que les filles présentent des résultats plus favorables aux tests visant à mesurer la conscience phonologique[33] et les capacités de traitement orthographique (Ecalle *et al.*, 2020), ce qui favorise des compétences en littératie[34] plus solides dès l'entrée en maternelle (Evans *et al.*, 2010 ; Skinner *et al.*, 2010).

Parallèlement aux compétences verbales, plusieurs travaux documentent des différences dans le domaine de la motricité et des aptitudes physiques. Ce domaine est divisé en deux sous-domaines : la motricité fine, mobilisant les gestes fins des doigts et des mains, et la motricité globale, renvoyant à la mobilité du corps dans son ensemble. Les résultats montrent dans l'ensemble une meilleure motricité fine chez les filles, tandis que les garçons manifestent une activité physique plus intense et une propension accrue à l'agitation dès les jeunes âges (Dinkel et Snyder, 2020 ; Matarma et al, 2020). Concernant les compétences numériques, les recherches indiquent qu'il n'existe aucune disparité initiale chez les nourrissons quant à la perception des quantités. La différenciation dans ce domaine apparaît au contact de l'institution scolaire. Un avantage masculin émerge vers l'âge de 6 ans pendant la première année d'école élémentaire, au moment du passage des actions de numération aux mathématiques symboliques et abstraites (Fischer et Thierry, 2024). Ce décalage se manifeste spécifiquement dans les tâches de classement, au cours desquelles les garçons mobilisent avec plus d'aisance des représentations spatiales des nombres pour situer un chiffre sur un *continuum*.

[33] La conscience phonologique est une notion issue de la psychologie cognitive et mobilisée dans les champs de la linguistique de la pédagogie pour désigner la capacité à identifier et manipuler des sons décomposés (syllabes, rimes, phonèmes).

[34] Initialement défini comme la capacité à lire et à écrire, le concept de littératie désigne plus largement l'aptitude à comprendre et à utiliser des informations écrites dans la vie quotidienne. Appliqué à l'enfance, il englobe la familiarisation avec la culture de l'écrit, les structures narratives et les usages sociaux des supports textuels, avant même l'entrée dans l'apprentissage formel de la lecture.

Les différences constatées concernent également les compétences des domaines social et émotionnel, et les modalités d'expression des émotions. Autour de trois ans, les filles se montrent plus expressives et manifestent de meilleures capacités de compréhension des émotions des autres (Brody, 1985). Elles mobilisent plus fréquemment des mécanismes d'expression émotionnelle dits « internalisés », caractérisés par l'autocritique, tandis que les garçons utilisent davantage des mécanismes « externalisés » comme la manifestation de la colère (McTaggart *et al.*, 2021).

Pour expliquer ces différences, les approches épidémiologiques et psychologiques privilégient souvent le domaine biologique, en mentionnant des processus de maturation différenciés selon le sexe (Bornstein *et al.*, 2004), et des différences ancrées dans les structures neuronales et les équilibres hormonaux (Adani et Cepanec, 2019). Une maturation cérébrale initialement plus rapide chez les filles est mentionnée comme explication de leur avance précoce dans le domaine du langage (Rinaldi *et al*., 2021). Cette différence d'ordre biologique serait alors à l'origine d'un mécanisme social la renforçant : les filles étant plus compétentes dans l'usage de la communication verbale, elles sollicitent et reçoivent en retour un volume d'interactions linguistiques plus important de la part des adultes, ce qui accélère l'acquisition de leurs compétences. Des travaux argumentent par ailleurs qu'un niveau élevé d'œstrogènes à la naissance est associé à des compétences sociales et verbales supérieures, tandis que la testostérone est liée à des effets inverses (Adani et Cepanec, 2019).

L'ensemble de ces données met en évidence l'existence de disparités précoces et mesurables entre les trajectoires de développement des filles et des garçons.

Si les approches épidémiologiques, psychologiques et plus généralement biomédicales fournissent une description précise de ces écarts de performance et d'acquisition, elles soulignent également l'imbrication constante des facteurs biologiques avec l'environnement de l'enfant. Dès lors, l'examen des différences constatées appelle une analyse approfondie des mécanismes situés à l'origine de la production de ces asymétries. Il convient alors de questionner la manière dont les structures sociales et les modalités concrètes des interactions entre adultes et enfants façonnent des dispositions différenciées se traduisant en compétences inégales, en examinant la manière dont les rapports sociaux de genre s'inscrivent dans les pratiques éducatives quotidiennes.

2) Les processus de socialisation de genre comme explication de la différenciation des apprentissages

Les explications biologiques des différences entre garçons et filles sont modérées par une importante littérature pluridisciplinaire démontrant que les mécanismes de la socialisation de genre, telles que l'éducation, l'environnement matériel (Fausto-Sterling *et al.*, 2012), les pratiques et attitudes parentales (Bornstein *et al.*, 2004 ; Dinkel et Snyder, 2020), exercent une influence sur le développement des enfants. Berthomier et Octobre (2019) identifient par exemple une stimulation moindre des garçons en matière d'activités langagières. Les domaines lexicaux mobilisés par les enfants à l'âge de deux ans se trouvent ainsi différenciés par le genre, mais aussi par la position sociale des parents (Hargis et Pagis, 2020).

Le genre assigné aux enfants à la naissance — et même durant la gestation au moment de l'échographie morphologique (Samuel *et al.*, 2023) — en fonction de l'identification et la catégorisation de leur sexe biologique a un fort effet socialisateur (Brachet *et al.*, 2014). Cette caractéristique sociale est au principe d'une partition binaire et hiérarchisée du monde social. Cette hiérarchisation est fondée sur des rôles sociaux dont les contours sont variables en fonction des époques et des sociétés. Son effet global est celui d'une valorisation supérieure du masculin sur le féminin, et l'organisation dans la société de rapports de domination allant en la défaveur des femmes (Héritier, 1996). Cela se traduit en inégalités économiques, sociales et juridiques et en un contrôle important de l'existence des filles et des femmes.

Les contours de cette hiérarchisation reposent sur des normes et attitudes assignées au féminin et au masculin à travers des règles strictes, dont la transgression peut donner lieu à des sanctions sociales (Clair, 2012). Ainsi, il est attendu précocement des garçons qu'ils fassent preuve de force physique, et s'inscrivent dans les codes sociaux de la virilité (Bertrand *et al.*, 2015). Ces dispositions « masculines » les encouragent à l'affirmation de soi et à la compétition. À l'inverse, la socialisation des filles s'articule autour de l'apprentissage de qualités tournées vers les autres telles que la patience, l'empathie et la douceur, et la mise en œuvre de ces compétences dans une attitude marquée par la sollicitude (Gianini Belotti, 1973 ; Brugère, 2010). Ces attentes différenciées construisent des dispositions de genre et des compétences spécifiques qui préparent les enfants à occuper des positions asymétriques dans la structure sociale.

Le processus de prime socialisation, dès la petite enfance, contribue alors à l'assignation à l'une ou l'autre des catégories de genre et aux normes et attentes qui y sont rattachées. Les parents sont les premiers acteur·ice·s impliqués dans la construction du genre — activement ou non, consciemment ou non — en convergence ou divergence avec leur entourage proche et les instances de socialisation extrafamiliales telles que le milieu médical, les lieux d'accueil de la petite enfance, l'environnement local et global (Dupuy *et al.*, 2021).

Dans le contexte de la prime socialisation au sein de la famille, la différenciation des attitudes parentales en fonction du genre de l'enfant, mais aussi de celui de chacun des parents, trouve ses prémisses dès la gestation et l'identification médicale du sexe des enfants (Samuel e*t al*., 2023). Cette étape marque le début du façonnement de l'identité de l'enfant par le choix d'un prénom en concordance avec son genre, la mise en conformité de son environnement à son genre par le choix des objets qui le constitueront, de son apparence par le choix des vêtements qui intégreront sa garde-robe, et le conditionnement de ses relations sociales par la préparation des parents à devenir « parents d'un garçon » ou « parents d'une fille ». De même, l'investissement des parents dans ces préparatifs est différencié en fonction du genre de chacun. Ces configurations matérielles et relationnelles sont régies par des normes esthétiques communément considérées comme devant être en adéquation avec le sexe de l'enfant et les stéréotypes de genre qui y sont rattachés. Cette attention particulière portée par les parents à l'adéquation de leur enfant, de son apparence et son environnement, aux normes qui se rattachent à son genre se maintient durablement après la naissance, malgré un rejet de plus en plus répandu des stéréotypes de genre (Brachet *et al*., 2014). Si les stéréotypes appliqués à la féminité sont fréquemment remis en cause, modérés et rejetés par les parents, notamment dans les classes moyennes et dans le pôle culturel des classes supérieures poursuivant un idéal égalitaire (Court *et al*., 2016), la construction de l'identité masculine reste importante, notamment aux yeux des pères (Kane, 2006). Cette transmission des normes de genre se fait à travers des choix d'activités, de jeux et jouets, de vêtements, et l'encouragement ou la sanction de certains comportements.

Du point de vue du développement des enfants, nous avons vu que les écarts entre filles et garçons se situent en particulier dans le domaine du langage, de la communication et des expressions émotionnelles. Un facteur explicatif mis en lumière par la sociologie du genre est celui de la différenciation des pratiques de socialisation langagière prenant place en famille. Des recherches montrent que les parents tendent à s'engager davantage dans des activités langagières auprès des filles (Berthomier et Octobre, 2018). Ces interactions différenciées

stimulent la compétence langagière et inculquent des modes de communication incluant des registres émotionnels plus variés. A cet égard, quelques travaux montrent que les mères discutent plus fréquemment et avec une plus grande précision lexicale des émotions avec leurs filles qu'avec leurs fils (Kuebli *et al*., 1995 ; Fivush *et al*., 2003). En sollicitant davantage les filles afin d'accéder à leurs ressentis et en multipliant les références aux états internes lors de récits d'événements passés, les parents contribuent à construire l'asymétrie des compétences émotionnelles.

Malgré le rôle prépondérant de la famille en tant que premier espace de socialisation tendant à fixer « les limites du possible et du réalisable » (Lahire , 2019), les parents ne peuvent être considérés comme des acteur·ice·s isolé·e·s dans la construction des normes de genre. En effet, ces normes sont omniprésentes et globales, diffusées en dehors du foyer et dans tous les espaces de socialisation.

En dehors de la famille, le secteur institutionnel de la petite enfance participe activement à la consolidation des normes de genre par le biais d'une socialisation ancrée à la fois dans la structure du fonctionnement de ce secteur, et dans les interactions que les professionnelles ont avec les enfants et les parents. Cette dynamique est d'abord portée par la ségrégation genrée du secteur professionnel de la petite enfance, où la quasi-exclusivité des professionnelles sont des femmes. Cette sur-représentation tend à naturaliser la prise en charge féminine du travail de *care*[35] en l'assimilant à une extension du rôle maternel plutôt qu'à une compétence technique (Garnier *et al.*, 2022). Cette ségrégation genrée conforte les représentations parentales qui associent la maternité à la sécurité émotionnelle et octroient au masculin la fonction d'autorité, donnant à voir aux enfants une partition binaire des rôles sexués au sein du foyer et dans les premières expériences situées en dehors.

Par ailleurs, au sein des structures de garde formelles (les crèches et garderies), le genre est mobilisé comme grille de lecture des comportements enfantins. Si les professionnelles valorisent le calme et l'esthétique chez les filles, elles encouragent davantage l'activité motrice et l'effort physique chez les garçons, dont l'agitation est plus facilement tolérée car perçue comme une caractéristique qui leur est intrinsèque et naturelle (Coulon et Cresson, 2008). Ces attentes différenciées contribuent au façonnement du rapport au corps, aux activités et aux modes d'expression (Garnier *et al.*, 2022). Enfin, en milieu de garde, les garçons peuvent

[35] Le « travail de *care* » (de l'anglais *care*, signifiant à la fois « soin », « souci » et « attention ») désigne l'ensemble des activités visant à répondre aux besoins concrets et affectifs d'autrui, particulièrement des personnes dépendantes (enfants, personnes âgées ou malades) (Molinier, 2019)

recevoir une attention plus soutenue de la part des adultes dans leurs pratiques de jeux (Coulon et Cresson, 2008). Tandis que les garçons captent davantage l'interaction verbale et le soutien technique dans les activités ludiques, les filles reçoivent des gratifications plus fréquentes sur leur apparence physique (Chick *et al.*, 2002). De plus, le jeu symbolique est un espace de renforcement des normes : les interventions des adultes y valident souvent des scénarios genrés traditionnels. Toutefois, l'éthique des modes de garde est plutôt orientée vers une indifférenciation du traitement des enfants et ancrée dans une croyance forte en la neutralité au genre au sein de l'institution (Cresson, 2010). Il se joue alors une socialisation de genre inconsciente et innommée, qui peut agir sur la manière dont les corps enfantins sont mobilisés et leurs compétences activées ou non.

L'école, les groupes de pairs, et les objets de divertissement des enfants, arrivant à des âges plus tardifs, sont également porteurs de ces normes. L'entrée à l'école maternelle marque une étape de la conformation au genre où il est attendu, par les adultes comme les pairs, que chaque enfant adhère à une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon au sein d'un environnement qui n'est jamais neutre du point de vue du genre (Mieyaa *et al.*, 2012). Ce processus d'incorporation se manifeste d'abord par un usage différencié du corps et de l'espace : alors que les filles investissent précocement des activités d'observation et des jeux de motricité fine — favorisant une gestuelle contrôlée et délimitée à des objets de taille restreinte —, les garçons occupent l'espace de manière plus vaste et plus libre (Montmasson-Michel, 2020). Les garçons développent par les jeux stéréotypés comme « masculins » le goût de la compétition, tandis que le pôle féminin des activités ludiques privilégie l'exercice de compétences telles que la communication et l'empathie, des ressources plus facilement convertibles en compétences scolaires (Mieyaa *et al*., 2012). La socialisation aux normes de genre à l'école prend place parmi les enfants, par la naturalisation de l'hétérosexualité et la valorisation de l'homosociabilité. La « présomption hétérosexuelle » s'exprime alors notamment par des rappels à l'ordre et des moqueries qui visent à maintenir des marqueurs stricts des rôles de genre. L'entre-soi enfantin proscrit la transgression des normes de genre, tandis que la valorisation du couple hétérosexuel légitime la hiérarchie et la complémentarité des catégories sexuées (Diter, 2023). Cette ségrégation entre pairs agit dans le processus de socialisation de genre : en s'exerçant à être « entre garçons » ou « entre filles », les enfants renforcent mutuellement leur ancrage dans des pratiques communes et incorporent les comportements jugés conformes à leur groupe d'appartenance (Montmasson-Michel, 2020). Dans ce cadre, les jouets, objets centraux des cultures enfantines et supports d'interactions entre enfants, sont marqués par une division

sexuée (Zegaï, 2010), et constituent un moyen pédagogique actif dans l'apprentissage des rôles sociaux assignés à chaque genre dès le plus jeune âge, et dans la construction de l'altérité et de l'opposition entre les deux sexes.

Au cœur de l'apprentissage du genre se joue également la définition de l'autonomie scolaire, par laquelle il est attendu des enfants une capacité d'« autocontrainte » (Montmasson-Michel, 2020). Les filles s'inscrivent plus aisément dans cette autonomie docile, faisant preuve d'une attention et d'une organisation conformes à une activité physique contenue exigée par l'école. À l'inverse, les comportements des garçons sont souvent perçus comme opposés aux attentes de calme et de concentration, ce qui conduit les professionnel·le·s à les juger comme ayant des besoins spécifiques d'encadrement (Mieyaa *et al*., 2012). L'école maternelle valorise ainsi parmi les filles la capacité à faire seule ce que les adultes attendent, tout en sanctionnant plus durement les garçons qui ne parviennent pas à faire usage de leur corps selon les normes de l'institution.

Toutefois, cette inscription dans des rôles scolaires genrés n'est pas uniforme et est également façonnée par les rapports sociaux de classe. La réussite scolaire précoce dépend ainsi de la capacité des familles à maîtriser les influences des pairs et des cultures enfantines pour ajuster les comportements des enfants aux attentes de l'institution scolaire. Dans les classes moyennes et supérieures, le contrôle des univers médiatiques permet aux garçons de développer des dispositions plus proches de la retenue scolaire (Montmasson-Michel, 2020).

Dans l'ensemble, la socialisation de genre contribue à l'incorporation de normes et à la construction précoce de la différenciation entre garçons et filles, couramment perçue comme une différence naturelle et non construite socialement. Ces différences naturalisées sont à l'origine d'inégalités sociales à tous les âges et de traitements différenciés.

3) Les effets de la socialisation sur la construction des rôles sociaux de sexe

Les inégalités de genre trouvent leur source dans les socialisations genrées qui assignent les filles et les garçons à des rôles sociaux strictement définis. Ces rôles constituent d'abord un avantage pour les filles, qui acquièrent plus précocement des compétences qu'elles pourront mobiliser dans le domaine scolaire. Par la suite, la division sexuée des rôles sociaux bénéficie aux garçons – et aux hommes – qui ont incorporé la distance au travail domestique et au *care*, domaines considérés comme essentiellement féminins. La division sexuelle du travail parental contribue ainsi à la production des socialisations de genre, qui permettent le maintien de cette division d'une génération à l'autre.

Les rapports sociaux inégalitaires prennent ainsi place dans les domaines de la vie en société que sont les trajectoires scolaires, le travail productif, et le travail domestique.

A l'école, bien que les filles soient précocement avantagées grâce à la maîtrise des compétences langagières et l'adoption de comportements plus appropriés au contexte scolaire, cet avantage ne se maintient pas dans les matières techniques et scientifiques au primaire et au collège (Fischer et Thierry, 2022 ; Cayouette-Remblière et Moulin, 2019). De plus, la différenciation genrée des intérêts scolaires puis professionnels se construit dans les interactions au sein des salles de classe, entre enseignant·e·s et élèves mais aussi entre élèves, de manière diffuse et souvent inconsciente. Les compétences mathématiques et les matières scientifiques sont précocement associées à des traits masculins, tandis que le domaine littéraire est identifié comme prioritairement féminin (Duru-Bellat, 1995). Cette partition des compétences et appétences scolaires a des conséquences sur les parcours des élèves et la réussite dans les différents domaines. Plus tard, les choix d'orientation des filles sont en moyenne moins rentables sur le marché du travail et apportent un moindre prestige. Ainsi, les filles ont des parcours de scolarité d'une durée supérieure en moyenne à ceux des garçons, mais ces parcours s'inscrivent dans des domaines moins rentables sur le marché du travail, notamment les lettres et sciences humaines tandis que les garçons sont orientés plus aisément vers les sciences et techniques (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). Les socialisations primaires contribuent donc à la différenciation des chances de réussite et d'accumulation de capital en fonction du genre, en déterminant des appétences et aptitudes différenciées, mais aussi des croyances quant à la supposée naturalité de la partition desdites appétences et aptitudes entre garçons et filles, puis entre hommes et femmes.

L'influence des socialisations primaires s'exprime alors au moment de l'entrée sur le marché du travail, où les dispositions incorporées se transforment en ressources économiques inégales (Duru-Bellat, 2017). La sur-représentation des femmes dans les filières littéraires et de soins —prolongement de leur socialisation au *care* — les oriente vers des secteurs d'activité où les salaires sont structurellement plus bas. À l'inverse, les garçons, encouragés dès l'enfance à l'affirmation de soi et à la maîtrise technique, s'orientent vers des secteurs à forte rentabilité économique, tels que l'ingénierie ou la finance (Duru-Bellat, 1995).

Finalement, les écarts de rémunération et de prestige entre hommes et femmes ne sont pas le seul fait de discriminations directes à l'embauche et de choix différentiels de modalités d'insertion dans le monde du travail ; ils trouvent leur source dans un processus de différenciation au long cours entamé dès les premières années de vie.

La socialisation de genre a donc des effets sur les expériences vécues aux différents âges de la vie dans les sphères scolaires et professionnelles ; mais également sur l'expérience vécue au sein de la famille. L'incorporation de dispositions genrées produit des rapports différenciés à la prise en charge de la vie domestique et des besoins des membres du foyer. Ce processus est d'autant plus efficace qu'il s'effectue par « entraînement » et par une pratique directe dès le plus jeune âge (Court *et al*., 2016), transformant des contraintes sociales en « automatismes ».

L'incorporation de ces rôles domestiques s'opère selon des modalités qui varient selon la position occupée par les parents à travers l'espace social. Dans les familles des classes populaires, la division sexuelle du travail s'impose souvent comme une évidence naturelle : les filles sont sollicitées de manière précoce et conséquente pour les tâches du foyer et le soin aux cadets, tandis que les garçons en sont largement dispensés (Court *et al*., 2016). Cette dynamique se retrouve, sous une forme plus ambivalente, au sein des classes moyennes en mobilité ascendante. Si ces parents affichent volontiers un idéal égalitaire, ils·elles tendent dans les faits à reproduire les modèles qu'ils·elles ont vécus dans leur enfance : les mères y sollicitent prioritairement leurs filles, perçues comme plus serviables, tout en tolérant les stratégies d'évitement des fils (Court *et al*., 2016). À l'inverse, une rupture s'observe dans les fractions des classes moyennes situées du côté du pôle culturel. Ici, la socialisation domestique s'avère moins différenciée par sexe, car l'effort éducatif ne porte pas sur l'aide directe apportée au parent, mais sur l'acquisition d'une autonomie individuelle — comme le rangement de la chambre ou la préparation de repas simples — imposée de manière identique aux filles et aux garçons. Dans l'ensemble, les temps consacrés par les filles au travail domestique de leur famille sont significativement supérieurs à ceux des garçons (Berthonnet, 2024). Les tâches assignées par les parents aux enfants, et la répartition du travail au sein des couples hétéroparentaux jouent un rôle précoce dans la construction des dispositions. Dans les couples hétéroparentaux adoptant une organisation traditionnelle du travail domestique, les enfants sont exposés à l'apprentissage d'une division du travail binaire : le travail domestique quotidien incombe prioritairement aux femmes, tandis que les hommes sont mobilisés pour des tâches ponctuelles (Stambolis-Ruhstorfer et Gross, 2021). Cette division connait bien sûr des variations en fonction des positions sociales et des contextes. En effet, la prise en charge exclusive du travail domestique par les femmes est remise en cause en différents lieux de l'espace social (Cartier *et al*., 2018) et il résulte de cette remise en cause un investissement croissant des pères dans les tâches parentales et domestiques (Cartier *et al*., 2021), bien que leur rôle reste secondaire et que l'égalisation des temps de travail domestique ne soit pas atteinte (Champagne *et al*., 2015).

Ces apprentissages précoces réalisés par l'exemple et par l'inculcation volontaire sont remobilisés à l'âge adulte comme des dispositions instinctives qui agissent comme des automatismes. Cela explique la persistance des inégalités de genre en matière de travail domestique. L'inégalité se cristallise par une assignation genrée des activités : le soin du linge est une tâche fortement féminisée, tandis que les réparations sont prises en charge majoritairement par les hommes (Stambolis-Ruhstorfer et Gross, 2021).

La division sexuelle du travail, qu'il soit domestique ou productif, « nomme et hiérarchise » les rôles de façon durable (Kergoat, 1992). Ainsi, la socialisation domestique dans l'enfance assure la pérennité d'un système dans lequel le temps des femmes est structurellement consacré au profit du foyer, du soin des autres, et dont les carrières professionnelles masculines bénéficient.

Finalement, les dispositions langagières, motrices et corporelles qui permettent aux filles d'être avantagées du point de vue du développement et de la performance scolaire sont traduites plus tard en dispositions relationnelles et de soin qui s'avèrent exploitables et défavorables. L'incorporation de la structure des rapports sociaux entre hommes et femmes s'effectue de manière si précoce, continue et hégémonique, que ses effets finissent par être perçus comme naturels ou biologiquement déterminés (Darmon, 2006/2023). Ce conditionnement agit principalement par la sélection inconsciente, de la part des adultes, de manières d'interagir différenciées selon le sexe de l'enfant. Les interactions sociales et l'environnement matériel participent alors à l'inscription des corps dans des rôles socialement définis, rattachant systématiquement un sexe dit « biologique » à des pratiques sociales spécifiques, déterminant les trajectoires biographiques. Ce système est maintenu par un mécanisme de contrôle social : les transgressions des normes de genre entraînent des sanctions sociales, des rappels à l'ordre du genre (Diter, 2015).

B- La classe sociale au principe de la différenciation des apprentissages et de la reproduction des inégalités

À l'instar du genre, la classe sociale constitue un rapport de domination et par lequel se construisent des avantages et désavantages en matière de chances économiques (Creasy et Corby, 2023) et des vulnérabilités inégalement distribuées en matière de santé (Burton-Jeangros *et al.*, 2015). La classe sociale se définit par l'articulation entre pouvoir, dotations matérielles et prestige symbolique des individus et de leur groupe social d'appartenance.

Des travaux quantitatifs proposent une description des inégalités sociales précoces mettant en avant les dotations matérielles et culturelles des parents comme des déterminants de la santé et du développement dans l'enfance. La position sociale des parents, approchée selon le niveau de revenu ou de diplôme, fait partie de l'environnement social au sein duquel se déploie le processus d'incorporation des conditions socioéconomiques. Par ce processus, les individus deviennent plus ou moins vulnérables face aux risques de l'existence (Hertzman et Boyce, 2010). Ces inégalités affectent, dans la plupart des contextes nationaux, les chances d'acquisition de compétences cognitives, langagières, et émotionnelles permettant l'accumulation de ressources culturelles nécessaires au bien-être, à la réussite scolaire et à l'ascension sociale (Bradbury *et al*. 2015). Adoptant un point de vue plus éloigné de la quantification de la condition des enfants et de la norme portée par la notion de développement, les recherches sociologiques sur les primes socialisations documentent le processus par lequel la classe sociale façonne précocement les dispositions des individus et leur appartenance à un lieu de l'espace social (Court, 2010 ; Mennesson *et al*., 2021 ; Court *et al*., 2014). Cette littérature s'inscrit dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu par leur contribution à la description du processus d'incorporation du social et de façonnement des *habitus* de genre et de classe.

Les fondements historiques, politiques et théoriques de la notion de classe sociale visent à identifier la position occupée par les individus et groupes sociaux dans les rapports de production (Marx, 1852), et en fonction de leur prestige social découlant des dotations économiques et culturelles (Weber, 1921). Les travaux de Bourdieu, fondateurs et structurants pour les sciences sociales contemporaines, se sont inspirés de ces approches pour décrire les hiérarchies sociales et leurs effets sur les comportements, les pratiques, et les relations sociales. Tout en conservant le cadre conceptuel de la structure sociale comme lieu où se déploient des rapports de force dépendants de la répartition des ressources, la théorie bourdieusienne s'émancipe de la notion d'exploitation pour mettre en lumière les mécanismes d'établissement de la domination. La position sociale dans ce courant se définit alors par le volume et la structure des différents capitaux détenus par les individus : capital économique, mais aussi capital culturel, capital social et capital symbolique (Bourdieu, 1994). Cette perspective propose de saisir comment les hiérarchies sociales produisent des inégalités de pouvoir et de prestige qui ne sont pas seulement économiques, mais ancrées dans les pratiques culturelles, les relations sociales et les manières d'être des individus.

L'analyse des inégalités en termes de classe sociale établie d'un point de vue bourdieusien porte alors sur la manière dont la domination s'inscrit dans les pratiques, les goûts et les conduites des individus (Bourdieu, 1979). Ce cadre théorique pose le concept d'*habitus*, désignant un ensemble de dispositions durables et transposables à l'ensemble des domaines de la vie sociale, qui orientent les manières de percevoir et d'agir. La mise au jour de ce processus d'incorporation du social et de ses variations de classe permet de prendre en compte l'enfance comme un temps de construction des inégalités sociales, alors que les premières conceptualisations de la classe sociale étaient centrées sur les inégalités de pouvoir entre adultes au sein des rapports de production (Touboul, 2016). Dans l'œuvre de Bourdieu, l'éducation apparait comme un fondement des rapports de domination de classes et des inégalités (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, l'institution scolaire est analysée comme un moyen de la reproduction sociale en ce que les pratiques pédagogiques sont imprégnées des pratiques langagières et des références culturelles des élèves et étudiant·e·s issu·e·s des classes supérieures. L'institution tend ainsi à favoriser les « héritiers » des familles situées dans des positions socialement dominantes, et permet en cela le maintien de leur position sociale, tout en constituant un obstacle à la mobilité sociale des dominés.

La différenciation sociale des apprentissages et des comportements au cours de la petite enfance constitue alors un objet pour différentes disciplines, la situant comme un déterminant de la santé ou de la position sociale future. Nous verrons dans cette section comment la littérature pluridisciplinaire rend compte de la manière dont la classe sociale, comme caractéristique synthétisant les dotations et statuts, détermine les expériences enfantines.

1) Les différences de classe sociale vues au prisme du développement

Bien que les enfants dans les sociétés occidentales et les pays à haut niveau de revenu partagent un certain nombre d'expériences et de références communes liées au jeu et à la scolarité, la variabilité de leurs contextes de vie induit des différences significatives dans leurs acquisitions motrices, langagières et cognitives (Grobon *et al*., 2019 ; Hargis et Pagis, 2020 ; Herbaut *et al*., 2025). Les études sur le développement mesurent cette différenciation au prisme du statut socioéconomique, un concept multidimensionnel regroupant la position socioprofessionnelle, les ressources financières et le niveau d'éducation des parents. Pour caractériser la classe sociale, le niveau d'éducation des parents est l'un des prédicteurs les plus utilisés. Cela se justifie par sa stabilité dans le temps, ainsi que son utilité à caractériser les dotations culturelles et à prédire les dotations économiques (Goux et Maurin, 1997).

La distribution inégale des capitaux, captée par le statut socioéconomique, produit des différences de contextes qui s'inscrivent précocement et durablement dans les corps et les trajectoires des individus. L'examen épidémiologique du processus d'incorporation du social et de la différenciation des expositions au regard de la position socioéconomique a permis d'établir le concept de gradient social de la santé et du développement à différents âges (Hertzman et Boyce, 2010).

Ce phénomène se traduit par un avantage dans de multiples domaines pour les enfants dont les parents ont un statut socioéconomique favorisé. Ces enfants se situent généralement dans des conditions favorables en matière de santé (Schneider et Fontaine, 2022), adoptent des comportements situés dans les normes du contexte scolaire (Calarco, 2018 ; Goudeau, 2020), et obtiennent plus souvent des résultats faisant preuve d'un développement cognitif adéquat à leur âge chronologique (Groeniger *et al*., 2023) que ceux·celles issu·e·s de milieux défavorisés. À l'inverse, un statut socioéconomique défavorable est négativement associé au bien-être (Putra *et al*. 2023 ; Inchley *et al*. 2016) et au développement de compétences (Grobon *et al*., 2019).

Une grande partie de la littérature sur le développement des enfants et ses variations sociales s'est intéressée au développement langagier, trouvant des corrélations entre la position sociale des parents et le vocabulaire des enfants (Weyers *et al*. 2023 ; Grobon *et al*., 2019 ; Berglund *et al*., 2005). Des écarts significatifs sont observés dans le vocabulaire, la littératie, la compréhension du langage. Le développement cognitif global est également différencié à l'avantage des enfants issu·e·s des familles les plus dotées économiquement (Groeniger

et al., 2023 ; Kulic *et al*., 2019), se traduisant par des disparités dans les scores aux tests de mathématiques, de logique et la réussite scolaire.

En ce qui concerne le développement moteur, certaines études permettent d'établir un lien en faveur des enfants les plus aisés (Morley *et al.*, 2015 ; Lejarraga *et al*., 2002 ; Venetsanou et Kambas, 2009). Les enfants de milieux favorisés présentent une meilleure maîtrise motrice globale, notamment en termes de vitesse et d'agilité. Toutefois, ce résultat est mitigé et peut être inversé dans d'autres études (Kwon et O'Neill, 2020). Des écarts sont également relevés de manière plus stable dans la précision et la dextérité manuelle (Morley *et al.*, 2015 ; Comuk-Balci *et al*., 2016). À l'inverse, bien que moins exploré, l'apprentissage de l'autonomie corporelle semble être plus précoce dans les classes populaires (Mota et Barros, 2008 ; Schum *et al*., 2001). Le développement socio-émotionnel suit également un gradient social : les enfants de milieux défavorisés manifestent plus fréquemment des comportements dits « externalisés », comme l'agression ou l'hyperactivité (Meroni et Verga, 2023 ; Letourneau *et al*., 2013).

Les interprétations de ces inégalités se situent fréquemment selon un prisme normatif quant aux pratiques éducatives. Elles suggèrent que les différences constatées relèvent du fait que les parents disposant d'un statut socioéconomique favorisé investissent davantage de ressources financières et de temps dans des activités stimulantes et des soins de qualité (Yeung *et al*., 2002). A l'inverse, les difficultés économiques sont comprises comme la source d'une détresse parentale qui dégrade la qualité des interactions parent-enfant et favorise des pratiques éducatives peu bénéfiques au développement de l'enfant (Groeniger *et al*., 2023 ; Hurt et Betancourt, 2023).

Ces travaux mettent en évidence l'existence d'un gradient social marqué, où les trajectoires au cours desquelles les enfants font l'acquisition de compétences langagières, motrices et cognitives sont corrélées aux dotations culturelles, sociales et économiques de leur famille dès les premiers stades de la vie. Si la description de ces différences permet d'en mesurer l'ampleur et la précocité, elle peut être mieux comprise au regard des mécanismes de différenciation des dispositions se situant dans les processus de socialisation. Nous proposons dans la section suivante de restituer les processus de socialisation de classe tels que décrits dans la littérature sociologique, afin de les situer comme lecture des différences de développement mesurées.

2) Les inégalités de conditions de vie et l'incorporation de dispositions de classe

Si l'épidémiologie sociale et la psychologie permettent de mesurer l'ampleur des disparités de développement, leur mise en lien avec la sociologie permet d'apporter une connaissance des processus par lesquels ces écarts se construisent. Cette construction prend place dans le processus d'incorporation, tel que défini en épidémiologie, résultant d'une interaction entre le corps, entité biologique, et l'environnement matériel et social dans lequel il se situe (Krieger, 2005). En sociologie, ce processus est étudié également et complété par la notion d'*habitus.* Les conditions matérielles d'existence et les socialisations de classe constituent le fondement de la compréhension des comportements enfantins.

Les inégalités constatées parmi les enfants reposent sur l'effet des socialisations différenciées par les conditions matérielles d'existence (qui recouvrent, entre autres, les conditions de logement, les ressources financières et l'accès aux services) et par les pratiques parentales, culturelles, sportives et ludiques, qui contribuent dès la petite enfance à produire la distinction des pratiques corporelles (Mennesson *et al.*, 2021), culturelles et langagières (Berthomier et Octobre, 2018). La santé et les apprentissages des enfants sont donc dépendants de ces ressources et pratiques. En cela, les conditions de socialisation contribuent au façonnement des comportements enfantins et à leur inscription dans les normes sociales rattachées au développement et à la santé, et dans les attendus scolaires.

Dans l'étude de l'enfance, on retient la classe sociale comme un groupe partageant un « ensemble de conditions d'existence », marqué par une relative homogénéité, et des particularités internes (Lahire , 2019). Puisque les enfants n'ont pas de revenus, de patrimoine et de ressources matérielles propres, leur classe sociale d'appartenance est, en réalité, un résultat de celle de leur famille. Situer précisément et rigoureusement les enfants dans l'espace social nécessite alors idéalement de prendre en compte la diversité des dotations sociales, financières et culturelles au sein-même des unités familiales, de trancher en cas d'hétérogamie des parents, et de tenir compte de la « complexité des héritages » et des « effets de socialisation contradictoires ». Ainsi, si les enfants d'une même classe sociale connaissent des conditions de vie et de socialisation matériellement et culturellement proches, la transmission de leurs dispositions se fait de manière différenciée au sein de chaque famille. Cette différence au sein des classes sociales dépend de la structure des capitaux, et de la trajectoire des parents vis-à-vis de leur classe sociale d'origine. Afin de rendre compte des subtilités prenant place dans la structure des capitaux, tout en produisant une catégorisation réduite des classes sociales des

enfants, Lahire et ses co-auteur·ice·s (2019) séparent l'espace social en trois grandes catégories et leurs subdivisions :

- Les classes populaires, avec une distinction établie selon le facteur de la stabilité de la situation économique entre d'un côté, les fractions stabilisées et de l'autre, les fractions précarisées ;

-Les classes moyennes, polarisées en fonction du type de capital dominant dans leur capital global, entre un pôle économique et un pôle culturel ;

-Les classes supérieures, divisées en trois fractions de classe : la bourgeoisie établie en reproduction sociale, le pôle économique en ascension sociale, et le pôle culturel.

Cette catégorisation permet d'aller au-delà du seul statut socioéconomique et de nuancer les catégories les plus largement définies. En croisant la nature des capitaux, leur stabilité et les trajectoires sociales des parents, cette lecture offre une description précise des conditions dans lesquelles les enfants incorporent, de manière différenciée, des dispositions corporelles et langagières. Dans ce cadre, la socialisation de classe contribue à la différenciation et à la hiérarchisation des pratiques dès le plus jeune âge, et à leur incorporation permettant leur mobilisation à différents âges. C'est donc tout au long de la socialisation que se construit l'accès aux positions de pouvoir et l'appropriation des ressources matérielles, sociales et symboliques. Dès l'enfance, chacun apprend à adopter les comportements socialement désirables dans son environnement et à se positionner dans la hiérarchie des groupes sociaux (Lignier et Pagis, 2017). Pour certains enfants, ce processus favorise l'incorporation de dispositions ajustées aux attentes des positions dominantes, tandis que pour d'autres, il cristallise des manières d'être propres aux catégories dominées.

Cet ancrage dans une classe sociale se traduit tout au long de la vie en manières variables de faire « usage du corps ». Ce processus est décrit ainsi par Luc Boltanski (1971) :

« Les déterminismes sociaux n'informent jamais le corps de façon immédiate par une action qui s'exercerait directement sur l'ordre biologique mais sont relayés par l'ordre culturel qui les retraduit et les transforme en règles, en obligations, en interdits, en répulsions ou en désirs, en goûts et en dégoûts. ».

Appliqué à l'enfance, la description de ce processus signifie que les inégalités matérielles se transforment en inégalités sociales de santé et de développement par le biais des pratiques quotidiennement appliquées au corps : pratiques de soin, d'entretien du corps, et de régulation des comportements. Ce ne sont pas seulement les ressources financières qui agissent, mais la manière dont elles sont converties en « manières de faire ». Ainsi, les pratiques de soin et

d’éducation des parents (ce qu'ils·elles jugent bon, nécessaire ou risqué pour leur enfant) constituent un vecteur par lequel la position sociale s'inscrit dans les corps des enfants, façonnant leurs dispositions dès les premières années.

La prime socialisation de classe s’opère, en partie, par les interactions parents-enfants, où l'origine sociale se trouve au principe des disparités observées dans les pratiques quotidiennes. Cette différenciation s'inscrit matériellement dans le quotidien des familles : les variations dans les modes de consommation alimentaire (Le Pape et Plessz, 2017), les habitudes de soins (Court *et al.*, 2014) et les pratiques ludiques (Leroy, 2025) constituent le socle du mécanisme d'incorporation du social. Par l'imbrication des conditions matérielles d'existence et des stratégies de distinction, les parents transmettent des ensembles de valeurs qui modèlent des rapports différenciés au monde, à la temporalité et à l'espace.

La différenciation sociale des corps des enfants constitue alors un travail de conformation aux normes de santé et de développement définies par la médecine et la puériculture. Les transformations historiques en ce domaine reflètent les mutations des paradigmes scientifiques et psychologiques (Chamboredon et Prévot, 1973). À la fin du XIXe siècle, sous l'influence de la révolution pastorienne, s'instaure un système rigide d'obligations axé sur l'hygiène et la stérilisation stricte. Au cours du XXe siècle, ce modèle évolue vers des formes dites néo-pastoriennes avant d'être concurrencé par une puériculture d'inspiration psychologique (Gojard, 2000 ; Turmel, 2008)). Ces normes et leurs évolutions constituent le cadre des pratiques parentales de soin et d’éducation, et visent en particulier les pratiques alimentaires. Dans ce contexte, les prescriptions sanitaires et les rythmes temporels des familles, notamment les pratiques et horaires d’alimentation, se sont imposés comme des règles de la structuration de la vie familiale, constituant un fondement de la bonne éducation (Le Pape et Plessz, 2017). Historiquement élaborées par la bourgeoisie, les injonctions en matière d’alimentation, de soins et de rythmes familiaux se diffusent à travers l’espace social et agissent comme une force coercitive par laquelle la bonne parentalité est définie selon la conformité aux pratiques jugées légitimes (Gojard, 2000 ; Martin, 2014 ; Le Pape et Plessz, 2017). Ainsi, c’est la légitimité des parents face aux institutions des secteurs de la santé et de la petite enfance qui est mise à l’épreuve par la conformité de leurs pratiques aux normes (Serre, 1998).

L’adhésion aux normes énoncées en haut de l’espace social varie de manière significative en fonction des socialisations des parents – en particulier des mères -, opposant généralement un modèle savant à un modèle familial (Gojard, 2000). Le modèle savant, prépondérant dans les classes supérieures, se caractérise par un recours fréquent aux prescripteurs de normes et

sources d'informations légitimes, tels que les pédiatres et les manuels spécialisés. À l'inverse, le mode familial observé dans les classes populaires repose davantage sur une transmission intergénérationnelle et une expérience acquise auprès d'enfants de la famille élargie. Ce type de transmission est associé à une moindre attention aux prescriptions sanitaires précises et un mode d'exercice des soins plus autoritaire (Gojard, 2000). Pour autant, l'opposition entre classes supérieures et classes populaires en matière de conformité aux normes peut être nuancée en examinant la distribution des pratiques à travers les fractions de classes. Par exemple, le recours régulier et raisonné au médecin généraliste dans les fractions stabilisées des classes populaires constitue un moyen d'accroitre sa respectabilité sociale et de se distinguer des fractions les plus précaires, en se positionnant alors dans les normes (Arborio et Lechien, 2019). Cette recherche de conformité dans les fractions stabilisées des classes populaires s'illustre également dans le quotidien des familles par le maintien rigoureux des rythmes des enfants, perçu comme un gage de conformité aux recommandations, même si les pratiques s'écartent parfois des préconisations diététiques (Le Pape et Plessz, 2017).

Enfin, l'incorporation des normes se traduit dans la différenciation des sensations somatiques des membres des différentes classes sociales. Par exemple, l'apprentissage précoce de rythmes d'alimentation strictement séquencés a un effet socialisateur en ce qu'il convertit le besoin biologique d'alimentation en une pratique socialement réglée. Dans les classes populaires, ce processus d'incorporation et de structuration des temps physiologiques s'avère ambivalent car soumis à des contraintes liées aux conditions de vie des parents. Si les parents imposent des horaires structurés à leurs enfants pour leur garantir leur intégration sociale, ils adoptent pour eux-mêmes fréquemment des rythmes alternatifs dictés par des conditions d'emploi contraignantes (Le Pape et Plessz, 2017). Ces manières de structurer et contrôler l'existence des enfants et leurs corps sont structurantes dans l'organisation familiale et produisent des rapports au temps différenciés.

Dans les familles les plus dotées culturellement et financièrement, la vie quotidienne est rigoureusement structurée par une gestion rationalisée de la temporalité (Henri-Panabière *et al.*, 2019). Les moments consacrés aux loisirs, aux repas et au sommeil font l'objet de prescriptions strictes, visant à articuler la vie quotidienne autour d'impératifs éducatifs et sanitaires. Cette organisation repose sur l'usage fréquent d'outils de planification et l'anticipation des activités, notamment du temps libre des enfants (Lareau, 2003/2011). Ces variations dans l'imposition des rythmes précoces constituent le fondement de dispositions

différenciées à l'égard de la discipline temporelle et corporelle, lesquelles sont plus ou moins ajustées aux attentes des institutions scolaires.

Enfin, dans le prolongement de l'alimentation, le contrôle de l'apparence physique constitue un enjeu de distinction morale. L'alimentation, l'organisation des rythmes sociaux et les soins ont pour effet de façonner l'apparence des corps selon les exigences et habitudes propres à chaque classe sociale. L'apparence physique est un support de jugement et d'évaluation de la proximité ou distance sociale établie entre les individus. Dans l'enfance, cela conditionne la manière dont les enfants et, par extension, leurs parents, sont perçus et considérés par les figures d'autorité, parmi lesquelles se situent les professionnel·le·s du secteur médicosocial et de l'éducation (Serre, 1998). Du côté des classes populaires, les restrictions économiques se répercutent sur les choix de vêtements, d'accessoires, ainsi que sur l'accès et le recours aux soins pour les enfants. L'isolement social des parents les moins dotés conduit à un éloignement des normes dominantes dans les domaines de l'hygiène, de la santé et de l'alimentation. Tandis que dans les classes supérieures, l'identification de classe des enfants passe par l'abondance et la qualité des vêtements, preuves de la dotation de leurs parents en capital économique (Court *et al*., 2014). Au-delà des vêtements choisis, le travail parental visant à parfaire l'apparence des enfants porte sur le corps lui-même et les manières de le tenir. Le sport et la recherche de la maîtrise de la corpulence par l'activité physique et l'alimentation sont des vecteurs de la différenciation de classe des corps enfantins. Ce travail de mise en conformité du corps est motivé dans les classes supérieures par le souhait de se distinguer de la culture et des corps « populaires » et de maintenir des standards propres à chaque famille et sa classe sociale (Court *et al*., 2014). Du côté des classes populaires stabilisées, en exerçant une surveillance sur leur propre alimentation et leur tenue, les parents font preuve d'une « morale de l'activité » visant à se distancier du « laisser-aller » associé aux membres les moins dotés des classes populaires (Arborio et Lechien,2019).

Dans l'ensemble, ces pratiques parentales familiales structurent la manière dont les corps des enfants sont traités et régulés par les adultes, puis mobilisés par les enfants pour interagir avec le monde social. L'alimentation, l'habillement et les soins fonctionnent ainsi comme des techniques du corps (Mauss, 1934). À travers ces routines, les enfants intériorisent des habitudes — comme une certaine tenue du corps ou des préférences gustatives — qui traduisent durablement leur appartenance sociale (Le Pape et Plessz, 2017). L'ensemble de ces pratiques de socialisation produisent des inégalités en agissant sur l'apparence corporelle, les pratiques langagières, la posture et la santé physique, en influençant la manière dont les enfants sont

perçus et classés dans les interactions sociales. Les parents déploient de ces manières des stratégies variables selon leur manière d'appréhender les normes d'hygiène et d'éducation (Mennesson *et al.*, 2021), elle-même dépendante de la structure de leur dotation en capitaux (Court *et al.*, 2014). Si cette imprégnation peut se transformer au gré des trajectoires, elle revêt un caractère structurant et « inévitable » durant l'enfance : en tant qu'instance de socialisation première, la famille impose un univers d'expériences qui oriente durablement les perceptions et les manières d'agir futures (Darmon, 2006/2023).

L'étude de la socialisation familiale met en lumière la dépendance des enfants à l'égard des ressources de leurs parents. Par ailleurs, leurs occasions de socialisation, au-delà de la relation parent-enfant et du cadre de la famille nucléaire, sont conditionnées par le capital économique et culturel du foyer. Cette dépendance structure non seulement les interactions entre enfants et adultes, mais aussi les socialisations « horizontales », c'est-à-dire les processus d'influence, de transmission et de distinction à l'œuvre entre enfants du même âge (Darmon, 2006/2023), et adelphiques, prenant place entre frères et sœurs au sein de la famille (Bourguignon *et al.*, 2024). De la même manière, l'accès aux expériences vécues au sein des différents modes de garde sont tributaires des ressources familiales et du contexte politique et économique local. Ces socialisations entre pairs, qu'elles soient adelphiques ou institutionnelles, constituent des lieux de renforcement ou de transformation des dispositions acquises en famille.

La configuration de l'adelphie constitue une variable structurant les apprentissages enfantins en ce qu'elle a pour effet de modifier la répartition des ressources matérielles, temporelles et affectives au sein de la famille. Le nombre d'enfants au sein d'un foyer peut alors avoir un effet sur les socialisations et les apprentissages (Yu et Yan, 2023). Dans cette perspective, la présence d'adelphes peut être analysée comme un facteur de dilution des ressources parentales, chaque enfant supplémentaire disposant d'une part plus restreinte de l'attention et des moyens économiques du foyer. Toutefois, les frères et sœurs ne représentent pas uniquement une contrainte pesant sur les ressources des parents et leur disponibilité pour les enfants ; ils constituent également des partenaires d'apprentissage et des acteur·ice·s de transmission horizontale. Les interactions entre pairs au sein d'une famille sont alors propices à l'acquisition de compétences sociales, langagières et motrices spécifiques, médiées par les rapports d'âge et de sexe au sein de la fratrie (Bourguignon *et al.*, 2024).

Les travaux sociologiques soulignent que les effets des liens adelphiques varient considérablement selon la position occupée dans l'espace social (Lareau, 2003/2011). Dans les

milieux populaires, les relations entre frères et sœurs sont souvent caractérisées par une implication prononcée des aînés, particulièrement des filles, dans l'exercice d'accompagnement des plus jeunes. Cet investissement émotionnel et temporel auprès des cadets s'inscrit dans une conception de l'enfance perçue comme un univers relativement autonome vis-à-vis du monde adulte (Beaud, 2020). À l'inverse, dans les milieux plus favorisés, l'enfance est davantage appréhendée comme une phase de préparation à l'âge adulte et de développement individuel. Sous la supervision étroite des parents, les enfants sont précocement engagés dans des trajectoires d'individuation et d'accumulation de compétences — scolaires, culturelles ou artistiques — qui tendent à singulariser les rythmes et les espace-temps quotidiens de chaque membre de la fratrie (Lareau, 2003/2011).

Pour autant, l'appartenance à un même milieu social et le partage d'un cadre familial commun ne garantissent pas l'homogénéité des dispositions au sein d'une fratrie. En effet, l'incorporation des dispositions de classe ne relève pas d'un processus de transmission automatique ou univoque (Lahire, 1998). Les destins adelphiques peuvent diverger de manière significative en raison des recompositions opérées au fil des expériences vécues par chaque enfant (Beaud, 2018). La singularité des contextes d'interaction, la place occupée dans l'ordre des naissances ou encore les socialisations extérieures (scolaires, amicales) induisent des variations de la réception des dispositions culturelles et corporelles que les parents transmettent volontairement ou de manière diffuse. L'individu, en tant qu'être mû par des influences plurielles, est le produit d'une pluralité de mondes sociaux ; ainsi, au sein d'une même famille, les trajectoires peuvent s'écarter selon la manière dont les ressources communes sont mobilisées, intériorisées ou transformées par chaque enfant (Lahire, 1998).

La pluralité des influences vécues par l'enfant participe à la singularité de sa trajectoire et dépend également de la nature des instances de socialisation qu'il rencontre hors du foyer. À cet égard, les modes d'accueil de la petite enfance constituent le premier lieu de confrontation à des normes institutionnelles. L'accès à ces espaces est marqué par d'importantes variations à travers l'espace social. Ainsi, bien que la crèche soit largement perçue par les familles comme le mode d'accueil idéal pour favoriser l'autonomie, le développement social et la préparation à la scolarité (Le Bouteillec *et al*., 2014), son accès est fortement conditionné par les caractéristiques socioéconomiques des foyers (Berger *et al*., 2021 ; Carbuccia, 2025).

Cette exclusion relative des milieux modestes s'explique, entre autres, par l'existence d'une charge de travail administratif qui constitue un frein pratique et cognitif dès la grossesse. Il existe un écart significatif entre les intentions des familles et leurs demandes effectives. Si

une large majorité de parents de milieux modestes exprime le souhait d'un mode de garde formel, la complexité des procédures et le poids cognitif lié à la précarité limitent la concrétisation de ce projet (Carbuccia *et al.*, 2024). Le manque d'information et la surestimation du coût réel de la crèche constituent des freins auxquels s'ajoute une inégale répartition géographique de l'offre. Le contraste entre les zones urbaines denses et dotées et les territoires dont la population est caractérisée par une importante pauvreté renforce les inégalités de chances de socialisation par les pairs et les professionnelles de la petite enfance.

En l'absence de solutions structurées institutionnellement, les familles ont recours à des modes de garde informels dont les finalités et modalités divergent selon le milieu social. Dans les classes aisées, le recours aux grands-parents s'apparente souvent à une « garde de loisir » centrée sur la transmission de capital culturel et de liens affectifs. À l'inverse, dans les milieux populaires, ce recours est fréquemment intensif et subi, faute d'alternative institutionalisée (Kitzmann, 2017), ce qui restreint les opportunités pour l'enfant de se confronter précocement à des modes de socialisations différents de ceux de leur famille. Ces familles connaissent également des parcours plus fragmentés, marqués par une instabilité des modes de garde, contrastant avec la continuité des parcours en structures collectives dont bénéficient les familles les plus favorisées (Francou *et al*., 2017).

Enfin, certains facteurs structurels du système d'attribution des places en crèche ancrent durablement ces disparités. Le calendrier de libération des places, synchronisé sur la rentrée scolaire de septembre, favorise les enfants nés au printemps, tandis que les critères de priorité accordés aux parents ayant des horaires de travail stables excluent de fait les familles les plus précaires ou au chômage (Carbuccia, 2025).

Des études centrées sur le développement de l'enfant montrent par ailleurs que l'accès aux modes de garde formels constitue un avantage pour les apprentissages, en particulier langagiers, et pourrait réduire les inégalités sociales (Berger *et al*., 2021). Un paradoxe est ainsi documenté : si les enfants issu·e·s de milieux défavorisés sont ceux qui retirent les bénéfices les plus marqués d'un accueil en collectivité, ils sont statistiquement ceux qui y ont le moins accès. En somme, les enfants issu·e·s des familles les plus dotées de l'espace social, disposant des conditions de socialisation les plus favorables à l'entrée dans les normes de développement et dans les apprentissages applicables à l'école, bénéficient prioritairement des structures de socialisation les plus valorisantes. Les enfants des milieux les moins dotés sont ainsi maintenus dans des sphères de socialisation exclusivement parentales ou informelles, limitant la précocité de leur apprentissage des compétences les plus valorisées socialement et utiles scolairement.

Toutefois, si le mode de garde collectif est érigé en modèle idéal pour sa fonction supposée de préparation à la scolarisation (Le Bouteillec *et al.*, 2014), une fois intégrés, les enfants manifestent des rapports différenciés aux objets et à l'espace dont ils disposent. Les enfants des classes supérieures, habitués à la possession d'objets similaires à ceux mis à leur disposition dans les crèches, font preuve d'une aisance particulière dans l'appropriation du matériel (Lignier, 2019).

Au sein des modes de garde également, les dispositions transmises sont inégales en fonction de la structure d'intégration, des dispositions des professionnelles qui y travaillent, et en fonction des origines sociales des enfants. Les assistantes maternelles issues des fractions stables des classes populaires valorisent souvent la « bonne tenue » et l'obéissance — mode d'exercice de l'autorité propre aux classes populaires — tandis que les professionnelles plus diplômées privilégient l'éveil psychologique et l'estime de soi, en phase avec les normes des classes moyennes et supérieures (Bertron et al., 2021).

Ainsi, selon le mode d'accueil, le profil des professionnelles et l'interaction entre les socialisations familiales et celles vécues en collectivité, les enfants ne sont pas exposé·e·s aux mêmes socialisations et au même encadrement des apprentissages. Ce fait préfigure des inégalités de trajectoires à partir de l'entrée à l'école maternelle.

En somme, la socialisation primaire se déploie au croisement des interactions parentales, des dynamiques adelphiques et des expériences précoces au sein des modes de garde. L'accès à ces différents espaces de socialisation, bien que distincts, est étroitement articulés aux ressources socio-économiques du foyer, lesquelles conditionnent la nature et la fréquence des stimulations reçues par les enfants. La famille et les espaces de socialisations extrafamiliales contribuent ainsi à produire les dispositions avec lesquelles les jeunes enfants abordent l'institution scolaire.

3) La reproduction des inégalités sociales

La variation sociale des compétences enfantines, construite précocement, se situe à la genèse de la reproduction des inégalités notamment en ce qu'elle positionne les enfants dans un rapport différencié à l'institution scolaire. En effet, la famille est le cadre de la formation d'un ensemble de dispositions, tandis que l'institution scolaire requiert des dispositions spécifiques et en forme d'autres.

Lorsque ces deux structures sociales se rencontrent, les dispositions acquises en famille et celles transmises à l'école se confrontent (Chamboredon et Prévot, 1973). En effet, les tâches

scolaires requièrent des dispositions inégalement formées dans les familles. En particulier, le langage oral et la pratique de l'écrit sont des compétences fondatrices. Elles sont parmi les premières à être formalisées et évaluées à l'école maternelle, et sont remobilisées tout au long de la scolarité (Joigneaux, 2019). Ces dispositions, telles qu'elles sont attendues à l'école, reposent sur la mobilisation et la maîtrise de supports matériels (livres, cahiers d'exercices, jeux) dont la familiarité dépend de la nature du capital culturel transmis en famille. La capacité des enfants à établir avec les adultes de l'école des interactions correspondant aux attentes pédagogiques (respect des consignes, autonomie dans leur application, correction du vocabulaire et démonstration de connaissances) constitue une ressource mobilisable à long terme. La réussite scolaire et l'aisance dans l'institution sont donc précocement conditionnées (Joigneaux, 2019). A travers le processus de socialisation primaire décrit plus haut, les enfants acquièrent également en famille des dispositions cognitives plus ou moins transférables au domaine scolaire (Bonnéry et Joigneaux, 2015), formant un ensemble incorporé de manières de se présenter et d'interagir avec les figures d'autorité (Abdoul Carime *et al.*, 2025).

L'incorporation des inégalités sociales et leur reproduction trouvent ainsi l'un de leurs vecteurs dans la socialisation langagière. Les disparités observées face au langage résultent de modalités de prime socialisation qui varient selon le capital culturel et la position sociale des familles (Bornstein, 1998). Dès la première année de vie, le registre des interactions diffère sensiblement : les parents les plus diplômés intègrent précocement la lecture d'histoires dans les routines quotidiennes, familiarisant l'enfant non seulement avec l'objet-livre, mais surtout avec la culture écrite (Berthomier et Octobre, 2018).

Cette différenciation se double d'exigences parentales inégales concernant la forme même de la parole. Les familles fortement dotées en capital culturel tendent paradoxalement à émettre des jugements et corrections plus sévères à l'égard des premières productions langagières des enfants, exigeant une précision lexicale et une clarté de prononciation qui préparent le rapport scolaire à l'expression (Court, 2024). Par ce biais, ces enfants adoptent une forme de langage soignée et structurée, qui, bien qu'orale, possède des propriétés propres de l'écrit telles que la distanciation, l'abstraction et la rigueur logique. Dans les classes populaires, le langage reste plus souvent dépendant du contexte immédiat, ce qui crée une distance importante avec les attentes de l'institution (Montmasson-Michel, 2018 ; Hargis, 2025). Finalement, la proximité du langage des enfants des classes moyennes et supérieures avec celui consacré à l'école constitue un avantage. Les enfants des familles les plus dotées arrivent ainsi

à l'école en ayant déjà été « initiés » à la forme et aux exigences scolaires (Montmasson-Michel, 2018). La reproduction des inégalités provient alors du fait que l'école présuppose des compétences de réflexivité qu'elle n'enseigne pas toujours explicitement. Il s'agit là d'un *curriculum* caché qui favorise les enfants les plus dotés.

Ce processus de disqualification des enfants issu·e·s des classes populaires se renforce par la manière dont les adultes de l'institution interprètent et jugent ces écarts. Les enseignants ont tendance à « psychologiser » les difficultés langagières des enfants de milieux populaires, les analysant comme des traits de personnalité ou une forme d'immaturité, ce qui occulte l'origine sociale de la distance aux normes (Montmasson-Michel, 2018 ; Morel, 2018).

Finalement, cette section synthétise les effets de la classe sociale sur les aptitudes des enfants. Les pratiques parentales différenciées en matière de soins, d'alimentation et de contrôle de l'apparence, se cumulent avec l'inégalité d'accès aux services et aux professionnel·le·s de la santé et de la petite enfance. Cette différenciation des contextes produit une différenciation des occasions d'apprentissages et d'ancrage dans les normes développementales et scolaires.

Par ailleurs, l'examen de ces socialisations et du mécanisme de reproduction des inégalités peut être complété en tenant compte de la manière dont les logiques de classe s'articulent aux rapports sociaux de genre. Si le milieu social d'origine définit les ressources disponibles, le genre vient en segmenter l'usage et l'expression dès la prime enfance. L'entrecroisement de ces deux rapports de pouvoir et facteurs de différenciation produit alors des trajectoires singulières, dans lesquelles les attentes parentales et les expériences de socialisation se déclinent différemment selon que l'enfant est une fille ou un garçon au sein d'un même groupe social.

Les études citées ci-avant portent majoritairement sur l'une ou l'autre des caractéristiques que sont le genre et la classe sociale (ou le statut socioéconomique). Toutefois, celles-ci ne peuvent être considérées isolément l'une de l'autre sans tenir compte de leur co-construction et de leurs interactions (Carde, 2021). Adopter un regard intersectionnel sur l'enfance permet de déconstruire l'idée d'une homogénéité des groupes d'âge, de classe ou de genre, et de comprendre comment l'entrecroisement des rapports de pouvoir produit des positions sociales et des dispositions spécifiques, plus ou moins ajustées aux normes de développement et aux attentes scolaires. En cela, le concept d'intersectionnalité a été forgé pour démontrer que l'expérience de la violence ou de la discrimination est vécue différemment selon l'appartenance simultanée à plusieurs catégories dominées ou dominantes (Crenshaw, 1989).

Appliquée à l'enfance, cette perspective conduirait à considérer les individus comme étant pris dans un ensemble de rapports antagoniques : l'âge, le genre, la classe sociale, mais aussi la race ou le handicap. Leurs socialisations s'inscrivent dans des positions sociales singulières qui invitent à la prudence quant aux généralisations sur une catégorie déterminée par une caractéristique unique.

En effet, bien que les socialisations féminines et masculines soient précocement différenciées, les définitions de la féminité et de la masculinité varient selon le lieu occupé dans l'espace social. Les filles et les garçons sont alors socialisé·e·s en tant que filles et garçons de leur classe sociale (Court, 2007). Par exemple, les attentes de discipline, docilité ou d'autonomie, bien que portées sur les filles, ne revêtent pas la même forme ni la même intensité dans une famille dont les parents sont cadres que dans une famille ouvrière. A l'intersection de ces caractéristiques, les inégalités, les avantages ou les désavantages se cumulent.

Pour finir, les dispositions précocement acquises et incorporées agissent comme des moyens pour le maintien ou l'élévation de la position sociale (Depoilly et Kakpo, 2019). Dans cette perspective, la réussite scolaire est déterminante en ce qu'elle conditionne la poursuite d'études longues et l'obtention de diplômes rentables sur le marché du travail, qui détermineront à leur tour les ressources économiques et le prestige social à l'âge adulte (Bourdieu, 1966). Or, les effets de cette socialisation ne peuvent être séparés des effets de la socialisation de genre – l'inverse est vrai également.

Conclusion

Ce chapitre visait à dresser une description globale des connaissances produites par la sociologie et les disciplines consacrées au développement de l'enfant concernant la différenciation précoce des apprentissages enfantins. L'examen de la littérature met en évidence une convergence des résultats : le développement des enfants est marqué, dès les premières années de vie, par un avantage des filles sur les garçons dans la majorité des domaines d'apprentissage, ainsi que par un gradient social favorisant les enfants des classes moyennes et supérieures. Ces disparités peuvent s'expliquer par des mécanismes d'incorporation du social dans le contexte d'une distribution inégale des ressources. Il découle de ce contexte des variations dans les pratiques parentales de soin, d'interactions langagières, et de gestion du temps, combinées à un accès différencié aux institutions de la petite enfance, préparant inégalement les enfants aux attentes de l'institution scolaire, et exposant les parents à des jugements moraux en cas de non-souscription aux normes. Les processus de socialisation mis

au jour par les travaux des sociologues portent alors sur des domaines variés de pratiques culturelles, corporelles et de santé, ayant des effets sur les manières dont les corps des enfants acquièrent et mettent en œuvre des compétences constitutives de leur développement.

Si les effets du genre et de la classe sociale sont largement documentés isolément les uns des autres, les approches croisant ces deux rapports sociaux restent encore rares dans l'étude de la petite enfance. La présente thèse entend combler ce manque en interrogeant la différenciation des compétences non plus comme des variables séparées, mais à l'intersection du genre et de l'origine sociale. Nous supposons l'existence d'un effet cumulatif menant à un avantage renforcé pour les filles des classes supérieures.

La revue de la littérature établie ici vise à situer les chapitres suivants dans leur contexte disciplinaire et thématique : celui de la sociologie des inégalités sociales parmi les enfants, au prisme du genre et de la classe sociale. Cette exploration de la littérature sera complétée dans les chapitres empiriques par la mobilisation des travaux issus de plusieurs disciplines sur les thématiques spécifiquement abordées.

Ce chapitre a permis de mettre en perspective des approches des inégalités vécues dans la petite enfance qui, bien qu'indépendantes dans leurs outils et concepts, s'avèrent complémentaires. Les descriptions quantitatives proposées par l'épidémiologie et la psychologie sociales et quantitatives, ancrées dans une approche développementale, identifient et mesurent les écarts précoces dans des domaines de compétences donnés. L'abondance des publications dans ces domaines scientifiques permet la stabilisation des connaissances et ouvre la possibilité de discuter la régularité des faits observés. Ces travaux révèlent notamment l'avance relative des filles dans les acquisitions conçues comme fondamentales ainsi que l'existence d'un gradient social du développement. Suivant le paradigme développemental, l'apprentissage et l'acquisition de compétences sont appréhendés comme des indicateurs de santé, perçus comme l'expression d'un processus de maturation interne. Dans une approche décentrée de la notion de développement, la sociologie des socialisations produit la description qualitative et quantitative des mécanismes de différenciation des enfants en portant le regard sur les conditions matérielles d'existence. En articulant ces deux pôles de connaissances scientifiques, nous tentons de montrer comment les différences quantifiées peuvent s'expliquer socialement, dans des processus dynamiques impliquant différent·e·s acteur·ice·s sociaux·ales et la mobilisation de ressources matérielles et culturelles. Cela permet de dénaturaliser les différences constatées entre enfants et d'investiguer la manière dont l'incorporation de l'ordre social les produit.

Une approche sociale des différences dans les apprentissages des enfants implique également une réflexion sur leurs implications à long terme : les dispositions précocement construites au cours de l'enfance et les conditions de vie éprouvées au début de la vie déterminent les ressources, l'accès au pouvoir et les états de santé vécus à l'âge adulte (Hertzman et Boyce, 2010). Cette grille de lecture, attentive à la manière dont le social façonne et détermine le biologique, guidera nos analyses dans les chapitres suivants.

Pour cela, nous nous appuierons sur les données de la cohorte ELFE, dont nous présentons la construction et les usages dans les deux chapitres de la Partie II. Ces données longitudinales recueillies sur une large cohorte d'enfants aux caractéristiques représentatives de la population française nous permettront de contribuer à la connaissance générale des inégalités et des socialisations précoces. Nous détaillerons la manière dont ces données ont été appréhendées et traitées au Chapitre III. Le cadre théorique établi dans les chapitres I et II sera complété par l'explicitation de l'objectif de critique des indicateurs au Chapitre IV, lequel présentera de premiers résultats s'appuyant sur l'enquête ELFE.

Partie II. Décrire quantitativement les inégalités dans l'enfance : sources et méthodes

Chapitre III. L'étude statistique de l'enfance : l'enquête ELFE, un outil pour la quantification des socialisations

Les chapitres précédents, faisant état de la littérature pluridisciplinaire sur le développement des enfants, ont montré que le rythme d'acquisition des compétences langagières, cognitives, motrices et corporelles connaît des inégalités liées aux contextes de vie des enfants et à leurs socialisations. Ces variations constituent un objet d'intérêt dans diverses disciplines scientifiques — sociologie, psychologie, épidémiologie, démographie et sciences de l'éducation notamment. Les chercheur·e·s se saisissant de la question des inégalités sociales dans le développement des enfants mobilisent des outils de mesures statistiques. Les apprentissages et comportements enfantins font ainsi l'objet de procédés de quantification servant la recherche des déterminants sociaux et environnementaux du développement.

En France, les chercheur·e·s s'attelant à cette tâche disposent d'un outil en particulier : les données issues de l'Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE). Ce dispositif de suivi longitudinal d'une cohorte de naissance interroge à plusieurs reprises les parents de 18 329 enfants nés au cours de l'année 2011. Lors de sa conception, ses objectifs étaient l'élaboration d'une cohorte généraliste, permettant l'étude de l'enfance depuis la perspective des sciences humaines et sociales comme des sciences de la santé et de l'environnement. L'enquête ELFE[36] vise ainsi à produire des données sur les déterminants environnementaux du développement de l'enfant, et à apporter des explications au processus de production des inégalités sociales de santé (Charles *et al.*, 2011).

Les familles constituant la cohorte ELFE ont été recrutées au sein d'un échantillon représentatif de 349 maternités en France métropolitaine, au cours de quatre périodes de respectivement 4, 6, 6 et 8 jours réparties entre avril et décembre de l'année 2011. L'enquête concerne des enfants nés au terme de grossesses simples ou gémellaires, après 33 semaines d'aménorrhée (excluant ainsi la grande prématurité), et de mères majeures ne prévoyant pas de

[36] Nous utilisons les expressions « enquête ELFE » et « cohorte ELFE », la première désigne le dispositif méthodologique de collecte de données et la seconde la population dont il est question.

quitter le territoire de France hexagonale[37] dans les trois années suivant la naissance de leur enfant (Charles *et al.*, 2020).

La cohorte ELFE cohabite dans le paysage scientifique français avec la cohorte EpiPage (Etude épidémiologique sur les petits âges gestationnels). Celle-ci a de spécifique qu'elle est consacrée à la population des enfants nés prématurément. Les deux enquêtes ont été déployées à la même période et sont coordonnées de manière à pouvoir être comparées l'une à l'autre.

L'existence de ces enquêtes longitudinales s'inscrit dans une tradition scientifique internationale et de longue date. En ce domaine, le Royaume-Uni est un pays précurseur. La première enquête portant sur une cohorte d'enfant, déployée au XXème siècle après la Seconde Guerre Mondiale (*The 1946 National Birth Cohort*), visait à apporter des réponses aux questionnements fondamentaux des politiques de santé publiques (Pirus et Leridon, 2010). Ces enquêtes ont d'abord été centrées sur des questions de santé et des objectifs de suivi épidémiologique, mobilisant les acteur·ice·s institutionnels de la santé et de la statistique publique.

Le modèle des cohortes de naissance met en lumière la nécessité et les bénéfices d'interroger l'enfance à l'instant où elle est vécue plutôt que d'interroger les adultes sur leur enfance (Pirus *et al.*, 2010). En France, la cohorte ELFE est la première grande cohorte de naissance s'inspirant de ce modèle et poursuivant ces ambitions.

La mise en œuvre d'un projet scientifique d'une telle envergure a nécessité environ dix années (Leridon, 2023). La nécessité de produire des données sur une cohorte d'enfants aux caractéristiques représentatives de la France hexagonale et abordant des questions situées sur un spectre large et généraliste a émané des organes institutionnels de la statistique publique et du champ disciplinaire de la démographie (Leridon, 2023). Sa concrétisation a vu le jour grâce à la mise en commun de deux projets de cohortes : le projet Cohorte Nationale d'Enfants (plutôt orienté par les questionnements issus des sciences humaines) et le projet Etude Française Environnement et Santé de l'enfant (plutôt orienté par les questionnements issus des sciences de la santé et de l'environnement). Sa mise en œuvre répondait à la préoccupation politique quant aux liens entre environnement et santé ayant donné lieu à l'élaboration du Plan National

[37] Les départements et régions d'outre-mer ont été exclus de la collecte de données pour des raisons logistiques. Il n'existe pas d'équivalent à la cohorte ELFE permettant d'étudier les conditions de vie et de socialisations des enfants nés dans ces territoires. La cohorte épidémiologique mère-enfant Timoun a toutefois été déployée en Guadeloupe en 2004.

Santé-Environnement en 2004. Le projet est porté principalement par l'INED et l'INSERM, liés par une Unité Mixte de Recherche.

En ce contexte, les questionnaires ont été construits en interdisciplinarité, avec le concours de sociologues et démographes. Les données issues de la cohorte ELFE constituent alors un outil pour la quantification et la comparaison sociologique des pratiques parentales et enfantines, des conditions de vie des familles, des compétences enfantines et du devenir scolaire et social des enfants à long terme (Lignier *et al*., 2012). Ses objectifs pour les sciences sociales sont de décrire, de manière quantitative et dans leur dimension longitudinale, les formes de socialisation qui se construisent dans les milieux familiaux et institutionnels, ainsi que leurs effets différenciés selon les appartenances sociales. L'enquête permet notamment d'observer la manière dont les pratiques éducatives, les ressources économiques et culturelles des parents, ou encore les conditions de logement et d'environnement, produisent des effets sur les dispositions des enfants. L'approche retenue dans le suivi de cette cohorte permet l'étude des socialisations, en ce qu'elle permet de mettre en lien des données de positionnement socioéconomique (revenus, profession, composition du ménage, recours aux modes de garde) et des pratiques (représentations, jugements, pratiques culturelles et ludiques, recours aux soins). Le suivi régulier des mêmes enfants permet d'examiner la dynamique des écarts entre groupes sociaux à travers le temps. Ces questionnements sont articulés, dans la conception de l'enquête, avec les dimensions biologiques, psychologiques et sociales du développement de l'enfant, en mobilisant des indicateurs issus de disciplines différentes. Cette approche pluridisciplinaire permet, finalement, d'appréhender les processus par lesquels les inégalités sociales se construisent dès la petite enfance et se transforment au fil du parcours scolaire et social.

Les thématiques abordées par les sciences sociales à partir des données ELFE sont les suivantes : les apprentissages des enfants (langagiers, cognitifs, socio-émotionnels et scolaires), la socialisation précoce et les pratiques parentales, les configurations familiales, les parcours éducatifs, les usages numériques et médiatiques des jeunes enfants, la santé et le bien-être dans la petite enfance[38].

[38] Les publications prenant appui sur les données ELFE sont recensées ici : https://elfe.site.ined.fr/fr/cote-recherche/publications/revues-scientifiques

En premier lieu, les travaux mobilisant les données de la cohorte ELFE contribuent à repérer les facteurs structurant les expériences vécues dans l'enfance. Ceux-ci peuvent être quantifiés dès la naissance, on trouve parmi eux les conditions matérielles d'existences familles (Castillo Rico *et al.,* 2019), le niveau d'éducation des parents, leur situation professionnelle et leur statut migratoire (Florian *et al.*, 2021 ; Thierry *et al*., 2020).

Plusieurs analyses s'appuyant sur la cohorte ELFE mettent en évidence la dépendance précoce des trajectoires de développement et de santé des enfants vis-à-vis des caractéristiques socioéconomiques de leur famille. Du côté des apprentissages, les inégalités se marquent dès la petite enfance : les enfants de milieux favorisés présentent des compétences langagières et un vocabulaire plus avancés dès l'âge de deux ans (Grobon et al., 2019 ; Hargis et Pagis, 2020), des écarts en littératie et numération qui tendent à se prolonger lors de l'entrée à l'école élémentaire (Ecalle et al., 2020 ; Fischer et Thierry, 2021). Parallèlement, au croisement de l'épidémiologie et des sciences sociales, les données ELFE permettent de documenter les inégalités sociales de santé dès la naissance. Des travaux soulignent ainsi le lien entre les ressources familiales — telles que le niveau d'éducation maternelle ou le statut migratoire des parents — et des indicateurs comme le poids de naissance (Panico et Tô, 2023 ; Florian et al., 2021) ou, plus tard, les variations de santé mentale et de bien-être des enfants (Monnier et al., 2021 ; Moulin et al., 2022).La diversité de ces travaux met en lumière les possibilités méthodologiques et analytiques qu'offre la cohorte ELFE et la diversité des champs qu'elle permet d'explorer.

Le présent chapitre vise à décrire l'enquête, son protocole et la population qu'elle permet d'étudier afin de contextualiser les analyses empiriques qui suivront. Nous détaillerons le mode de recueil des données et les problématiques méthodologiques qu'il soulève lors de l'analyse, avant de décrire statistiquement les mesures relatives aux conditions de vie et aux socialisations des enfants à l'âge de trois ans et demi.

A- Le protocole de recueil des données

1) Le suivi longitudinal à partir de la naissance

Le suivi longitudinal mis en place auprès des enfants de la cohorte ELFE repose sur un protocole de collecte organisé en plusieurs vagues d'enquête, depuis la naissance des enfants en 2011 jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte, pour les enfants dont la participation est maintenue. L'objectif de ce suivi est de documenter, à travers le temps, les conditions de vie,

la santé, les environnements familiaux et les trajectoires éducatives des enfants, en croisant des sources de données multiples : déclarations parentales, mesures directes, et données administratives. Cette section revient sur les principales étapes de la mise en œuvre du dispositif, depuis le recrutement à la naissance jusqu'à la vague des trois ans et demi[39], en détaillant les protocoles de collecte et les effectifs interrogés. Son contenu prend appui principalement sur la documentation de l'enquête ELFE[40].

Lors de leur séjour en maternité, les mères ont été contactées par des enquêteurs et enquêtrices ayant reçu une formation (en grande partie des sages-femmes)[41]. Après expression du consentement par les mères, un questionnaire administré en face-à-face a permis de collecter des informations sur la grossesse, l'accouchement, la santé de l'enfant à la naissance et les caractéristiques sociodémographiques de la famille. Simultanément, des données médicales et biologiques étaient extraites du dossier obstétrical, et, pour une partie des enfants, des prélèvements du cordon ombilical et du placenta étaient réalisés pour constituer des sources pour études biologiques. En cas de refus de la participation à l'enquête, des informations minimales anonymisées étaient conservées pour permettre l'analyse des biais de sélection.

Après le recrutement à la naissance, chaque vague de suivi de la cohorte ELFE vise à actualiser les informations sur les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, la santé et le développement de l'enfant, tout en intégrant de nouvelles dimensions.

La vague dite « enquête à deux mois » avait pour but de fidéliser la population recrutée en maternité et recueillir les premières informations[42]. Elle a été réalisée au moyen d'un entretien téléphonique auprès de l'un des parents ou des deux lorsque cela était possible et accepté. Les informations collectées portaient sur l'histoire de la grossesse et les expositions de la mère au cours de celle-ci. Des premières questions sur la santé de l'enfant et des parents, ainsi que sur les pratiques d'alimentation, sont introduites. Entre deux et dix mois, les familles participantes ont également été invitées à répondre à une enquête sur l'alimentation des enfants[43]. Autour du premier anniversaire, les familles de la cohorte ont été à nouveau

[39] Les parties empiriques de la thèse (chapitres IV à VII) s'appuient majoritairement sur des mesures à 3,5 ans.
[40] Les questionnaires sont rendus disponibles ici : https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/enquetes/
[41] https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/enquetes/maternite
[42] https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/enquetes/2-mois
[43] https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/enquetes/2-10-mois-alimentation/

contactées par téléphone pour un entretien de suivi[44]. Le protocole de prise de contact a été le même qu'aux deux mois des enfants. Une nouveauté à ce stade de l'enquête est l'introduction de modules sur le développement moteur et langagier. Par ailleurs, des questions d'intérêt sociologique sont également ajoutées, permettant d'interroger les dotations parentales en biens culturels, les parcours de vie des parents, leurs valeurs et croyances, et leurs pratiques de sociabilité. Aux deux ans des enfants, le même protocole de contact est maintenu. Les thématiques des questionnaires restent similaires, avec l'ajout de questions portant sur les activités ludiques des enfants et la répartition du travail domestique au sein du couple parental.

Enfin, la vague d'enquête des trois ans et demi se différencie des précédentes en ce qu'elle combine trois sources de données et n'interroge qu'un parent. Premièrement, un entretien approfondi réalisé par téléphone auprès du « parent référent » couvre les questions de pratiques parentales, loisirs et santé. Une part importante de ce questionnaire vise à évaluer le développement des enfants[45]. Une autre originalité de l'enquête à cet âge est qu'elle comprend un volet « visite à domicile ». Ces visites sont réalisées par des enquêteurs chargés de réaliser une observation directe de l'enfant et de son environnement, ainsi que la passation de tests standardisés de développement. Ces mesures complètent les déclarations parentales[46].

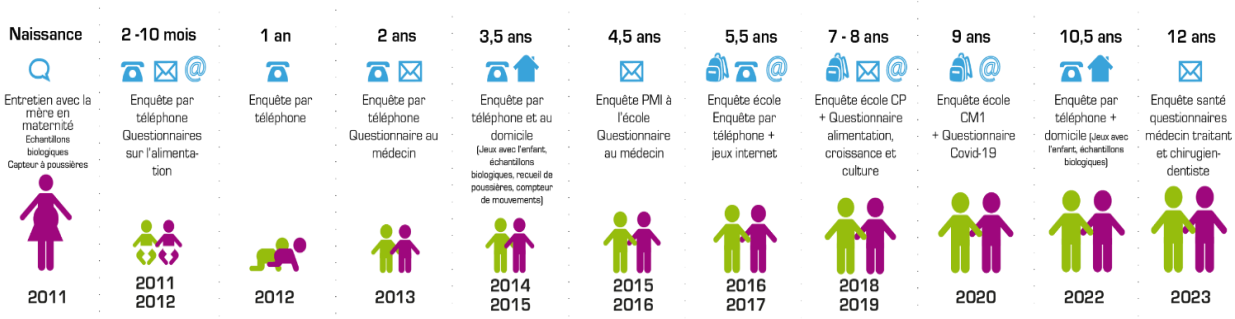
L'enquête à trois ans est suivie d'une collecte auprès de l'école en moyenne section de maternelle. Les enseignant·e·s renseignent des informations sur la fréquentation, les compétences scolaires émergentes, les interactions sociales et l'adaptation à l'école. Dans la classe de chaque enfant ELFE interrogé sont inclu·e·s, pour la comparaison, trois enfants ne faisant pas l'objet d'un suivi par l'enquête ELFE.

Nous ne détaillons pas ici les protocoles et thématiques abordés dans les enquêtes ultérieures, car les données au-delà de la vague des trois ans et demi ne sont pas mobilisées dans cette thèse. La Figure 3, ci-dessous, décrit de manière synthétique les étapes allant du recrutement au moment de la naissance jusqu'à l'enquête à 12 ans. Au moment de l'écriture de cette thèse, une enquête à 14 ans auprès des enfants des cohortes ELFE et EpiPage 2 est en cours de passation.

[44] https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/enquetes/1-an

[45,46] Les mesures de développement proposées dans l'enquête ELFE seront décrites et analysées au chapitre suivant.

Figure 3. Etapes de l'enquête ELFE de la naissance à 12 ans



Source: INED, site https://elfe-france.fr

Nous prolongeons cette description par l'approfondissement de deux problèmes méthodologiques et de qualité des données que pose la cohorte ELFE : celui de la place des pères et celui de l'attrition. Ces problèmes sont communs aux cohortes d'enfants dans le monde.

2) La place des pères dans la cohorte ELFE

La documentation de l'enquête ELFE annonce dès les prémices du projet l'ambition d'inclure les pères dans la cohorte. Des questionnaires dédiés aux « pères » ou « conjoint·e·s cohabitant·e·s »[47] sont alors inclus à la plupart des vagues d'enquête.

Le souhait de faire participer les pères au suivi de cohorte est justifié par l'évolution de leurs rôles au sein des familles au cours du XXIème siècle[48]. Malgré cette prise en compte des évolutions récentes des formes et organisations familiales, les pères sont des participants secondaires de l'enquête. Par conséquent, la qualité des données ELFE concernant les pères est de moindre qualité que celle des données concernant les mères. Le nombre de valeurs manquantes est ainsi plus important pour les variables caractérisant les pères que pour celles caractérisant les mères[49].

[47] Il convient de noter que l'échantillon de la cohorte ELFE présente une forte prédominance de modèles familiaux hétéronormés. La représentation des parents en couple de même genre est marginale au sein de l'étude, avec seulement 28 enfants nés dans de telles configurations lors du recrutement. Cette sous-représentation numérique limite drastiquement la possibilité d'une analyse des dynamiques parentales au sein des familles homoparentales dans le cadre de cette recherche.

[48] « *Un des éléments originaux de l'étude Elfe est de faire participer les pères, leur rôle et leur implication dans la sphère familiale ayant fortement évolué ces dernières décennies. Ainsi, dans l'étude Elfe, les pères sont régulièrement contactés lors du suivi, en tenant compte des situations particulières telles que les séparations. Ils sont interrogés par exemple sur des questions comme le partage des tâches au sein de la famille, les conditions de logement, les conditions de vie de la famille, leurs relations avec l'enfant, leur santé et mode de vie… Les pères peuvent aussi devenir « parent référent » à la place des mères.* » https://elfe-france.fr/fr/l-etude/le-suivi-en-pratique/grandes-etapes/

[49] Les Tableaux de la section « Population et attrition » permettent d'appuyer ce propos.

L'imperfection de l'intégration des pères aux enquêtes sur les familles et les enfants est dommageable en ce qu'elle pourrait contribuer à rendre possible la quantification des « évolutions » supposées des rôles paternels et permettre de décrire statistiquement les pratiques paternelles depuis le point de vue des enquêtés concernés. Au-delà de la prise en compte de ces changements sociaux, la participation des pères apparaît comme pertinente au regard des effets qu'ont les caractéristiques et pratiques paternelles sur la santé, les apprentissages et le devenir des enfants (Braun *et al*., 2017 ; Keizer *et al*, 2020 ; De Maat *et al*., 2021; Swaminathan *et al*., 2022), mais aussi au regard des effets de la parentalité sur la santé et le bien-être des pères (Keizer *et al*., 2010).

En effet, des recherches épidémiologiques dans le domaine de la santé de la reproduction mettent en évidence les liens entre la santé des pères, leurs expositions environnementales avant la conception, et la santé à la naissance et au cours de l'enfance (Braun *et al*., 2017). Parmi les caractéristiques de santé à la naissance, le poids de naissance est également variable en fonction du niveau de diplôme des pères (Swaminathan *et al*., 2022), mais ce lien est statistiquement moins fort que celui établi avec le niveau de diplôme des mères. D'un point de vue psycho-sociologique, certaines études explorent les effets de l'implication des pères sur les trajectoires des enfants. L'un des résultats suggère qu'un partage égalitaire du travail parental peut avoir des effets bénéfiques sur le développement cognitif des enfants, et constituer un facteur de réduction des inégalités (Keizer *et al*., 2020). Enfin, les travaux de sociologie des enfants et de la famille font apparaitre les variations sociales des manières d'investir le rôle de père. En cela, le partage des tâches parentales est, de manière générale, inégalement réparti en la défaveur des mères, mais le rapprochement des conditions économiques dans le couple, notamment la biactivité et l'égalité du temps de travail, conduit au rapprochement de l'investissement parental (Brugeilles et Sébille, 2013). Aussi, les normes éducatives adoptées spécifiquement par les pères varient en fonction de leur milieu social d'appartenance (Le Pape, 2009).

Ces études sur les paternités et leurs effets existent malgré une participation limitée des pères aux recherches portant sur la famille. Elles prouvent la nécessité de rendre possible la quantification des caractéristiques et pratiques paternelles, et ainsi d'améliorer la participation des pères aux enquêtes. La sous-représentation des pères dans les enquêtes sur les enfants a été largement constatée (Davison *et al.,* 2016) et identifiée comme une lacune qui limite la connaissance produite des dynamiques familiales (Bastaits *et al*., 2015 ; Slauson-Blevin, 2016).

La participation à des études sur les enfants semble ainsi fortement déterminée par le genre des parents, mais certaines études indiquent également un effet des caractéristiques des pères. Les pères participants ont ainsi tendance à être plus âgés et à avoir atteint des niveaux d'études plus élevés, tandis que les pères qui ne participent pas sont plus souvent issus de minorités ethniques ou de milieux ouvriers (Bastaits *et al*., 2015 ; Costigan et Cox., 2001). La participation des pères est également liée à une plus forte implication dans l'éducation et les soins des enfants. Ce biais de sélection et de non-réponse compromet la généralisation en surreprésentant les pères favorisés sur les plans économique et social, tout en écartant ceux qui sont moins enclins à participer (Bastaits *et al*., 2015).

La mise à l'écart des pères du rôle de « parent référent » dans les enquêtes peut s'expliquer par des causes sociales ancrées dans les protocoles d'enquêtes. En particulier, les normes de genre contribuent à désigner les mères comme principales responsables des soins aux enfants, et ont des répercussions sur les pratiques de recrutement institutionnelles qui privilégient la sollicitation des mères, même lorsque les enquêtes interrogent les pratiques des pères (Mitchell *et al*., 2007). Lorsque le recrutement est fait de manière neutre du point de vue du genre, les enquêtes abordant les questions de reproduction et de vie de famille obtiennent plus de réponses de la part des femmes que des hommes (Slauson-Blevin, 2016). Ces sujets apparaissent donc comme des sujets d'intérêt féminins dont les hommes ne se sentent pas investis. En ces domaines, le recrutement présenté comme neutre du point de vue du genre est finalement perçu comme un recrutement féminin. Le recrutement des pères pourrait donc s'avérer de meilleure qualité s'il était explicite et ciblé (Davison *et al*., 2017 ; Yaremych et Persky, 2023).

Malgré la nécessité d'inclure les pères et l'apport scientifique que cela représente, leur inclusion dans ELFE se limite souvent à celui de « parent secondaire », pris en compte après la mère ayant le statut de « parent référent ». Bien que le protocole prévoie la possibilité pour les pères d'être « parent référent », en pratique, les sollicitations vont d'abord à la mère (voir en annexe 1 les critères de définition du parent référent), et la prise en charge de ce rôle est rare parmi les pères.

Lors du recrutement en maternité, un questionnaire est administré en face à face avec la mère, puis chacun des parents est invité à répondre à un auto-questionnaire. Aux vagues de suivi, la prise de contact se fait prioritairement avec la mère. Les pères sont interrogés dans les jours suivant l'entretien avec la mère, si leurs coordonnées ont été transmises. Les

questionnaires ne sont pas strictement identiques pour chaque parent. Les mères reçoivent en principe le questionnaire « mère référent », présenté comme « le plus complet » en ce qui concerne le recueil d'informations sociodémographiques. Les questions thématiques sont abordées dans les deux questionnaires. La limite identifiée ici quant à la participation des pères tient au décalage temporel entre les entretiens maternel et paternel, faisant apparaître les réponses des pères comme moins nécessaires à l'enquête. Il en résulte une moindre participation des pères.

Le Tableau 1, ci-dessous décrit les effectifs de pères et de mères interrogés entre l'enquête réalisée en maternité et celle des trois ans et demi.

Tableau 1. Participation à l'enquête à chaque vague entre la naissance et les 3,5 ans (effectifs et attrition en % en colonne)

	Maternité	2 mois	1 an	2 ans	3,5 ans
Ensemble (enfants)	**18 329**	**15 888**	**14 088**	**12 957**	**12 235**
Mères répondantes	**18 329**	**15 778**	**13 998**	**12 832**	**11 679**
dont parent référent		15 774	13 989	12 823	11 679
dont conjoint-e cohabitant		4	9	9	
dont mère non-cohabitante		0	0	0	
Pères répondants		**12 696**	**11 391**	**10 622**	**556**
Dont parent référent		113	91	126	556
Dont conjoint-e cohabitant		12 447	11 218	10 277	
Dont père ou conjoint-e non-cohabitant		137	82	219	
Deux parents répondant		12 587	11 310	10 497	
Attrition		13 %	23 %	29 %	33 %

Source : Enquête ELFE, 2011, 2012, 2013, 2014-2015. Lecture : à l'enquête conduite en maternité, les enfants de la cohorte étaient 18 329. À l'enquête à 2 mois, l'attrition atteignait 13 % de l'effectif initial. Champ : Ensemble des familles interrogées en maternité.

Nous constatons que les pères se voyant attribuer le statut de « parent référent » sont très rares, mais aussi que les pères répondant sont sensiblement moins nombreux que les mères. La mère est donc, le plus souvent, « parent référent » par défaut. La documentation de l'enquête ELFE justifie cette asymétrie par la disponibilité supposée des mères au moment de l'enquête à deux mois, et par la recherche de cohérence du recueil au fil des vagues. L'attribution de ce rôle aux pères n'advient qu'en cas exceptionnels liés à l'incapacité, à l'absence ou au refus de la mère. En cas de séparation des parents et de résidence principale de l'enfant chez son père, ce dernier devient parent-référent.

A la vague d'enquête des trois ans et demi, afin d'alléger la charge des parents dans la participation, le choix a été fait de n'interroger qu'un seul parent « référent ». Là aussi, le recrutement supposément neutre du point de vue du genre a résulté en une collecte très majoritairement réalisée auprès des mères.

Cette infériorité numérique des réponses des pères n'est donc pas surprenante, et ce phénomène a également été constaté pour des cohortes de naissances antérieures prévoyant un « parent référent » et un « questionnaire-père ». La comparaison avec trois cohortes – l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ ou NLSCY) au Canada, la *Millennium Cohort Study* (MCS) au Royaume-Uni et la *Norwegian Mother and Child Cohort Study* (MoBa) en Norvège – permet de situer les spécificités de l'enquête française.

Dans la cohorte canadienne ELNEJ, mise en place par Statistique Canada et Santé Canada à partir de 1994, le protocole prévoyait qu'un·e seul·e adulte par ménage, désigné·e comme « personne la mieux informée sur l'enfant »[50], réponde au questionnaire principal. Dans plus de 90 % des cas, les réponses étaient apportées par la mère. Les informations sur l'autre parent étaient recueillies de manière indirecte, par les déclarations de la répondante principale, sauf lorsque le second parent cohabitait et acceptait de compléter un module complémentaire. Les taux de participation des pères n'ont jamais dépassé un tiers des effectifs des mères, et la plupart des analyses issues de la NLSCY reposent ainsi sur les déclarations maternelles[51].

La *Millennium Cohort Study*, lancée au Royaume-Uni en 2000, prévoyait dès le protocole un double dispositif : un « répondant principal » souvent la mère, et un « questionnaire partenaire » destiné au conjoint cohabitant, généralement le père. Malgré cette ambition, la participation effective des pères reste inférieure à celle des mères et en déclin progressif au fil des vagues[52]. Les pères non-résidents, eux, ne sont que rarement interrogés, ce qui limite la capacité d'analyse des configurations parentales séparées.

Enfin, le dispositif norvégien MoBa se distingue par une inclusion systématique des deux parents dès la conception de la cohorte. Chaque membre du couple parental est invité·e à participer individuellement : la mère complète un questionnaire détaillé pendant la grossesse et après la naissance, tandis qu'un questionnaire spécifique est adressé au père. Ce questionnaire

[50] « *Person most knowledgeable about the child* »
[51] Statistique Canada, NLSCY User Guide, 2009 https://www23.statcan.gc.ca/
[52] Centre for Longitudinal Studies, Guide to the datasets
https://doc.ukdataservice.ac.uk/doc/5795/mrdoc/pdf/mcs1-5_user_guide_ed9_2020-08-07.pdf

comprend des modules sur la santé, le mode de vie, la participation aux soins de l'enfant et le bien-être psychologique. Grâce à cette stratégie, la participation paternelle atteint environ 75 000 pères, soit près de 80 % des mères incluses (Magnus *et al*., 2016). La réussite relative du protocole norvégien s'explique par un contexte institutionnel favorable à l'implication des pères (notamment leur accès à un congé parental long), mais aussi par un mode de collecte individualisé et une communication valorisant la participation conjointe des deux parents.

Les différences observées tiennent à la fois à des facteurs organisationnels relevant du moment de la collecte, des modalités d'enquête, de la durée du questionnaire, et à des facteurs sociaux largement admis tels que l'inégal partage des responsabilités parentales et l'assignation maternelle à la « compétence parentale » (Landour et Odier, 2017).

Finalement, ce déséquilibre entre réponses maternelles et paternelles trouve sa source dans les normes de genre en vigueur dans la société dont sont issues les familles interrogées, mais aussi dans les choix de protocoles de recrutement qui persistent à considérer les mères comme plus compétentes et disponibles lorsqu'il s'agit de parler de leur enfant. Néanmoins, la population des pères présente dans ELFE n'est pas négligeable et permet des analyses sur les pratiques des couples, les liens entre pères et enfants et les effets des caractéristiques des pères sur les trajectoires des enfants. Il en résulte que parmi les études prenant pour objet les enfants de la cohorte ELFE, un grand nombre prend en compte prioritairement les caractéristiques maternelles comme déterminants de la santé, des apprentissages et des pratiques (Panico et Tô, 2023 ; Grobon *et al*., 2019 ; Hargis et Pagis, 2020), mais cela n'est pas systématique. En effet, le recours aux caractéristiques dites « parentales », faisant la synthèse des dotations des deux parents, est également fréquent (Ecalle *et al*, 2023 ; Ecalle *et al*., 2023 ; Gurgand *et al*., 2022). Il est donc possible, malgré les limites du protocole, d'étudier les enfants autrement que par le prisme des caractéristiques des mères à partir des données issues de l'enquête ELFE.

Un autre problème posé pour la qualité des données est celui de l'attrition des familles, touchant de manière inégale les différents milieux sociaux.

3) Le phénomène d'attrition et la représentativité comme enjeux du suivi longitudinal

Comme toute enquête longitudinale, l'enquête ELFE est confrontée au phénomène de l'attrition, désignant la perte progressive de participants au fil des vagues d'enquête. Ce phénomène, courant dans les cohortes de naissance (Pirus et Leridon, 2010), met à l'épreuve la représentativité des données. Dès les premières années de suivi, la cohorte ELFE enregistre un recul significatif des effectifs (revoir le Tableau 1 dans la section ci-dessus). Parmi les familles incluses à la maternité, 13 % n'ont pas participé à la vague des deux mois, et 33 % n'ont pas participé à celle des trois ans et demi. L'attrition n'est pas aléatoire : elle se révèle socialement différenciée. Les analyses menées par l'équipe en charge du suivi de la cohorte ELFE indiquent une sous-participation des mères les plus jeunes, des familles issues de l'immigration, des parents faiblement diplômés et des parents n'exerçant pas d'activité professionnelle (Thierry *et al*, 2018). Autrement dit, les caractéristiques sociales qui exposent les familles à la précarité sont aussi celles qui prédisposent à la sortie de l'enquête.

Pour atténuer les effets de l'attrition, l'équipe ELFE a mis en place un ensemble de dispositifs de fidélisation. Des relances systématiques sont envoyées aux familles non-répondantes, des coordonnées de deux personnes relais sont enregistrées dès l'inclusion, et des communications régulières — lettres d'information, cartes d'anniversaire pour l'enfant, supports web — ont pour objectif de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté de familles (Thierry *et al*., 2018a). En outre, le protocole prévoit l'enregistrement de données minimales, anonymisées, pour les familles non-participantes dès la maternité, ce qui permet de modéliser la non-réponse (Thierry *et al,* 2018b).

Les données mises à disposition font l'objet d'opérations de pondération destinées à corriger les limites de la non-réponse. Les statisticiens attribuent à chaque enfant un « poids » qui reflète la probabilité qu'il ait participé à l'enquête. Ces poids sont ensuite ajustés en fonction de certaines caractéristiques connues — comme l'âge ou le niveau d'études de la mère, ou encore le statut migratoire — pour que l'échantillon reste représentatif de la population telle que recrutée au début du protocole (Thierry *et al*., 2018a).

Le tableau ci-dessous décrit en détail l'attrition et les valeurs manquantes pour les vagues des deux mois, un an, deux ans et trois ans et demi, synthétisant ainsi les problématiques de qualité des données présentés dans les sous-sections ci-dessus.

Tableau 2. Caractéristiques socioéconomiques des parents répondants à chaque vague d'enquête entre les 2 mois et les 3,5 ans (effectifs et % en colonne)

	2 mois		1 an		2 ans		3,5 ans		attrition
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Niveau de diplôme maternel[53]									
Bac et inférieur	6427	40,5	5111	37,1	4440	34,9	4018	33,5	37,5 %
Bac +2	3524	22,2	3154	22,9	2978	23,4	2838	23,6	19,5 %
Bac +3 et plus	5933	37,4	5509	40,0	5290	41,6	5138	42,8	13,4 %
Valeurs manquantes	4	< 0,0	314	2,2	249	1	241	2	
Niveau de diplôme paternel[54]									
Bac et inférieur	6770	48,9	5876	47,0	5312	45,5	4881	44,2	27,9 %
Bac +2	2494	18,0	2309	18,5	2212	18,9	2116	19,1	15,2 %
Bac +3 et plus	4591	33,1	4319	34,5	4153	35,6	4057	36,7	11,6 %
Valeurs manquantes	2033	13	1584	11	1280	10	1181	10	
Statut migratoire de la mère									
Immigrée	1680	10,7	1309	9,5	1171	9,2	1095	9,2	34,8 %
Descendante d'immigrés	1722	10,9	1415	10,3	1278	10,1	1200	10	30,3 %
Population majoritaire	12377	78,4	11010	80,2	10227	80,7	9672	80,8	21,9 %
Valeurs manquantes	109	1	354	3	281	2	268	2	
Statut migratoire du père									
Immigré	741	5,5	488	4,0	415	3,7	361	3,4	51,3 %
Descendant d'immigrés	2285	16,9	1993	16,4	1814	16	1717	15,9	24,9 %
Population majoritaire	10477	77,6	9669	79,6	9132	80,4	8688	80,7	17,1 %
Valeurs manquantes	2385	15	1938	14	1596	12	1469	12	
Quintile de revenu par unité de consommation (2 mois)[55]									
Premier quintile	3000	19,7	2274	17,1	1931	15,7	1750	15,1	41,7 %
Deuxième quintile	3010	19,8	2592	19,5	2360	19,2	2175	18,8	27,7 %
Troisième quintile	2618	17,2	2322	17,5	2186	17,8	2062	17,8	21,2 %
Quatrième quintile	3484	22,9	3177	23,9	3019	24,6	2929	25,3	15,9 %
Cinquième quintile	3112	20,4	2910	21,9	2783	22,7	2679	23,1	13,9 %
Valeurs manquantes	664	4	813	6	678	5	640	5	
Sexe de l'enfant									
Garçon	8164	51,4	7197	51,1	6583	50,8	6261	51,2	23,3 %
Fille	7724	48,6	6891	48,9	6374	49,2	5974	48,8	22,7 %
Valeurs manquantes	< 0,0	< 0,0	< 0,0	< 0,0	< 0,0	< 0,0	< 0,0	< 0,0	
Ensemble	15888		14088		12957		12235		

Source : Enquête ELFE, 2011, 2012, 2013, 2014-2015. Lecture : 40,5 % des mères répondantes à la vague d'enquête des 2 mois ont un niveau de diplôme de niveau bac ou inférieur. Champ : Ensemble des familles interrogées en maternité.

[53, 54, 55] Les variables d'éducation des parents mobilisées dans cette thèse sont les variables construites et mises à disposition par l'équipe ELFE. « Variables construites caractérisant la situation sociodémographique des familles Elfe à 2 mois, 1 an et 2 ans » https://pandora-elfe.inserm.fr/doc/socio-demographic_variables_0-2 %20yrs_VF.pdf

Dans le Tableau 2, nous constatons simultanément la limite de la complétion des informations concernant les pères, et l'ampleur de l'attrition pour les enquêté·e·s ayant les caractéristiques sociales les moins favorisées.

La diminution des effectifs entre les différentes vagues est particulièrement marquée parmi les familles dont les mères et les pères sont peu diplômé·e·s. Le taux d'attrition atteint environ 38 % pour les mères titulaires du baccalauréat ou moins, contre 13 % chez celles ayant un diplôme de niveau bac + 3 et plus. Une tendance similaire est observée du côté des pères, avec 28 % d'attrition pour les pères faiblement diplômés, contre 12 % parmi les plus diplômés. De même, la sélection progressive des enquêté·e·s prend la forme d'une perte de représentation des ménages comptant au moins un parent immigré. En effet, 35 % des mères immigrées ayant participé à la vague des 2 mois ne sont plus présentes à la vague des trois ans et demi, contre 22 % pour les mères de la population majoritaire. Les pertes sont également socialement différenciées selon le niveau de vie : les familles appartenant au premier quintile de revenu enregistrent une attrition d'environ 42 %, contre moins de 28 % pour les ménages du quintile suivant et 14 % pour les ménages situés dans le quintile de revenu le plus élevé. L'attrition semble ainsi suivre un gradient socioéconomique.

Pour la suite de la thèse, les données résultats portant sur les données issues de l'enquête ELFE doivent être interprétés à la lumière de ces biais de sélection, qui conduisent à une sous-représentation progressive des familles les plus socialement défavorisées. Il importe donc de garder à l'esprit cette structure différentielle de la participation lorsque l'on décrit les caractéristiques des enfants encore présent·e·s dans la cohorte à trois ans et demi, auxquel·le·s nous nous intéresserons particulièrement. Bien que des ajustements statistiques permettent de limiter les effets de cette déperdition socialement différenciée, l'interprétation des résultats obtenus à partir de la cohorte ELFE doit être faite avec prudence. Les familles issues des milieux les plus modestes sont en effet sous-représentées dans l'enquête, et il est probable que celles qui maintiennent leur participation partagent certaines caractéristiques — notamment dans leur rapport à l'enquête et plus largement à la parentalité— avec les classes moyennes et supérieures, ce qui tend à atténuer les contrastes mesurés entre milieux sociaux. Autrement dit, si la population de la cohorte reflétait pleinement la diversité du bas de l'espace social, incluant davantage de ménages en grande précarité ou plus éloignés des institutions, les écarts constatés en matière de conditions de vie, de santé ou d'apprentissages seraient plus marqués.

La section suivante vise à décrire plus en détail les caractéristiques des enfants présents à trois ans et demi, sur lesquel·le·s porteront la plupart de nos analyses.

B- La mesure des conditions de vie des enfants de la cohorte ELFE

1) Les caractéristiques socioéconomiques des parents interrogés

Les chapitres empiriques de cette thèse mobilisent les données recueillies auprès des familles encore présentes dans la cohorte à l'âge de trois ans et demi. Cette vague d'enquête a de particulier qu'elle se situe temporellement quelques mois après l'entrée à l'école maternelle pour la plupart des enfants de la cohorte[56]. Le Tableau 3 décrit les caractéristiques des enfants inclus·es dans la cohorte à trois ans et demi, avant sélection selon la complétion des questionnaires quant aux variables d'intérêt.

Tableau 3. Caractéristiques individuelles des enfants membres de la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne)

	N	%
Sexe		
Garçons	6261	51,2
Filles	5974	48,8
Âge en nombre de mois au moment de l'enquête		
38	112	0,9
39	831	6,8
40	1 938	15,8
41	2 118	17,3
42	2 318	19
43	2 097	17,1
44	1 298	10,6
45	842	6,9
46	448	3,7
47	167	1,4
48	66	0,5
Âge gestationnel		
Moins de 37 semaines	614	55
37 à 38 semaines	2 426	19,8
39 à 40 semaines	6 752	55,2
41 semaines et plus	2 252	18,4
Valeurs manquantes	191	1,6
Poids de naissance		
Supérieur ou égal à 2500 grammes	11 670	95,4
Inférieur à 2500 grammes	565	4,6
N=	12 235	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Lecture : 51,2 % des enfants dont un parent a répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans sont des garçons. Champ : Ensemble des enfants dont les parents ont répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans.

[56] En 2014-2015, l'instruction n'était pas encore obligatoire à l'âge de trois ans mais constituait une norme.

A cet âge, comme tout au long du suivi longitudinal, la population est caractérisée par une répartition sexuée équilibrée. L'âge exact des enfants, situé entre 40 et 48 mois, constitue un point d'attention pour la suite de la thèse en raison de sa corrélation potentielle avec les mesures développementales. La plupart des enfants présentent des caractéristiques situées dans les normes en ce qui concerne leur santé à la naissance. Les naissances avant 37 semaines d'aménorrhée et les petits poids de naissance, qui constituent des facteurs de risque pour la santé des enfants (Davin et Lavaine, 2021), sont rares. Cela résulte de l'exclusion de la grande prématurité dans la conception de l'enquête.

Cette sélection de la population aux trois ans et demi évoque ce que la littérature épidémiologique qualifie d'effet de cohorte en bonne santé (*healthy cohort effect*), c'est-à-dire une sélection implicite des individus les plus en santé, les mieux informés et les plus investis dans le suivi de recherche (Goldberg et Luce, 2001). L'attrition différentielle renforce ce biais au fil du temps, les enquêté·e·s qui demeurent dans le dispositif étant en moyenne plus favorisés sur le plan socioéconomique et sanitaire que ceux qui en sortent (Archer *et al*., 2020). Ce processus conduit à une sous-représentation des situations de vulnérabilité et, par conséquent, à une probable sous-estimation des écarts réels de santé et de développement entre les enfants issu·e·s de milieux sociaux contrastés.

A la vague d'enquête des trois ans et demi, la cohorte ELFE connait une moindre représentativité en particulier du bas de l'espace social. Nous décrivons dans les tableaux suivants les caractéristiques sociales et démographiques de la population toujours présente dans l'enquête, sans application des pondérations.

Tableau 4. Caractéristiques démographiques des familles membres de la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne)

	N	%
Âge de la mère à la naissance de l'enfant ELFE[57]		
Moins de 25 ans	1026	8,4
Entre 25 et 30 ans	3905	31,9
Entre 31 et 35 ans	4639	37,9
Plus de 35 ans	2624	21,5
Valeurs manquantes	41	0,3
Age du père à la naissance de l'enfant ELFE[58]		
Moins de 25 ans	487	4
Entre 25 et 30 ans	2643	21,6
Entre 31 et 35 ans	4345	35,5
Plus de 35 ans	4739	38,7
Valeurs manquantes	21	0,2
Rang de naissance de l'enfant ELFE[59]		
Premier né	5570	45,5
Deuxième	4353	35,6
Troisième	1590	13
Quatrième	408	3,3
Cinquième et plus	151	1,2
Valeurs manquantes	163	1,3
Situation familiale à 3 ans[60]		
Couple parental cohabitant	10677	87,3
Couple parental non-cohabitant	45	0,4
Couple non-parental cohabitant	129	1,1
Parent référent sans conjoint cohabitant	827	6,8
Valeurs manquantes	557	4,6
N=	12 235	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Lecture : 8,4 % des enfants dont un parent a répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans sont nés d'une mère âgée de moins de 25 ans. Champ : Ensemble des enfants dont les parents ont répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans.

[57,58,59,60] Variables recodées par l'autrice

Les mères ont majoritairement entre 31 et 35 ans au moment de la naissance de l'enfant (38 %), et seules 8 % d'entre elles ont moins de 25 ans. L'âge de la mère à la naissance sera pris en compte dans les chapitres empiriques en raison de ses effets identifiés dans la littérature sur les variations de santé au cours de l'enfance, notamment en raison du niveau d'éducation plus avancé des mères les moins jeunes (Duncan *et al*., 2018).

Les pères présentent une distribution d'âge similaire, avec une forte concentration dans les tranches d'âge supérieures à 30 ans. Les naissances concernent le plus souvent des premier·ère·s ou deuxièmes enfants, tandis que la configuration de famille « nombreuse » de trois enfants ou plus occupe une position marginale. La très grande majorité des enfants vit à trois ans et demi avec un couple parental cohabitant. Les configurations monoparentales ou recomposées sont minoritaires. Ce profil d'ensemble témoigne d'une surreprésentation des parents stables du point de vue de la conjugalité et relativement âgé·e·s – donc, éduqués. Cette composition reflète à la fois le recrutement initial et l'attrition différenciée au fil du suivi.

En matière de conditions de vie, décrites dans le tableau ci-dessous, les situations de pauvreté et de précarité sont faiblement représentées.

Tableau 5. Conditions de vie des enfants présents dans la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne)

	N	%
Quintiles de revenus par UC à trois ans et demi		
Premier : inférieur à 1120 €	2191	17,9
Deuxième : 1121 à 1522 €	2265	18,6
Troisième : 1523 à 1874 €	2148	17,6
Quatrième : 1875 à 2332 €	2228	18,2
Cinquième : 2333 € et +	2213	18,1
Valeurs manquantes	1190	9,7
Situation vis-à-vis du logement		
Propriétaire	7957	65
Locataire du parc privé	3490	28,5
Locataire de HLM	311	2,5
valeurs manquantes	477	3,9
Type de logement		
Une maison individuelle	7371	60,3
Appartement ou un studio ou une pièce	4397	35,9
Logement atypique (foyer, centre d'hébergement, hôtel)	33	0,3
Valeurs manquantes	434	3,6
Mode de garde à 2 ans		
Parent(s)	3082	25,2
Grand(s)-parent(s)	500	4,1
Assistante maternelle ou garde à domicile	5028	41,1
Crèche ou garderie	2598	21,2
Autres	437	3,6
Valeurs manquantes	590	4,8
Chambre individuelle pour l'enfant		
Oui	9030	73,8
Non	2642	21,6
Valeurs manquantes	563	4,6
N=	12 235	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Lecture : 17,9 % des enfants dont un parent a répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans vivent dans une famille située dans le premier quintile de revenu. Champ : Ensemble des enfants dont les parents ont répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans.

La faible représentation de la pauvreté se transcrit en particulier dans la distribution des conditions résidentielles : 65 % des enfants vivent dans un logement dont leurs parents sont propriétaires, 29 % sont locataires du parc privé et seulement 3 % occupent un logement du parc social. En 2011, dans la population générale, 58 % des ménages étaient propriétaires occupants, 25 % locataires du parc privé et 15 % locataires du parc social. Le détail par âge en 2013 indique que parmi les personnes de 25 à 29 ans, 20 % sont propriétaires de leur logement, 52 % locataires dans le parc privé et 15 % locataires dans le parc social[61]. Parmi les personnes de 30 à 39 ans, 45 % sont propriétaires de leur logement, 30 % locataires dans le parc privé et 19 % locataires dans le parc social[62]. Les propriétaires occupants semblent ainsi être sur-représentés dans la cohorte. La majorité des familles réside en maison individuelle : 60 % des familles, contre 56 % des ménages dans la population générale selon l'INSEE[63]. Les familles vivant en appartement semblent alors sous-représentées, ce sont 36 % des familles de la cohorte ELFE contre 43 % en population générale. Les configurations d'occupation atypiques sont rares. Ces caractéristiques reflètent des niveaux de dotations matérielles élevées, avec notamment une forte proportion d'enfants disposant d'une chambre individuelle (74 %). Enfin, les modes de garde principalement fréquentés par les enfants à l'âge de deux ans illustrent également des profils relativement favorisés : 21 % des enfants sont confiés en crèche, 41 % pris en charge par une assistante maternelle et 25 % sont gardés par leurs parents. Les chiffres nationaux publiés par la DREES en 2013 (année des deux ans des enfants de la cohorte ELFE) indiquent des taux différents : seuls 13 % des enfants de moins de trois ans sont confiés principalement à un EAJE (établissement d'accueil du jeune enfant), et 19 % à une assistante maternelle agréée (Villaume et Legendre, 2014). Néanmoins, ces chiffres concernent l'ensemble des enfants de moins de trois ans et non spécifiquement l'âge de deux ans.

L'ensemble de ces éléments confirme que les enfants restant dans la cohorte à trois ans et demi évoluent majoritairement dans des contextes résidentiels et économiques stables. Si les situations les plus défavorisées et précaires (par exemple, les situations de logement instables voire de non-logement et caractéristiques associées) sont invisibilisées, la cohorte permet toutefois d'étudier les fractions stabilisées des classes populaires, disposant de faibles revenus

[61] Source : INSEE, https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=FRANCE-1#chiffre-cle-3
[62, 63] Source : INSEE https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238401?sommaire=4238781

(inférieurs à 1120 € par unité de consommation) mais bénéficiant d'une situation résidentielle suffisamment stable pour être suivis dans le cadre de la cohorte.

Le Tableau 6 décrit la structure socioprofessionnelle et l'activité des parents présent·e·s dans la cohorte à trois ans et demi.

Tableau 6. Statuts socioéconomiques des parents présents dans la cohorte à 3,5 ans (effectifs et % en colonne)

	N	%
PCS de la mère[64]		
Agricultrices	25	0,2
Artisanes	223	1,8
Cadres et professions intellectuelles	2537	20,7
Professions intermédiaires	4219	34,5
Employées	4049	33,1
Ouvrières	658	5,4
Autres	226	1,9
Valeurs manquantes	298	2,4
Statut d'occupation de la mère[65]		
En activité professionnelle	9615	78,6
Au chômage	857	7
Inactive	930	7,6
Etudiante, apprentie	341	2,8
Valeurs manquantes	492	4
PCS du père[66]		
Agriculteurs	173	1,4
Artisans	695	5,7
Cadres et professions intellectuelles	3231	26,4
Professions intermédiaires	2891	23,6
Employés	1382	11,3
Ouvriers	2420	19,8
Autres	26	0,2
Valeurs manquantes	1417	11,6
Statut d'occupation du père[67]		
En emploi	10268	83,9
Chômage	440	3,6
Inactif	243	2
Valeurs manquantes	1284	10,5
N=	12 235	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Lecture : 0,2 % des enfants dont un parent a répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans ont une mère agricultrice. Champ : Ensemble des enfants dont les parents ont répondu à la vague d'enquête des 3,5 ans.

[64,66] Variables construites par l'équipe ELFE « Variables construites caractérisant la situation sociodémographique des familles Elfe à 2 mois,1 an et 2 ans » https://www.ined.fr/fichier/rte/180/ELFE_PLATEFORME-ACCES-AUX-DONNEES/VARIABLES-CONSTRUITES/socio-demographic_variables_0-2-yrs_VF.pdf

[65,67] Variables recodées par l'auteure

Les mères se situent majoritairement dans les catégories des professions intermédiaires (35 %), cadres et professions intellectuelles supérieures (21 %). Les employées représentent un tiers des effectifs (33,1 %), tandis que les ouvrières ne constituent que 5 % de la population des mères. Cette répartition contraste avec la population des femmes en 2011. Les publications de l'INSEE sur cette période ne permettent pas de comparer précisément avec l'effectif des femmes de 18 à 45 ans ayant un ou plusieurs enfants, mais la part de femmes cadres parmi celles dont l'âge se situe entre 25 et 39 ans s'élève seulement à 16 %. Les professions intermédiaires constituent 32 % de cette population, ce qui est cohérent avec la population interrogée par ELFE. Selon ce point de comparaison, les employées semblent sous-représentées dans la cohorte, puisqu'elles étaient 41 % des femmes de 25 à 39 ans en 2011[68]. La majorité des mères est en activité professionnelle et seulement 7 % d'entre elles sont au chômage.

Du côté des pères, la forte représentation des catégories les plus qualifiées est également marquée : 26 % d'entre eux sont cadres ou professions intellectuelles et 23 % exercent une profession intermédiaire. Les ouvriers représentent moins de 20 % de l'échantillon, et les employés seulement 11 %. Les écarts avec la population générale sont de moindre importance que ceux constatés parmi les mères. En effet, parmi les hommes de 25 à 39 ans en 2011, 20 % occupent une position de cadre ou profession intellectuelle supérieure, et 25 % une profession intermédiaire. Les pères ouvriers sont toutefois sous-représentés dans ELFE puisqu'ils constituent 33 % de la population que nous prenons ici en point de comparaison[69]. La très forte proportion de pères en emploi (84 %) et la faible part de pères au chômage (4 %) traduisent la stabilité économique des familles de la cohorte.

En définitive, les tableaux présentés mettent en évidence une composition de la cohorte socialement sélectionnée : les parents restant dans la cohorte ELFE à trois ans et demi sont majoritairement en emploi, occupant des positions qualifiées et disposant de revenus plutôt élevés. Elles évoluent dans des contextes résidentiels stables et apparemment décents. Ces constats invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats, les situations de vulnérabilité sociale ou économique étant sous-représentées.

[68,69,] Source : INSEE https://www.insee.fr/fr/statistiques/2045932?geo=METRO-1&sommaire=2132456#ancre-ACT5_V2_AQ_F

La sous-section suivante détaille la sélection de l'échantillon retenu pour les analyses empiriques de cette thèse, ainsi que la construction d'une variable permettant d'approcher les dotations parentales au prisme de la classe sociale.

2) La synthétisation des dotations parentales par le concept de classe sociale

Bien que plus de 12 000 familles aient participé à la vague des trois ans et demi de l'enquête ELFE, les analyses de cette thèse ne portent que sur un sous-échantillon d'environ 10 000 enfants. Un premier critère de sélection, appliqué sur l'ensemble des analyses, est celui de la complétion de l'IDE (Inventaire de développement de l'enfant)[70]. Cette première sélection réduit l'échantillon à 11 759 enfants. Ensuite, la sélection des enfants pour lesquel·le·s il est possible de mesurer la classe sociale telle que présentée ci-après réduit l'échantillon à 10 577 enfants. Pour chacun des chapitres, il sera nécessaire que les résultats et leurs variables explicatives soient mesurables. Ainsi, les échantillons d'études varient de 10 262 (Chapitre VI) à 10 577 (Chapitre V).

La constitution de cet échantillon conduit ensuite à définir la manière dont la position sociale des familles est appréhendée dans les analyses. En effet, la mesure de la classe sociale suppose d'opérationnaliser les dotations et la position des ménages au sein de la cohorte.

Dans le champ des sciences appliquant au domaine de l'enfance des méthodes quantitatives, la position et les dotations socio-économiques des familles sont généralement approchées à travers un indicateur social, économique ou démographique sélectionné parmi d'autres pour sa pertinence, son caractère synthétique, ou sa disponibilité dans un jeu de données. Celui-ci est fréquemment la PCS de la mère (Pagis et Hargis, 2021), un indicateur composite des PCS de la mère et du père (Octobre et Berthommier, 2017), le niveau de diplôme de la mère (Grobon, *et al*, 2019 ; Fischer et Thierry, 2021; Panico et Tô, 2023), une moyenne des niveaux d'éducation du père et de la mère (Ecalle *et al*., 2023 ; Gurgand *et al*., 2022), ou encore le niveau de revenu du ménage (Blau, 1999 ; Yeung *et al*., 2002).

Nous prenons ici le parti d'explorer des inégalités à travers les classes sociales en tant que concept analytique et instrument de stratification de la population étudiée. Les classes sociales se distinguent par une distribution inégale des ressources économiques, mais aussi des formes de prestige et de pouvoir qui en découlent. Elles ne se définissent donc pas uniquement par leur position dans les rapports de production, mais également par leur capacité à imposer

[70] Les mesures de développement proposées dans l'enquête ELFE seront décrites et analysées au chapitre suivant.

des normes culturelles et à accéder à des positions d'influence dans l'espace social (Bourdieu, 1979). Une approche par les classes sociales diffère d'une approche par le statut socioéconomique en ce qu'elle situe les groupes en fonction de multiples critères de dotation économique, sociale et culturelle. Ces critères différenciateurs se situent au fondement des inégalités de conditions de vie à tout âge et d'opportunités dans de multiples domaines de l'existence (Barber, 1961 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 2019). L'intérêt d'une approche par la classe sociale sera d'explorer des différences d'acquisition de compétences à certains âges de l'enfance, au sein d'une population stratifiée et hiérarchisée de manière nuancée.

En considérant la famille comme le lieu premier de la transmission des ressources et des dispositions, nous l'utilisons comme référence pour situer les enfants dans l'espace des classes sociales. Une prise en considération optimale de la famille comme unité situant l'enfant au sein de sa classe sociale nécessiterait de prendre en compte la diversité interne des unités familiales, de trancher en cas d'hétérogamie des parents, et de tenir compte de la « complexité des héritages » et des « effets de socialisation contradictoires » (Lahire, 2001).

Nous optons pour une approche permettant de rendre compte de la position sociale des familles selon plusieurs critères sans en privilégier un unique, et de tenir compte de l'articulation des modalités entre elles (Cayouette-Remblière et Ichou, 2019). L'analyse des correspondances multiples (ACM) suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) semble ici la méthode statistique adaptée à l'élaboration de cette classification sociale en ce qu'elle permet de regrouper des individus similaires les uns aux autres au regard de multiples critères, dans un nombre de classe réduit et synthétique. Son principe est de représenter sur un nuage de points les distances et les proximités entre des modalités de variables et des individus. La distance entre deux modalités est d'autant plus faible que le nombre d'individus possédant simultanément ces deux modalités est élevé. Sur le nuage des individus, plus les individus possèdent des caractéristiques communes, plus ils sont proches sur le nuage.

Les critères d'inertie sélectionnés sont les suivants :

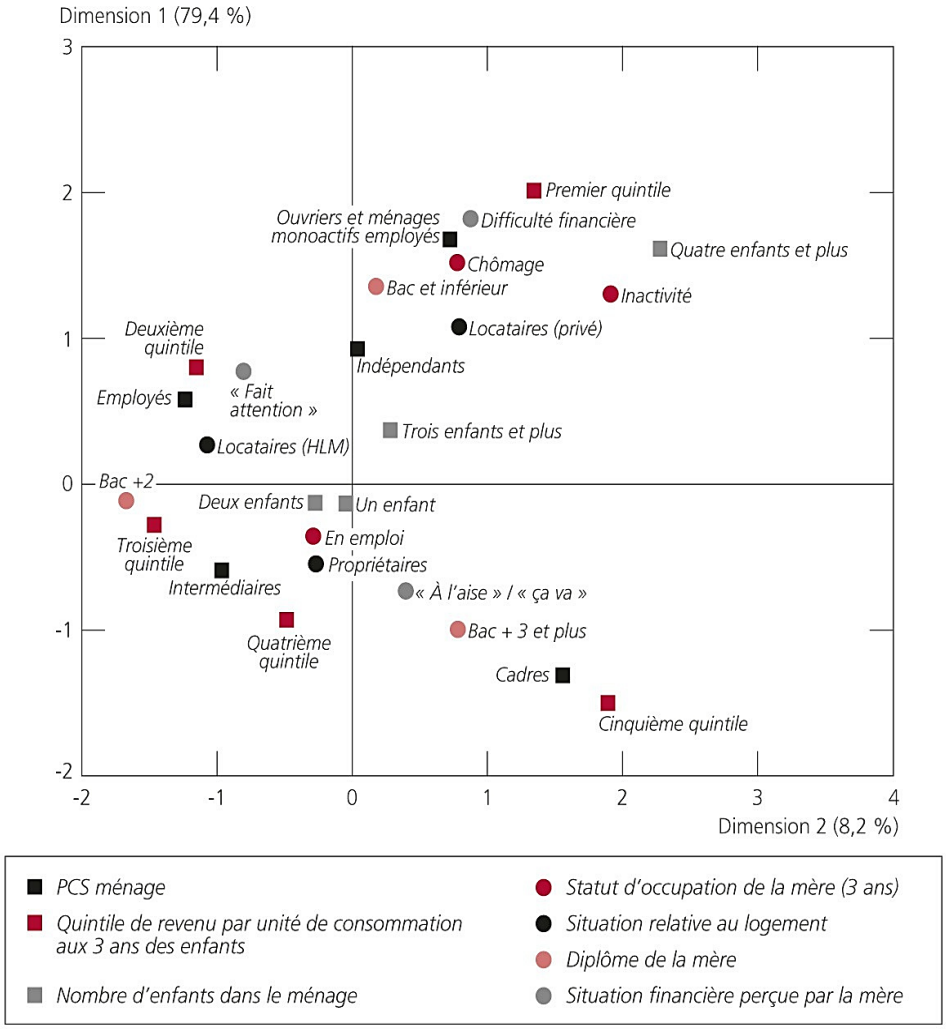
- La PCS ménage[71] (Amossé et Cayouette-Remblière, 2022) dont nous présentons la construction et les modalités en annexe 2, le niveau de revenu par unité de consommation du ménage[72] et la situation par rapport au logement (propriétaire, locataire dans le parc privé ou dans le parc social), rendant compte du capital économique, de la dotation en patrimoine et de la stabilité des ménages.
- Le niveau de diplôme de la mère, permettant de mesurer une partie du capital culturel institutionnalisé (Bourdieu, 1979).
- Le statut d'occupation de la mère aux trois ans de l'enfant et la perception de la situation financière contribuent à nuancer le niveau de contrainte financière pesant sur les familles.
- Le nombre d'enfants dans le foyer permet de capturer le positionnement des familles et non uniquement des parents. Cette variable vise à approcher la variation des contraintes financières mais également matérielles et temporelles structurant les conditions d'existence des enfants.

La méthode de l'ACM consiste à situer les individus sur un nuage de points constitué d'autant de dimensions qu'il y a de modalités de variables actives, de telle manière que plus les individus partagent de caractéristiques communes, plus ils sont proches. Cette projection est présentée sur la Figure 4, ci-dessous.

[71] La PCS ménage est une variable dont la construction est proposée par Thomas Amossé et Joanie Cayouette-Remblière. Son utilisation permet d'appréhender la position sociale à l'échelle du ménage plutôt qu'à celle d'un seul individu, en tenant compte de la situation croisée des principaux adultes (Amossé et Cayouette-Remblière, 2022). Cette approche rend compte de la pluralité des ressources et distingue finement les ménages et tient compte de leur configuration d'activité (mono- ou bi-active), de ler homogamie ou hétérogamie. Par rapport aux classifications fondées sur la profession d'une seule personne de référence, la PCS ménage offre une mesure plus nuancée des inégalités sociales et un gain explicatif dans l'analyse statistique des conditions de vie et des trajectoires.

[72] Le revenu par unité de consommation est une mesure du revenu permettant de comparer les ressources des ménages en tenant compte de leur composition. Le premier adulte du ménage représente 1 unité de consommation, les autres personnes de plus de 14 ans 0,5 unité de consommation, et les enfants de moins de 14 ans 0,3 unité de consommation.

Figure 4. Analyse des correspondances multiples, nuage des modalités



Graphique mis en forme par Marlene Monteiro de Castro pour publication dans : Inès Malroux, Lidia Panico et Michelle Kelly-Irving « Inégalités de genre et de classe sociale dans le développement psychomoteur des enfants : une approche sociologique », *Population*, 79 (4), 2024, 531-562, publié sous licence CC BY-NC-ND 4.0, non-modifié.

La méthode de l'ACM consiste à situer les individus sur un nuage de points constitué d'autant de dimensions qu'il y a de modalités de variables actives, de telle manière que plus les individus partagent de caractéristiques communes, plus ils sont proches. Leur position dans cet espace multidimensionnel reflète une synthèse des différents critères étudiés.

La projection des modalités sur les axes 1 et 2, expliquant respectivement 79,4 % et 8,2 % de l'inertie totale, fait apparaître une structuration sociale nette. L'axe 1 oppose les ménages les plus favorisés aux ménages les plus précaires, constituant un gradient de ressources économiques et culturelles, tandis que l'axe 2 isole davantage des modalités liées à la structure familiale et au rapport à l'emploi. Trois pôles socioéconomiques se distinguent nettement : en

haut de l'axe vertical, une proximité entre les ménages à dominante « ouvrier ou mono-actif employé », les faibles niveaux de diplôme maternel, le fait d'être locataire (en particulier du parc social) et la déclaration de difficultés financières ; à l'opposé, une forte association entre les ménages à dominante « cadre » et le niveau de revenu le plus élevé ; enfin, une zone centrale, sur la gauche de l'axe horizontal, rassemblant les ménages à dominante « employés » et « professions intermédiaires », proches des situations de propriété du logement, d'un diplôme de niveau bac +2 et de revenus situés entre le deuxième et le troisième quintile.

Afin de regrouper les individus selon leurs profils globaux dans cet espace factoriel, une classification ascendante hiérarchique (CAH) a été réalisée sur les coordonnées des individus sur les deux premiers axes de l'ACM. La méthode de Ward, qui consiste à regrouper ensemble les individus les plus proches les uns des autres afin de former des ensembles homogènes, a été retenue pour garantir la cohérence interne des groupes. La classification ascendante hiérarchique aboutit à une partition en cinq classes. Ce partitionnement permet de distinguer et nuancer les niveaux de dotations au sein des pôles les plus et les moins dotés. Bien que l'ACM mette en évidence trois grands ensembles, la CAH affine cette segmentation en révélant des sous-groupes plus nuancés, que nous désignons ainsi : classes populaires peu qualifiées, classes populaires qualifiées, classes moyennes, classes supérieures intermédiaires et classes supérieures.

L'interprétation de cette typologie a été validée en examinant la distribution des variables actives dans chacune des classes, qui confirme la cohérence interne et la forte différenciation entre groupes sur l'axe principal de l'espace factoriel.

Les cinq classes construites ici se distinguent graduellement par leurs niveaux de ressources économiques, de diplômes et de conditions de logement, assurant ainsi la robustesse empirique du découpage retenu et la pertinence de cette typologie pour l'analyse des inégalités sociales dans la cohorte ELFE. La distribution des dotations socioéconomiques est précisée dans le Tableau 7, ci-dessous.

Tableau 7. Caractéristiques socioprofessionnelles et dotations parentales selon la catégorisation en cinq classes sociales (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ensemble	p
Variables actives dans la construction des classes							
PCS du ménage							***
Ménage à dominante "indépendants"	6,1	5,8	9,2	<0,0	1,4	5,6	
Ménage à dominante "cadre"	0,9	0,9	19,5	42,8	93,9	20,6	
Ménage à dominante "intermédiaire"	3,5	21,7	26,8	57,2	4,2	21,4	
Ménage à dominante "employé"	30,6	50,6	27,0	<0,0	0,3	28,5	
Ménage à dominante "ouvrier" ou monoactif employé	59,0	21,0	17,5	<0,0	0,2	23,8	
Quintiles de revenus aux trois ans							***
Premier : inférieur à 1120 €	98,5	8,2	14,0	<0,0	1,5	29,1	
Deuxième : 1121 à 1522 €	1,2	52,5	27,0	<0,0	1,4	22,2	
Troisième : 1523 à 1874 €	0,0	37,4	26,5	<0,0	1,6	17,5	
Quatrième : 1875 à 2332 €	0,1	1,9	25,4	68,4	8,5	16,3	
Cinquième : 2333 € et +	0,2	0,0	7,2	31,7	87,0	14,9	
Propriété du logement							***
Propriétaire	22,9	67,8	67,1	84,2	73,3	59,9	
Locataire du parc privé	73,9	28,1	30,0	13,6	26,3	37,2	
Locataire en HLM	3,2	4,1	2,9	2,2	0,4	3,0	
Diplôme de la mère							***
Bac et inférieur	86,1	55,5	38,0	12,7	2,2	47,2	
Bac +2	6,5	34,7	18,4	22,7	1,4	19,1	
Bac +3 et plus	7,4	9,8	43,6	64,6	96,5	33,7	
Statut d'occupation de la mère à 3 ans							***
En emploi	40,3	89,8	78,9	92,9	84,2	75,4	
Au chômage	19,9	5,8	8,5	2,1	3,6	9,1	

Inactivité	39,8	4,5	12,6	4,9	12,2	15,6	
Nombre d'enfants							***
1	35,8	42,0	47,9	51,5	46,6	43,8	
2	26,0	42,2	33,1	36,8	36,1	34,8	
3	20,9	14,2	13,3	10,6	12,8	14,9	
4 et plus	17,3	1,6	5,7	1,0	4,5	6,5	
Perception de la situation financière par la mère aux 3 ans de l'enfant							***
A l'aise/ça va	25,1	37,2	65,8	78,5	94,3	52,9	
Fait attention	46,9	54,9	26,4	19,7	5,1	36,1	
Difficultés/dettes	28,0	8,0	7,9	1,9	0,6	11,0	
Autres variables descriptives							
Age de la mère à la naissance de l'enfant ELFE							***
Moins de 25 ans	25,5	14,2	11,5	3,0	1,0	13,3	
Entre 25 et 30 ans	30,6	39,7	33,8	30,7	22,5	33,2	
Entre 31 et 34 ans	25,0	31,0	33,2	42,3	46,9	33,2	
Plus de 34 ans	18,9	15,1	21,6	24,0	29,6	20,3	
Statut migratoire							***
Un parent immigré	23,9	10,2	13,9	11,0	15,0	14,9	
Deux parents immigrés	4,3	1,4	2,0	0,8	0,7	2,1	
Au moins un grand-parent immigré	17,6	16,8	16,6	17,3	16,7	17,0	
Sans ascendance migratoire	54,2	71,7	67,5	70,9	67,6	66,0	
Mode de garde principal à 2 ans							***
Famille	70,4	35,4	36,3	17,7	16,6	39,6	
Assistante maternelle	18,0	44,9	43,4	55,7	49,1	40,1	
Crèche	11,6	19,7	20,3	26,6	34,3	20,3	
N=	1281	2989	3068	1697	1542	10577	

Source : Enquête ELFE, trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 48,9 % des enfants des classes populaires sont des filles. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

La première fraction des classes populaires, nommé ici « classes populaires peu qualifiées »[73] est caractérisé par une concentration dans le plus faible niveau de revenu et une forte représentation de ménages ouvriers et employés. Les familles situées dans cette fraction de classe sociale sont majoritairement locataires dans le parc privé, ce qui induit une moindre stabilité que le parc social. Les mères de cette partie de l'espace social sont pour la plupart faiblement diplômées et sans activité professionnelle. Il est plus fréquent pour les parents des classes populaires peu qualifiées que pour les parents des classes les plus aisées d'avoir déjà deux enfants ou plus à la naissance de l'enfant enquêté. Par ailleurs, les enfants et petits-enfants d'immigré·e·s sont plus fréquemment représenté·e·s dans les classes populaires peu qualifiées. Ce groupe est également caractérisé par le jeune âge des mères à la naissance des enfants. Enfin, les enfants des familles les moins aisées sont ceux·celles pour lesquel·le·s il est le plus fréquent de ne pas avoir été confié·e à un mode de garde à l'âge de deux ans.

La deuxième fraction des classes populaires (« classes populaires qualifiées ») se caractérise par une plus grande diversité en ce qui concerne la PCS du ménage. Les parents se situent plus fréquemment dans des emplois qualifiés. Le niveau de revenu reste globalement faible pour la plupart des familles membres de cette classe sociale, mais ne connait pas une concentration aussi forte que pour la première fraction décrite. La deuxième fraction des classes populaires est composée d'une part non-négligeable de propriétaires et de mères en emploi. Les familles semblent alors bénéficier d'une plus grande stabilité économique et d'une meilleure intégration sociale. Les mères sont peu nombreuses à se déclarer en difficulté financière, et les ménages sont majoritairement propriétaires. S'il n'est pas rare que les enfants soient majoritairement gardé·e·s en famille à l'âge de deux ans, cela n'est pas majoritaire. Cette classe sociale se positionne ainsi à la frontière entre les classes populaires – en raison de leurs dotations économiques et culturelles - et les classes moyennes.

Les classes moyennes, quant à elles, sont caractérisées par des revenus faibles à moyens, des niveaux de qualification moyens, et une inscription dans des emplois qualifiés (professions intermédiaires et employés). La plupart des membres de cette classe occupent leur logement en tant que propriétaires, et ne présentent pas d'inquiétude quant à leur situation financière. Les

[73] La notion « peu qualifiées » fait référence aux positions professionnelles des parents dans cette classe sociale, en reprenant la catégorisation proposée par Diter et Octobre, 2023.

familles nombreuses sont rares parmi les classes moyennes de la cohorte ELFE, ainsi que les familles ayant au moins un parent immigré·e ou descendant d'immigré·e·s.

Les classes supérieures intermédiaires disposent de hauts niveaux de revenu mais leur groupe est constitué d'une part importante de professions intermédiaires, tandis que les classes supérieures regroupées selon notre méthode sont presque exclusivement composées de ménages à dominante « cadre ». La catégorie des classes supérieures intermédiaires se caractérise également par une répartition des niveaux de diplôme entre « Bac +2 » et « Bac +3 et plus », et par l'extrême rareté de l'inactivité professionnelle parmi les mères. Les mères de moins de vingt-cinq ans se font également très rares parmi cette classe sociale pour laquelle l'âge à la naissance de l'enfant est le plus fréquemment situé entre 31 et 34 ans. Le recours au mode de garde se différencie des trois classes sociales de dotations inférieures de manière à faire apparaitre un « gap » dans le gradient social. En effet, alors que parmi les classes moyennes, 36 % des enfants sont gardé·e·s en famille à l'âge de deux ans, et que ce taux est supérieur dans les deux fractions des classes populaires, cela concerne 18 % des enfants de classes supérieures intermédiaires.

Enfin, la deuxième fraction des classes supérieures se distingue par sa forte concentration dans les niveaux les plus hauts de dotations économique et culturelle. Toutefois, l'inactivité des mères est plus fréquente dans cette classe que dans la précédente. Il en va de même pour la fréquence des familles nombreuses. Les modèles familiaux varient donc entre ces deux fractions des classes supérieures.

L'appartenance à l'une ou l'autre de ces classes sociales dépend de critères majoritairement économiques déterminant les pratiques de la vie sociale (Bouchet-Valat et Vayet, 2019) et structurant la position sociale. Elle induit une hiérarchisation des capitaux, notamment du capital culturel (Bourdieu, 1984). Pour les familles et les enfants, cela contribue à la différenciation des chances de réussite aux différents âges de la vie, et à une exposition différenciée aux risques en matière de santé et de bien-être (Castillo Rico *et al.*, 2019). Ainsi, les enfants issu·e·s des familles des classes populaires vivent dans des conditions négativement associées au bien-être, aux apprentissages et au développement telles que l'inactivité professionnelle de l'un des parents et le statut de locataire du logement (Mariano *et al.*, 2025), un faible niveau de revenu (Grobon *et al.*, 2019) et la difficulté financière perçue (Schenk-Fontaine et Panico, 2019).

Cette section visait à décrire les caractéristiques socioéconomiques des enfants de la cohorte et à proposer une variable synthétique de classe sociale permettant de situer les familles les unes par rapport aux autres. Dans les chapitres de la Partie III, cette variable servira d'abord à décrire les contextes sociaux dans lesquels se déroulent les apprentissages enfantins, mais l'analyse et la recherche d'associations statistiques s'appuiera sur des déterminants plus précis. Le niveau de diplôme de la mère sera mobilisé comme un indicateur du capital culturel et des dispositions éducatives qui orientent les pratiques parentales et la valorisation des apprentissages précoces. Le niveau de revenu du ménage permettra de saisir les ressources économiques dont disposent les familles, et les conditions matérielles qui encadrent les apprentissages des enfants. Le mode de garde sera pris en compte comme espace de socialisation structurant les ressources éducatives mobilisées auprès des enfants. Enfin, la présence de frères et sœurs aînés constitue un facteur de socialisation « diagonale » (Bourguignon *et al*., 2024), et une contrainte pour les parents.

Certaines variables ont été regroupées en un nombre restreint de modalités. Ce choix vise à préserver la cohérence des catégories et la comparabilité statistique des effectifs observés, tout en conservant les contrastes les plus pertinents.

Le mode de garde a ainsi été réduit à trois grandes modalités (voir annexe 2), distinguant principalement les prises en charge familiales, les modes de garde collectifs (crèche) et les modes individuels (assistantes maternelles, garde à domicile), de manière à rassembler des situations proches du point de vue des logiques éducatives et de la socialisation quotidienne. Le niveau de diplôme de la mère que nous mobilisons est celui fourni dans les variables construites par l'enquête ELFE. Il a également été synthétisé en trois niveaux correspondant aux principaux seuils de différenciation du capital culturel : absence de diplôme niveau baccalauréat, diplôme de niveau bac +2, et diplôme de l'enseignement supérieur. Ce regroupement permet de garantir la comparabilité des sous-groupes. Enfin, la présence de frères et sœurs aînés a été privilégiée à la variable plus détaillée du rang de naissance, afin de concentrer l'analyse sur l'existence d'une socialisation adelphique. L'inclusion d'autres variables indépendantes répondant aux questions de recherche spécifiques de chaque chapitre sera précisée au moment de leur mobilisation.

Afin de clore ce chapitre de présentation de l'enquête ELFE et de sa population, nous présentons les conditions de socialisation des enfants en fonction de leur genre et de la position de leur famille dans l'espace social. Cette description vient justifier la partition par genre et par classe sociale dans les analyses et la recherche des effets de ces socialisations sur les indicateurs de développement et les pratiques étudiées par la suite. De ri

C- Les socialisations de genre dans la cohorte ELFE

Le processus de socialisation au cours de l'enfance contribue à la fabrique et l'incorporation de dispositions durables, comme nous l'avons exposé aux Chapitres 1 et 2. Ce processus est structuré par les rapports de domination et de pouvoir dans lesquels l'enfance se situe. Le genre et la classe sociale déterminent avec force les premières expériences vécues au commencement du parcours de vie, les interactions avec les adultes se situant comme « autruis significatifs » et les rapports avec les institutions. Les socialisations de genre et de classe agissent alors conjointement, se déterminent mutuellement. En cela, garçons et filles connaissent des socialisations spécifiques à leur genre et leur classe sociale (Court, 2007). Des travaux de sociologie donnent à voir les variations des normes de genre à travers l'espace social, et notamment leur exacerbation aux deux extrémités, selon des modalités différentes (Court et Mennesson, 2015).

Pour finir ce chapitre, nous explorons la manière dont les données issues de l'enquête ELFE permettent la mesure des primes socialisations de genre à travers les classes sociales.

Le sexe assigné à la naissance est une variable structurant les expériences vécues au cours de la petite enfance. Cette assignation vient donc déterminer les attitudes parentales (Gianini Belotti, 1974) et celles des autres adultes vis-à-vis de chaque enfant, mais aussi façonner l'environnement matériel dans lequel grandit chaque enfant (Brachet *et al*., 2014). Les objets, activités et soins sont ainsi différenciées précocement.

La socialisation de genre est déterminée également de manière diffuse par les formes que prennent les relations entre les parents et la force des effets de la domination masculine sur l'organisation de l'unité domestique, à travers notamment la répartition inégale du travail parental (Samuel *et al*., 2023b). Cette socialisation prend une forme plus discrète puisqu'elle n'est pas inculquée explicitement, mais s'impose comme un exemple, une manière de faire la partition des rôles sexuées (Lahire, 2001).

Nous approchons la mise en œuvre de cette socialisation à travers les « climats familiaux ». Cette notion, empruntée à Berthomier et Octobre (2019), désigne l'ensemble des caractéristiques de l'environnement matériel, des interactions éducatives et des modèles parentaux qui façonnent, au quotidien, la socialisation des enfants. Ces climats traduisent des manières différenciées d'organiser la vie familiale, de distribuer les rôles parentaux et de valoriser certaines activités, produisant ainsi des contextes genrés de socialisation. Appliquée à l'enquête ELFE, cette approche permet d'appréhender la manière dont les inégalités sociales s'articulent à la construction des rapports de genre dès la petite enfance.

Le Tableau 8 décrit un aspect de la socialisation de genre : celui des caractéristiques du couple parental, et ses variations en fonction des classes sociales.

Tableau 8. Caractéristiques des configurations conjugales selon la classe sociale des parents (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes sup. intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	*P*
Ecart d'âge entre les parents[74]							***
Faible écart d'âge	47,4	63,1	61,5	65,0	71,7	60,0	
Mère plus âgée (4 ans et +)	4,5	4,4	4,1	5,1	3,2	4,3	
Père plus âgé (4 à 9 ans de +)	27,1	24,2	23,5	20,8	18,3	23,7	
Père plus âgé de 10 ans et plus	14,5	6,6	7,7	6,3	5,0	8,6	
Age du père non-renseigné	6,6	1,7	3,3	2,8	1,9	3,4	
Ecart de qualification entre les parents[75]							***
Niveau de qualification égal	46,1	41,6	35,5	34,4	58,2	41,8	
Père plus qualifié	28,4	25,8	24,6	29,1	19,2	25,8	
Mère plus qualifiée	25,4	32,5	40,0	36,5	22,6	32,5	
Situation familiale de la mère[76]							***
En couple cohabitant avec le père	72,3	93,1	90,6	96,3	97,7	88,2	
En couple cohabitant avec quelqu'un d'autre	2,0	1,0	1,5	0,9	0,4	1,3	
Sans conjoint cohabitant	25,7	5,9	7,9	2,8	1,8	10,5	
N=	1 281	2 989	3 068	1 697	1 542	10 577	

Source : Enquête ELFE, trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 47,4 % des parents des classes populaires non-qualifiées ont un faible écart d'âge. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

[74,76] Variable recodée par l'autrice

[75] Variables construites par l'équipe ELFE « Variables construites caractérisant la situation sociodémographique des familles Elfe à 2 mois,1 an et 2 ans » https://www.ined.fr/fichier/rte/180/ELFE_PLATEFORME-ACCES-AUX-DONNEES/VARIABLES-CONSTRUITES/socio-demographic_variables_0-2-yrs_VF.pdf

Ce tableau met en évidence les différences dans la configuration des couples parentaux selon la position sociale. Trois dimensions sont ici examinées : l'écart d'âge entre les parents, l'écart de qualification et la situation familiale de la mère. Elles informent de la position des couples vis-à-vis des normes conjugales et de la domination masculine.

Concernant l'écart d'âge entre les parents, les classes populaires peu qualifiées se distinguent par une proportion plus élevée de couples présentant un écart d'âge important, avec un père plus âgé (27 % des couples ont un écart de 4 à 9 ans et 15 % de 10 ans et plus). À l'inverse, dans les classes moyennes et supérieures, les écarts d'âge sont plus souvent faibles : 65 % à 71 % des couples ont moins de trois ans d'écart. Cette homogamie d'âge plus marquée dans les classes supérieures traduit des logiques d'appariement social plus symétriques et un calendrier conjugal plus tardif. De même, elle illustre une moindre adhésion, dans les familles les plus dotées de l'espace social, aux modèles de couples hétérosexuels marqués par une position dominante de l'homme sur la femme (Bozon, 1990). En effet, l'écart d'âge entre conjoint·e·s (ici, entre parents) participe de la mise en scène d'une hiérarchie de genre au sein du couple, où la différence d'âge en faveur de l'homme renforce sa légitimité et la position d'autorité au sein de la relation. L'ampleur de ces écarts varie selon la position sociale : les milieux populaires tendent à reproduire plus fortement des schémas conjugaux traditionnels, tandis que les classes supérieures s'en écartent davantage, privilégiant des unions fondées sur une plus grande proximité d'âge et de ressources culturelles.

Les écarts observés dans le niveau de qualification des parents confirment la tendance à une homogamie éducative plus forte dans les milieux favorisés. Dans la fraction la plus aisée des classes supérieures (où nous trouvons une forte concentration de ménages « cadres »), 58 % des couples présentent un niveau de qualification équivalent, contre 36 % dans les classes moyennes et 44 % dans les classes populaires peu qualifiées. Les situations où la mère est plus qualifiée que le père sont néanmoins fréquentes dans toutes les classes sociales.

Enfin, la situation conjugale de la mère aux trois ans de l'enfant montre que la cohabitation avec le père de l'enfant reste la norme dans l'ensemble des groupes sociaux, mais avec des écarts notables. La situation maritale des parents se positionne comme variable d'intérêt en ce qu'elle constitue un facteur d'inégalités parmi les enfants en matière de bien-être (Garriga et Bernardi, 2019) et de santé psychologique en raison de la réorganisation du quotidien familial (Poortman, 2021) et de la diminution des ressources du foyer (Martin, 1994).

Les mères des classes populaires peu qualifiées se trouvent plus souvent sans conjoint cohabitant (26 %), ce qui contribue certainement à leur placement dans cette catégorie lors de la construction de la variable de classe sociale. À l'autre extrémité, les classes moyennes et supérieures présentent des taux de cohabitation dépassant 90 %. Ces différences traduisent des inégalités de stabilité conjugale et des différences de structure familiale selon la position sociale, qui peuvent avoir des effets sur les conditions de socialisation et les ressources disponibles dans le foyer. Dans l'ensemble, ce tableau souligne la différenciation sociale des modèles familiaux : les classes populaires se caractérisent par des unions plus souvent asymétriques en âge et en qualification, et plus fréquemment marquées par des situations monoparentales ; les classes moyennes et supérieures présentent au contraire des formes plus homogames et stables du couple parental. Ces contrastes constituent une variation du cadre structurant les expériences enfantines, susceptibles d'exercer une influence sur les modes de socialisation, les attentes éducatives et les ressources mobilisables au sein des familles.

Ainsi, la position sociale des familles détermine l'exposition des enfants à différents modèles familiaux et à un ancrage plus ou moins fort dans des modèles inégalitaires du point de vue du genre. Cette différenciation se confirme dans le Tableau 9, présentant la répartition du travail domestique décrite par les mères de la cohorte ELFE.

Tableau 9. Partage du travail domestique déclaré par la mère en fonction de la classe sociale (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes sup. intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	*p*
Tâches domestiques aux 2 mois de l'enfant							
Personne prenant en charge la vaisselle							***
Toujours la mère	31,5	20,3	16,9	10,4	7,5	19,1	
Le plus souvent la mère	21,9	22,3	25,7	22,5	23,6	23,3	
Tâche partagée	33,9	45,4	44,0	51,6	52,0	44,1	
Le plus souvent le père/conjoint	7,2	8,5	9,1	11,5	12,9	9,2	
Toujours le père/conjoint	2,8	2,1	2,5	3,3	3,0	2,6	
Quelqu'un d'autre	2,7	1,4	1,6	0,7	1,1	1,6	
Personne prenant en charge les courses							***
Toujours la mère	17,9	22,8	19,5	16,9	13,2	19,1	
Le plus souvent la mère	12,4	19,8	19,1	22,1	25,8	19,0	
Tâche partagée	49,0	41,8	40,5	36,8	34,3	41,5	
Le plus souvent le père/conjoint	12,9	10,6	13,6	17,4	18,7	13,6	
Toujours le père/conjoint	6,9	4,3	6,5	6,6	7,5	6,0	
Quelqu'un d'autre	0,9	0,5	0,7	0,1	0,5	0,6	
Personne prenant en charge le ménage							***
Toujours la mère	41,1	33,6	30,0	20,0	14,2	30,5	
Le plus souvent la mère	22,4	27,3	27,5	28,2	24,8	26,2	
Tâche partagée	30,7	32,3	31,6	34,7	26,3	31,4	
Le plus souvent le père/conjoint	2,3	3,7	4,9	5,6	6,1	4,2	
Toujours le père/conjoint	0,7	1,0	1,0	1,3	1,3	1,0	
Quelqu'un d'autre	2,8	1,9	5,0	10,0	26,9	6,6	
Perception de la répartition des tâches par la mère aux 2 ans de l'enfant							***
« Vous prenez en charge l'essentiel des tâches »	57,6	50,5	49,6	42,7	40,2	49,5	

« Les tâches sont partagées avec votre conjoint »	39,4	47,5	47,6	53,1	55,3	47,5
« Votre conjoint prend en charge l'essentiel des tâches »	2,8	1,7	2,1	2,5	1,9	2,1
« Une autre personne vivant au foyer s'occupe de toutes les tâches ménagères »	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2
« Une autre personne ne vivant pas dans le foyer s'en occupe »	0,1	0,1	0,5	1,4	2,4	0,6
N=	1 281	2 989	3 068	1 697	1 542	10 577

Source : Enquête ELFE, trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 31,5 % des mères des classes populaires déclarent « toujours » prendre en charge la vaisselle. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

La prise en charge des activités ménagères est, en tout lieu de l'espace social, fortement féminisée. Cet effet des normes de genre est dominant dans nos sociétés malgré l'avènement d'un idéal égalitaire et d'un modèle de paternité « active » (Sponton, 2023). Dans les couples hétérosexuels, les femmes prennent traditionnellement en charge la plupart des tâches domestiques. La binarité de la division du travail domestique a tendance à s'amplifier à l'arrivée du premier enfant (Dominguez-Folgueras *et al*., 2018) et à se maintenir dans les années suivant la naissance (Le Pape *et al*. 2025). Néanmoins, l'ampleur de cette inégalité prenant place au sein des foyers diffère sensiblement selon les classes sociales. Ainsi, lors de la vague d'enquête aux deux mois de l'enfant, les mères des classes populaires peu qualifiées apparaissent comme les plus investies dans la réalisation des tâches domestiques : 32 % déclarent s'occuper toujours de la vaisselle, 18 % des courses et 41 % du ménage. À l'inverse, dans les classes supérieures, ces proportions sont abaissées respectivement à 8 %, 13 % et 14 %, traduisant une plus grande implication du conjoint, selon la déclaration maternelle.

Cette évolution selon la position sociale se confirme lorsque l'on observe la part des tâches qualifiées de « partagées ». Autrement dit, plus on s'élève dans l'espace social, plus la répartition des tâches domestiques tend à s'équilibrer entre les conjoints, révélant un rapport différencié à la division sexuée du travail domestique en fonction de la classe sociale.

Les déclarations des mères sur la répartition des tâches à deux ans de l'enfant prolongent ces constats. Dans les classes populaires, une majorité de mères (58 % parmi la fraction la moins dotée) affirme prendre en charge l'essentiel des tâches, tandis que cette proportion diminue à 40 % dans les classes supérieures, où le partage des tâches est plus fréquemment déclaré. Ces écarts suggèrent que les pratiques domestiques, loin d'être uniformes, s'inscrivent dans des dispositions de genre socialement situées : les milieux populaires tendent à reproduire plus fortement la répartition traditionnelle des rôles féminins et masculins, tandis que les milieux plus dotés adhèrent davantage à l'idéal d'égalité conjugale. Ainsi, la socialisation de genre des enfants se trouve articulée à leur socialisation de classe : elle façonne non seulement les manières de prendre soin du foyer et de ses membres, mais aussi les représentations légitimes de ce qui constitue une répartition juste ou acceptable des tâches au sein du couple. La division du travail domestique au sein des familles contribue ainsi de manière diffuse et pratique à la transmission des normes de genre et à leur incorporation par les enfants. Par exemple, parmi les enfants de la cohorte ELFE, l'investissement des pères dans les tâches domestiques (pratique

parentale atypique du point de vue du genre) est associé à une moindre stéréotypisation des pratiques de jeux des jeunes garçons (Herbaut *et al*., 2024).

Ces estimations varient sensiblement si l'on prend en compte les déclarations des pères (voir annexe 3). Leur estimation de leur participation est, dans l'ensemble, supérieure à celle faite par les mères : ils considèrent plus fréquemment que les mères, et ce dans toutes les classes sociales, que les tâches sont partagées.

Enfin, la transmission sociale des normes de genre se fait également par des pratiques éducatives concrètes et par les temps et activités partagés entre parents et enfants. Le Tableau 10 met en évidence les variations des pratiques parentales selon le genre et la classe sociale, en s'appuyant sur des données recueillies autour de la première année de l'enfant.

Tableau 10. Pratiques parentales en fonction du genre de l'enfant et de la classe sociale (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées			Classes populaires qualifiées			Classes moyennes			Classes supérieures intermédiaires			Classes supérieures		
	G	F	ens	G	F	ens	G	F	ens	G	F	ens	G	F	ens
Parent passant le plus de temps avec l'enfant à 1 an (déclaration maternelle)[77]															
Mère	81,1	78,2	79,7	70,6	72,7	71,7	71,4	73,1	72,2	67,5	67	67,2	59,4	63,1	61,2
Père	6,7	8,5	7,6	11,3	11,3	11,3	10,1	9,8	9,9	11,1	11,3	11,2	8,1	6,7	7,4
Temps équivalent	12,1	13,3	12,7	18,1	16,0	17,0	18,5	17,1	17,8	21,4	21,8	21,6	32,5	30,2	31,4
Préférence de la mère pour les vêtements de son enfant à 1 an															
Conformité au genre	86,9	75,7	81,3	87,9	79,1	83,5	82,8	74,1	78,6	81,8	70,5	76,1	79,2	69,2	74,3
Vêtements mixtes	1,3	6,7	4,0	1,2	5,2	3,2	2,1	6,0	4,0	1,7	7,4	4,5	2,3	10,8	6,5
Pas de préférence	11,8	17,6	14,7	10,9	15,8	13,3	15,1	19,9	17,5	16,5	22,2	19,3	18,5	20,0	19,2
La mère pratique le dessin avec l'enfant à 1 an															
Souvent	13,0	14,4	13,7	8,2	11,1	9,7	8,4	12,4	10,4	5,2	7,1	6,2	3,9	6,8	5,3
De temps en temps	24,9	26,2	25,5	22,8	24,6	23,7	22,8	22,5	22,7	23,3	22,4	22,8	17,4	22,1	19,7
Rarement ou jamais	62,1	59,4	60,8	69,0	64,3	66,7	68,8	65,1	67,0	71,6	70,4	71,0	78,7	71,1	75,0
Le père pratique le dessin avec l'enfant à 1 an															
Souvent	11,5	11,3	11,4	6,4	9,2	7,8	5,7	8,8	7,2	4,9	4,2	4,6	3,7	6,1	4,8
De temps en temps	24,7	23,7	24,2	20,6	22,1	21,3	20,1	23,9	22,0	19,3	22,5	20,9	15,4	20,1	17,7
Rarement ou jamais	63,8	65,1	64,4	73,1	68,8	70,9	74,2	67,4	70,8	75,9	73,2	74,6	80,9	73,9	77,5
La mère pratique la lecture avec l'enfant à 1 an															
Souvent	32,3	34,3	33,3	39,2	43,5	41,3	42,7	45,8	44,2	52,3	52,0	52,2	52,7	55,5	54,1
De temps en temps	38,5	37,3	37,9	37,5	34,6	36,1	36,6	34,9	35,8	35,2	34,2	34,7	34,2	33,6	33,9
Rarement ou jamais	29,2	28,4	28,8	23,3	21,9	22,6	20,7	19,3	20,0	12,5	13,8	13,1	13,1	10,9	12,0
Le père pratique la lecture avec l'enfant à 1 an															
Souvent	15	18,1	16,6	21,1	22,0	21,6	22,9	26,2	24,5	28,9	34,2	31,6	33,5	37,6	35,5
De temps en temps	36,8	33,1	34,9	35,4	37,0	36,2	37,5	37,0	37,3	35,2	34,7	34,9	39,0	34,3	36,7
Rarement ou jamais	48,3	48,9	48,6	43,5	40,9	42,2	39,6	36,8	38,2	35,9	31,1	33,5	27,6	28,1	27,9

[77] Variable codée par l'autrice à partir de la question « Au total au cours de la semaine, du lundi à vendredi de 9h à 18h, combien d'heures votre enfant passe-t-il avec vous ? » posée à chacun des parents répondant à la vague des 1 an

La mère joue avec l'enfant à 1 an															
Souvent	80,8	78,6	79,7	84,7	86,5	85,6	83,8	85,4	84,6	86,2	86,7	86,5	85,6	83,4	84,5
De temps en temps	16,7	18,0	17,4	14,6	12,3	13,4	14,4	13,3	13,9	13,1	12,9	13,0	13,6	15,8	14,7
Rarement ou jamais	2,5	3,3	2,9	0,8	1,2	1,0	1,8	1,3	1,5	0,7	0,4	0,5	0,8	0,8	0,8
Le père joue avec l'enfant à 1 an															
Souvent	68,3	69,8	69,1	69,6	71,0	70,3	75,5	72,5	74,0	78,5	74,9	76,7	76,5	74,5	75,5
De temps en temps	24,5	25,2	24,8	28,3	25,3	26,8	21,5	23,8	22,7	19,5	22,3	20,9	21,5	22,7	22,1
Rarement ou jamais	7,2	5,0	6,1	2,1	3,7	2,9	3,0	3,6	3,3	2,0	2,8	2,4	2,0	2,8	2,4

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : 81,1 % des garçons des classes populaires peu-qualifiées passent plus de temps avec leur mère qu'avec leur père.

La description statistique faite dans ce tableau met en évidence la forte différenciation des rôles parentaux, et ses variations en fonction de la position dans l'espace social. D'abord, quelle que soit leur classe sociale, les mères passent plus de temps auprès de leur enfant que les pères au cours de la première année. En effet, plus de 80 % des mères des classes populaires peu qualifiées déclarent un temps hebdomadaire passé avec leur enfant supérieur à celui déclaré par les pères. Cette répartition s'inverse pour seulement 7 % des pères. Si cette asymétrie se réduit légèrement dans les classes supérieures (61 % des mères contre 7 % des pères), elle demeure majoritaire. Toutefois, les durées équivalentes déclarées par les deux parents sont plus fréquentes à mesure que l'on s'élève socialement (de 12 % dans les classes populaires peu qualifiées à 17 % dans les classes moyennes et 31 % dans les classes supérieures). L'adhésion des parents de classes supérieures à un *ethos* égalitaire (Clair, 2011) semble ainsi structurer les temporalités des foyers, sans pour autant en faire disparaitre les inégalités structurelles.

La préférence des mères pour les vêtements de leur enfant traduit également un rapport socialement situé aux normes de genre. Dans les classes populaires, la préférence pour des vêtements conformes au genre de l'enfant (le choix de vêtements typiquement « féminins » ou « masculins ») est largement majoritaire : 81 % des mères situées dans les classes populaires peu qualifiées, contre 79 % des mères des classes moyennes et 69 % des mères de classes supérieures. Les classes supérieures, apparaissent alors plus éloignées des normes de genre et ainsi plus propices à l'acquisition de vêtements « mixtes » ou à ne pas tenir compte de l'esthétisation genrée des vêtements. Néanmoins, cette ouverture à la mixité est valable surtout pour les filles. Parmi toutes les classes sociales, il est plus fréquent que les mères de filles expriment une préférence pour les vêtements mixtes, ou une indifférence, que les mères de garçons. Ces préférences illustrent l'effet des normes de genre sur les expériences enfantines et la manière dont les pratiques vestimentaires participent à l'inscription corporelle de la masculinité et de la féminité (Court et Mennesson, 2015).

Enfin, les pratiques ludiques et éducatives partagées entre parents et enfants constituent un autre élément du climat familial de la socialisation de genre. Les activités d'expression et de lecture sont très inégalement distribuées entre les mères et les pères. Les mères pratiquent plus fréquemment le dessin ou la lecture avec leur enfant, mais cette implication varie selon le milieu social : les classes moyennes et supérieures se distinguent par une plus forte fréquence de ces pratiques, notamment pour la lecture à l'âge d'un an (54 % des mères de classes supérieures déclarent lire souvent avec leur enfant, contre 33 % parmi les mères de classes populaires qualifiées). Les pères, quant à eux, occupent une place minoritaire dans ces activités, mais leur participation croît avec le capital culturel : seuls 17 % des pères de classes populaires peu qualifiées lisent souvent avec leur enfant, contre 36 % dans les classes supérieures.

Dans les chapitres empiriques, la socialisation de genre sera approchée le plus fréquemment à partir des différences exprimées au regard de la variable du sexe des enfants. Le Chapitre VII accordera une attention particulière à cette socialisation en incluant des variables de socialisation ludique comme explications des différences entre garçons et filles.

Ces résultats mettent en lumière une différenciation sociale et sexuée des pratiques parentales. Malgré la différenciation, l'assignation des mères aux pratiques éducatives se retrouve dans toutes les classes sociales. Les variations concernent surtout les rôles exercés par les pères. En cela, les rôles parentaux apparaissent plus nettement genrés dans les classes populaires. A mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale, l'*ethos* égalitaire se fait plus visible. Ainsi, la socialisation de genre ne se déploie pas de manière uniforme : elle est ancrée dans des logiques de classe qui orientent différemment les manières d'être père ou mère, et les formes des relations entre parents et enfants.

Conclusion

L'objectif du présent chapitre était de décrire les données mobilisées dans la suite de la thèse, de les contextualiser et d'en décrire les apports et limites pour la mesure des socialisations de genre et de classe sociale. Il permet ainsi de justifier l'usage des données issues de l'enquête ELFE pour répondre aux objectifs d'une recherche sociologique portant sur les conditions de vie et les expériences éprouvées par les jeunes enfants, leur détermination par le genre et la classe sociale, et leurs conséquences sur les apprentissages.

La description de l'enquête ELFE a permis d'en restituer le contexte de création, les acteur·ice·s impliqués, le dispositif de recueil. Initiée dans les années 2000 et mise en œuvre à partir de 2011, cette cohorte nationale répond à un intérêt et une demande scientifiques et institutionnels pour la documentation des conditions de vie et de développement des enfants en France. Portée conjointement par l'INED et l'INSERM, avec la participation de partenaires administratifs et universitaires, elle résulte d'une collaboration interdisciplinaire associant la démographie, l'épidémiologie, la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation. L'enquête repose sur le suivi longitudinal d'environ 18 000 enfants nés en 2011, observés dès la maternité puis à plusieurs reprises, à travers un ensemble d'instruments combinant questionnaires standardisés, mesures de santé, et données contextuelles sur les environnements familiaux, résidentiels et institutionnels.

Ce dispositif permet de situer dans le temps des informations portant à la fois sur les conditions matérielles d'existence, les pratiques éducatives, les trajectoires scolaires et les attitudes des enfants. Pour les sciences sociales, l'intérêt d'une telle cohorte réside dans la possibilité qu'elle offre d'observer quantitativement les processus de socialisation et de différenciation sociale au moment où ils se font.

L'utilisation de méthodes quantitatives et le recours à l'exploitation des données issues de l'enquête ELFE dans le présent manuscrit répondent à une double posture méthodologique : d'une part, elles visent à tirer profit d'un dispositif statistique large, longitudinal et représentatif de la population française pour saisir les socialisations primaires, et d'autre part, questionner la nature et les effets du processus de quantification de la vie sociale.

Le détour fait dans ce chapitre par l'histoire du projet ELFE contribue, en ce sens, à rendre visible le processus de quantification de l'enfance proposé par les systèmes de suivi longitudinal de cohortes d'enfants. En effet, ce processus consiste à « faire exister sous une forme numérique ce qui, auparavant, était exprimé seulement par des mots » (Desrosières et Kott, 2005), ce qui suppose une inscription dans des choix collectifs de construction : choix de la population et des manières de l'approcher puis de l'interroger au fil du temps. Cette première étape du procédé de quantification est donc fait de « conventions, négociations, compromis, traductions » (Desrosières, 2008) qui ont ici la particularité de se situer dans un contexte pluridisciplinaire, et de devoir composer avec des contraintes financières et institutionnelles.

La présentation de l'enquête faite dans ce chapitre a également souligné deux limites méthodologiques principales : le problème de l'attrition, qui affecte la représentativité de la cohorte au fil du temps et celui de la qualité des données concernant les pères. Ces problèmes sont communs à la plupart des dispositifs de suivi longitudinal de cohortes de naissance. Ils n'incitent pas pour autant à restreindre l'usage des données produites, mais à en produire une lecture prudente.

La description faite dans ce chapitre des conditions de vie des enfants de la cohorte, synthétisées dans une variable de classe sociale, et de leurs socialisations différenciées selon le genre, permet de situer les inégalités développementales interrogées par la suite. Cette description met en évidence à la fois la structuration sociale des environnements familiaux et la manière dont les rapports de genre s'y expriment dès la petite enfance. Elle montre la forte différenciation des conditions matérielles dans lesquelles les enfants grandissent et apprennent, au moment où sont acquises les compétences psychomotrices considérées comme fondamentales dans la mesure et l'évaluation du développement.

Dans la continuité de cette présentation méthodologique, les travaux exposés dans les chapitres suivants porteront spécifiquement sur les enfants présents dans la cohorte lors de la vague d'enquête menée autour de l'âge de trois ans et demi. Ce sous-ensemble de 10 000 à 11 000 enfants (selon les critères d'inclusion du champ d'analyse de chaque chapitre) constitue la population d'étude des analyses empiriques menées dans les Chapitres V à VII.

En conclusion, ce premier chapitre méthodologique a ainsi posé le cadre empirique nécessaire à la compréhension des contextes dans lesquels s'inscrivent les inégalités analysées dans la suite de la thèse. Le chapitre suivant prolonge cette réflexion méthodologique en interrogeant cette fois les instruments de mesure du développement mobilisés dans l'enquête ELFE. Il vise à recenser et décrire ces indicateurs ainsi que les conditions de leur construction. Nous restituerons les usages qui en sont faits dans les différentes disciplines qui les exploitent, et questionnerons les présupposés normatifs qu'ils véhiculent. Dans la lignée des approches critiques de la quantification du monde social, il s'agira de montrer que ces mesures s'inscrivent dans des cadres historiques, normatifs et institutionnels particuliers, loin d'être neutres du point de vue de la classe sociale. Ce second chapitre méthodologique précisera enfin la manière dont l'un de ces indicateurs, l'Inventaire de Développement de l'Enfant, sera mobilisé dans les analyses empiriques à venir.

Chapitre IV. Quantifier le développement des enfants : construction, limites et apports des indicateurs

A mesure de l'expansion de l'intérêt porté par les institutions politiques et les acteur·ice·s des différents champs scientifiques pour la question de l'enfance, des outils de mesure se sont développés et diffusés. Ils permettent de quantifier à différentes échelles populationnelles le bien-être, la santé et le développement des enfants et d'en identifier les déterminants (Buzaud *et al*., 2019). Parmi eux, les outils de mesure du développement ont de particulier qu'ils sont mobilisés tant dans une visée diagnostique individualisée que dans la poursuite de l'objectif de connaissance des populations. Ces indicateurs, issus principalement du champ disciplinaire de la psychologie du développement, visent à objectiver des acquisitions cognitives, langagières, motrices ou socio-affectives socialement attendues au cours de l'enfance.

Ces mesures, bien que considérées comme des synthétisations neutres de la réalité vécue par les enfants, sont le produit de conventions sociales et de controverses scientifiques. En cela, les définitions du bien-être et de l'intelligence des enfants s'inscrivent dans des dialogues interdisciplinaires et des opérations de catégorisation mobilisant divers acteur·ice·s des domaines médical, scientifique et politique. Une perspective critique et historicisée permet alors de souligner que les mesures de développement et d'intelligence, telles que le « quotient intellectuel » par exemple, découlent d'une construction idéologique qui tend à naturaliser des différences sociales et culturelles. En traitant les résultats obtenus aux tests comme des propriétés intrinsèques, les dispositifs de mesure occultent les rapports de pouvoir et les biais sociaux qui conditionnent leur conception (Tort, 1974 ; Mensh et Mensh, 1994). Ainsi, un indicateur ne constitue pas la mesure objective d'une qualité préexistante, mais contribue à la construction de la valeur sociale des compétences et par extension, des enfants. La montée en généralité statistique, en se distanciant de la singularité des contextes de socialisation, produit un effet normatif : elle convertit la diversité des rythmes d'acquisition en un modèle de référence « moyen ». Ce faisant, elle définit des attentes standardisées qui s'appliquent indistinctement à des populations dont les conditions de vie et les référentiels culturels sont hétérogènes.

L'intégration des mesures de développement dans une enquête nationale poursuivant des objectifs pluridisciplinaires soulève alors un ensemble de questions sociologiques quant à leurs biais de construction, leurs usages et leurs interprétations par les différentes disciplines, et leurs potentiels effets de naturalisation des écarts et de normalisation des comportements enfantins.

Les conventions sociales précédant et conditionnant la création d'indicateurs quantitatifs de développement, ainsi que leur rôle dans la définition des normes s'appliquant aux enfants, seront interrogées ici dans le cadre de l'analyse critique de la pensée développementale telle que définie au premier chapitre. L'objectif du présent chapitre est d'expliciter l'aspect critique du cadre théorique présenté en introduction de la thèse, et ainsi de contribuer au deuxième objectif annoncé dans l'introduction générale de la thèse : établir une critique des concepts et outils mobilisés pour l'étude scientifique du développement des enfants. Nous poursuivrons cet objectif en mettant en œuvre la recension et la description des mesures de développement proposés dans les questionnaires de l'enquête ELFE, et leur analyse au prisme de la production sociale, historique et politique des normes appliquées au « développement de l'enfant ». Nous discuterons les biais de construction et les logiques normatives susceptibles de contribuer à la différenciation de genre et de classe sociale parmi les enfants de la cohorte. Cette analyse part du postulat selon lequel toute mesure du développement repose sur des représentations socialement et historiquement situées (Desrosières, 2008), et sur la désirabilité sociale de certains comportements enfantins (Leiter, 2007 ; Turmel, 2008).

Pour faire suite à la présentation de la cohorte ELFE, son contexte de création et les caractéristiques des enfants étudiés, ce second chapitre méthodologique est consacré aux instruments de mesure du développement auxquels répondent les parents enquêtés. Nous circonscrivons cette description aux indicateurs allant de la vague d'enquête du premier anniversaire, à celles des trois ans et demi. En effet, les analyses présentées dans la partie suivante portent sur des pratiques et compétences interrogées à ces âges. Nous excluons également les indicateurs fondés sur l'observation d'exercices réalisés par les enfants, pour nous concentrer sur les biais inhérents à la déclaration parentale.

La production d'indicateurs du développement des enfants est analysée ici comme étant au croisement de deux phénomènes sociaux : la quantification de la réalité sociale (Desrosières, 2008) et la construction sociohistorique de la figure de l'enfant normal (Turmel, 2012).

Les travaux d'Alain Desrosières mettent en lumière le caractère construit des indicateurs quantitatifs et le processus par lequel des conventions et compromis mènent à la traduction en réalités statistiques de phénomènes « auparavant exprimés par des mots » (Desrosières, 2008). Qu'il s'agisse des indicateurs économiques, des mesures du développement des nations ou des classifications sociodémographiques, les dispositifs de quantification stabilisent des manières de subdiviser et d'ordonner le social. L'utilisation du terme « quantification » plutôt que « mesure » vise alors à nommer le processus de construction et à mettre à distance l'idée de « donnée » statistique. Cette approche conduit à relativiser l'objectivité de ce qui est exprimé en nombre, et à situer au centre de l'analyse le processus collectif et socialement situé de mise en œuvre des « conventions, négociations, compromis, traductions » précédant la mise en nombre (Desrosières, 2008). La quantification induit en effet de « convenir » de ce qui doit être mesuré et de la manière dont cela sera mesuré. Elle reflète alors son objet d'étude autant qu'elle le transforme.

Dans cette perspective, la quantification consiste à convertir des situations individuelles et inter-individuelles en problèmes collectifs (Desrosières, 2010) : elle transforme des expériences vécues individuellement en faits statistiquement comparables. L'exemple cité par Desrosières est celui de la statistique médicale : appréhendée individuellement, la maladie relève du soin et de la relation clinique ; quantifiée, elle devient un phénomène de population et sa catégorisation en « épidémie » appelle des mesures sanitaires publiques et l'ajustement des pratiques de soin. De la même manière, la quantification du développement des enfants transforme des acquisitions singulières, observées dans des contextes familiaux ou éducatifs spécifiques, en agrégation d'observations réalisées sur un collectif d'enfants. Ce procédé permet ainsi d'identifier des trajectoires moyennes, des écarts, des seuils et des facteurs de risque. L'information quantifiée sert à établir une référence normative, un point de référence à partir duquel évaluer les individus et leur distance à la normalité.

Appliqués à l'enfance, les indicateurs peuvent être compris comme la description de propriétés préexistantes et intrinsèques aux enfants. Néanmoins, considérer l'indicateur comme « donné » plutôt que comme « construit » conduit à faire l'impasse sur le fait que sa production implique pour les chercheur·e·s ou statisticien·ne·s de choisir ce qui, parmi les comportements et pratiques des enfants, est digne d'être mesuré. Ce choix est conditionné par les intérêts disciplinaires, le contexte historique et politique, et les caractéristiques sociales des acteur·ice·s qui en sont à l'origine. Les indicateurs de développement, analysés sociologiquement, ne

sauraient donc être compris comme un reflet purement factuel et objectif de l'état de croissance, de santé et de bien-être des enfants. Ces indicateurs, puisqu'ils sont porteurs d'un contexte social, politique et historique, participent à définir les dimensions pertinentes du développement, à en faire émerger la définition et les caractéristiques (Turmel, 2012). Les scores de développement et les catégorisations qu'ils rendent possibles s'inscrivent dans un cadre culturel qui détermine ce qu'il est pertinent d'observer, la manière de classer les comportements et les frontières établies entre normalité et déviance (Schonkoff, 1993). Les résultats de ces évaluations influencent durablement les représentations parentales, orientent les décisions professionnelles et contribuent à stabiliser des attentes quant aux capacités d'un·e enfant à un âge donné.

Dans son ouvrage *A historical Sociology of Childhood – Developmental Thinking, Categorization and Graphic Vizualisation,* André Turmel retrace l'émergence historique des outils de mesure des caractéristiques enfantines. La construction de ces instruments de mesure, qu'ils soient appliqués aux caractéristiques anthropométriques ou à l'état psychique des enfants, contribue à la constitution de l'enfance comme objet de savoir et d'intervention institutionnelle. Cette tendance historique a pris place en grande partie à travers l'essor de technologies sociales issues des préoccupations hygiénistes, pédiatriques et psychologiques. L'affirmation de la pensée développementale, fortement marquée par les conceptions piagétiennes[78] de l'enfance et l'usage de l'âge chronologique comme repère central, a fourni un cadre dans lequel les enfants sont appréhendé·e·s au moyen d'outils visant à situer leurs acquisitions, leurs comportements ou leur croissance sur des trajectoires standardisées. Les instruments de mesure contribuent ainsi à produire des représentations stabilisées de ce qui constitue un développement « normal », un « enfant normal » et les écarts à cette normalité.

Au début du XXème siècle, l'échelle métrique d'Alfred Binet, puis le *Developmental Record Form* de Gesell et Veeder sont les premières technologies sociales ayant pour fonction le repérage, la catégorisation et la régulation des écarts aux normes de développement. L'échelle de Binet visait à identifier les élèves considéré·e·s comme « arriérés mentaux » et par conséquent, « impossibles à instruire », pour les placer à l'extérieur des classes ordinaires, afin que les efforts d'enseignement soient concentrés sur les enfants considéré·e·s comme

[78] Perceptions de l'enfance fondées sur un ensemble de théories du développement cognitif proposées par Jean Piaget, concevant l'enfance comme une succession de stades universels et ordonnés, associés à des acquisitions cognitives attendues en fonction de l'âge chronologique.

« capables » d'apprendre (Cavé, 2019). Cette échelle de mesure du développement consistait en un inventaire des capacités des enfants adapté à chaque catégorie d'âge. L'échelle métrique de Binet est donc précurseur en matière de normalisation des enfants (Turmel, 2008). L'inventaire de Gesell et Veeder suit le même principe et interroge les compétences depuis la prime enfance jusqu'à l'adolescence (Turmel, 2006).

Les outils de quantification des compétences enfantines sont donc désignés par Turmel comme des technologies sociales en raison de leur rôle de catégorisation et d'intervention. Dans une perspective foucaldienne, ces outils peuvent également être nommés « technologies de pouvoir » ou « techniques disciplinaires » (Foucault, 1975) produisant les normes s'appliquant aux corps des enfants. En effet, ils sont au fondement de la construction d'un *curriculum* sur lequel s'appuie la définition des savoirs attendus à des âges donnés. Leur effet normatif tient à ce qu'ils sont marqués par une conception des individus en tant qu'objets perçus et catégorisés selon le point de vue scientifique. La connaissance produite à partir de l'observation d'un grand nombre d'individus se situe finalement au fondement des discours éducatifs prescrivant les manières d'éduquer supposées favoriser l'atteinte du « type-idéal » d'enfant en matière de développement (Cannella, 2000).

La production d'indicateurs de développement des enfants est donc une pratique constitutive de la marche historique de l'expansion de la pensée développementale et de l'ancrage de sa position dominante (Turmel, 2006). Elle fait également partie d'un processus plus large de rationalisation de la vie en société (Weber, 1922) en ce qu'elle contribue à tracer les contours de la connaissance scientifique de l'enfance, sur laquelle sont fondées des règles clairement identifiées et édictées de manière bureaucratique en matière de prise en charge institutionnelle de l'enfance. Dans ce processus historique, la quantification apparaît comme un mode d'organisation du monde social, en rendant possibles la catégorisation des personnes, la comparabilité de leurs caractéristiques et l'administration standardisée des populations (Desrosières, 2008).

Ainsi, quelques travaux ancrés dans la sociologie de l'enfance et empruntant aux principes philosophiques du poststructuralisme proposent de questionner les normes s'appliquant à l'évaluation, à la catégorisation et au gouvernement des enfants et groupes d'enfants. Ces travaux sont inscrits dans l'étude des normes sociales, de leurs fondements et de leur diffusion. Une de leurs limites est leur manque d'intérêt pour la question de la classe sociale et du genre. Dans une perspective de sociologie des socialisations et des inégalités sociales, il

importe d'identifier les ressources, positions et dispositions des acteur·ice·s qui produisent les normes, et celles des acteur·ice·s qui y sont exposé·e·s, y adhèrent ou y dérogent. La discussion de l'ancrage normatif des mesures de développement, menée à partir de l'examen des indicateurs présents dans l'enquête ELFE, vise à déconstruire l'apparente neutralité de ces outils statistiques et cliniques au prisme des normes sociales et des socialisations enfantines.

En questionnant ainsi la construction des outils de mesure, il ne s'agit pas de contester la validité scientifique de travaux dont la qualité heuristique a été démontrée selon les critères propres à leur discipline. Dans la tradition sociologique, la critique consiste à analyser les catégories de perception comme des constructions historiques et sociales, plutôt qu'à les tenir pour des évidences naturelles (Cabin, 2008 ; Gautier, 2022). Elle vise à rendre explicites les présupposés dans lesquels sont ancrés les outils scientifiques, les opérations qui convertissent des comportements en variables mesurables, ainsi que les rapports de pouvoir et de légitimité qui rendent ces opérations possibles et acceptables. Les catégories sont donc critiquées selon trois dimensions : la manière dont les catégories de connaissance sont construites, les effets sociaux de ces catégories dans l'action, et les enjeux normatifs de leur utilisation (De Munck, 2011). C'est dans ce cadre que s'inscrit la démarche adoptée ici : la critique vise à dévoiler le caractère socialement, historiquement et culturellement contextualisé des normes développementales et des indicateurs qui les matérialisent. La critique est donc nécessaire pour que le travail quantitatif de mise au jour des inégalités sociales soit réalisé selon une perspective entièrement sociologique.

Nous tentons alors de tenir compte de chaque processus social à l'œuvre dans la construction des inégalités sociales dans développement des enfants. Ainsi, les inégalités ne sont pas comprises uniquement par leurs déterminants situés dans les pratiques parentales, les conditions de vie, et les formes de socialisations, mais aussi par la construction des normes sociales et la définition de ce qui, dans l'enfance, devrait être égal. C'est donc une recherche de la construction des inégalités « par le haut » de l'espace social (Gautier, 2022). Elle permet d'interroger les processus par lesquels des mesures artificielles acquièrent une légitimité, deviennent des références partagées, et contribuent à définir la frontière entre développement « typique » et « atypique » (Turmel, 2008). Déconstruire ces instruments revient à montrer que la mesure n'est pas un simple enregistrement de propriétés intrinsèques aux enfants et naturellement distribuées : elle est une opération sociale par laquelle les acteur·ice·s du champ scientifique choisissent les dimensions pertinentes, hiérarchisent les compétences et stabilisent

des catégories. Ce travail de standardisation, c'est-à-dire d'application de critères identiques à des sujets hétérogènes pour en permettre la comparaison statistique, contribue à orienter les attentes envers les enfants, les pratiques professionnelles des personnes qui les ont à charge, et les politiques publiques qui leur sont adressées.

Ainsi, la rationalisation de l'enfance s'exerce à différents niveaux allant de la définition des normes et catégories par les institutions s'appuyant sur un registre scientifique légitime, à la catégorisation individuelle des enfants s'appuyant sur des diagnostics et des orientations thérapeutiques et éducatives spécifiques (Leiter, 2007 ; Lignier, 2011). Nous nous situons ici au niveau « macro-social » des déterminants sociaux du développement et de la santé. Il s'agit du niveau le plus éloigné des enfants, qui agit en déterminant les normes, l'idéal à atteindre.

Les indicateurs présentés dans ce chapitre ne seront pas tous mobilisés dans les analyses empiriques de la Partie III. Il nous semble toutefois pertinent de les présenter en tant qu'éléments de contexte. Ils constituent une partie des instruments disponibles dans l'enquête, partagent des logiques de construction communes, et façonnent les possibles méthodologiques dans lesquels s'inscrit notre choix d'indicateurs. Leur analyse permet de situer sociologiquement la production des mesures du développement, d'en expliciter les présupposés, et d'établir les conditions dans lesquelles leur usage peut servir une démarche sociologique attentive à la construction des inégalités et des normes sociales au cours de l'enfance. Ce travail constitue ainsi une étape de justification des choix opérés dans les chapitres empiriques et pose un cadre à l'interprétation des résultats.

La suite de ce chapitre s'articule autour de trois axes principaux. Dans un premier temps, nous procéderons à la description et à l'analyse de la construction des indicateurs de développement mobilisés dans l'enquête ELFE (Inventaires de Développement de l'Enfant à 1 an, 2 ans et 3 ans et demi, ainsi que le test M-CHAT à 2 ans). Cette section examinera la distribution des items constituant les scores selon le genre et la classe sociale afin de mettre à l'épreuve la supposée neutralité de ces outils d'évaluation. Dans un deuxième temps, nous interrogerons les limites de la standardisation des compétences enfantines. En nous appuyant sur les cadres théoriques de la sociologie de la quantification, nous discuterons les enjeux méthodologiques et épistémologiques que pose l'usage de mesures universelles pour saisir des différences entre enfants comprises ici comme des conséquences de la différenciation de leurs socialisations. La dernière partie discutera le rôle normatif des indicateurs de développement. Il s'agira d'analyser comment la conversion de trajectoires singulières en données statistiques

participe à la construction de normes sociales rigides liant l'âge de l'enfant à des attentes de compétences spécifiques, transformant ainsi l'indicateur de mesure en une référence prescriptive de la « normalité » enfantine.

A- La construction des indicateurs de développement dans l'enquête ELFE

Dans les données issues de l'enquête ELFE, le développement des enfants est appréhendé à partir d'un ensemble d'indicateurs standardisés, recueillis à différents âges de l'enfance et principalement fondés sur le report parental. Ces indicateurs participent à la mise en forme quantitative des compétences enfantines, en sélectionnant certaines dimensions du développement et en les rendant comparables à l'échelle de la population. Afin de comprendre les logiques de construction et d'usage de ces mesures, il convient d'en présenter les principales caractéristiques, les domaines de compétences qu'ils recouvrent et leurs modalités de recueil.

Les premiers modules de questionnaires visant à recueillir les compétences des enfants interviennent à la vague d'enquête du premier anniversaire. A cet âge, 50 questions sont posées au parent répondant, la plupart du temps la mère (voir à ce propos le Chapitre III). Elles constituent une forme brève de l'Inventaire de Développement de l'Enfant (IDE). Il s'agit de la traduction française du *Child Development Inventory* (CDI). Cet indicateur statistique est, à l'origine, un outil de diagnostic visant à identifier un éventuel retard de développement et les domaines dans lesquels l'enfant évalué·e· présente des difficultés. Les scores obtenus à l'IDE sont considérés comme représentatifs du développement de l'enfant en ce qu'ils sont corrélés avec les résultats obtenus par les enfants à d'autres tests psychologiques et avec les appréciations des enseignants (Ireton et Glascoe, 1995 ; Kopparthi *et al*., 1991). Cet outil a fait l'objet de plusieurs validations pour l'usage scientifique (Kopparthi *et al*., 1991) y compris en français (Duyme et Capron, 2010). Il interroge le développement selon de multiples domaines : le langage, la sociabilité, l'autonomie, la motricité, la numération et l'écriture.

Sa version longue, utilisée en contexte clinique, s'applique aux enfants de 15 mois à 6 ans. Il permet de mesurer un âge et un quotient de développement mesurant l'adéquation des compétences de l'enfant avec son âge chronologique à partir des déclarations parentales (Duyme *et al*., 2010).

Sa construction initiale aux Etats-Unis reposait sur l'étude de 568 enfants dont les familles présentaient un niveau de dotation économique sans extrême pauvreté ni richesse, dont 95 % étaient issu·e·s du groupe ethno-racial majoritaire et 90 % des parents étaient au

moins diplômé·e·s du lycée (Ireton et Glascoe, 1995). La faible représentativité ethno-raciale et culturelle a été présentée comme une limite à la généralisation de l'usage de cet outil (Bedford *et al*., 2013). En France, cette différenciation n'a pas été questionnée. La validation de l'inventaire s'appuie sur l'étude d'enfants issu·e·s de trois régions dans le but d'obtenir un échantillon représentatif de la population. L'unique caractéristique sociale connue dans l'échantillon étalon est la PCS de l'un·e des parents, connaissant une distribution équilibrée (Duyme et Capron, 2010).

La faible diversité de l'échantillon ayant servi à la construction de l'IDE induit qu'il quantifie et définit un état de développement proche des pratiques et des attentes des classes moyennes et supérieures, dont font partie les concepteurs du questionnaire et les enfants de l'échantillon étalon aux Etats-Unis. Sa contribution à la définition de ce qu'est un bon développement à chaque âge de l'enfance n'est donc pas neutre au regard de la classe sociale et des rapports sociaux de racialisation. Il convient alors d'en relativiser le caractère objectif et d'en questionner la genèse. Comme tout outil statistique, les mesures de développement de l'enfant sont conçues à la suite de conventions (Desrosières, 2008) qui ne se soustraient pas aux normes sociales. Au contraire, elles en sont empreintes et contribuent à leur construction (Turmel, 2008).

L'IDE est donc marqué par des biais sociaux en ce que les compétences qu'il vise sont sélectionnées à partir de l'observation d'enfants partageant des conditions et un mode de vie communs. Par « biais social », nous désignons la propension d'un instrument de mesure à privilégier, dans sa conception, les répertoires de comportements et les formes de socialisation propres à un groupe social particulier. En cela les compétences de ces enfants dont les profils sont socialement sélectionnés apparaissent comme une norme à atteindre à chaque âge chronologique. L'indicateur omet donc probablement des compétences s'exprimant spécifiquement dans le contexte de vie des enfants non représentés dans l'échantillon originel. La comparaison des scores permet finalement de comparer l'acquisition de compétences connaissant une certaine valorisation liée à la position sociale des enfants étudié·e·s, et donc l'inscription des enfants dans la norme.

Il convient toutefois de nuancer le caractère biaisé de l'adaptation française de l'outil par rapport à sa version originelle états-unienne. Si la version française de l'IDE a été administrée à un échantillon plus diversifié et représentatif de la population selon la nomenclature des PCS (Duyme et Capron, 2010), sa structure fondamentale est héritière d'un outil dont la construction

ne visait pas la représentativité. De fait, la traduction de l'outil ne suffit pas à neutraliser son ethnocentrisme de classe. Même si l'échantillon français est socialement plus hétérogène, les compétences mesurées restent celles qui ont été définies comme « normales » par et pour un groupe situé en avantage dans les rapports sociaux de classe et de racialisation.

Le report des compétences par les parents dans le cadre de l'IDE est présenté comme fiable en ce qu'il porte sur des faits observables dans la vie quotidienne, facilement identifiables et énoncés par des affirmations compréhensibles. Un autre avantage du report par les parents est qu'il n'est pas dépendant de l'état émotionnel ou de santé de l'enfant au moment de l'évaluation. Il présente également un avantage organisationnel car il ne nécessite pas de recueillir des points de vue pluriels et institutionnels sur l'enfant. A un an, les questions de développement sont réparties selon les thématiques suivantes : 8 items interrogent e domaine de compétences de la sociabilité, 8 autres l'autonomie, 8 autres la motricité globale, 10 items sont consacrés à la motricité fine, 8 autres au langage expressif, et 8 enfin à la compréhension du langage. Les compétences listées sont supposées universelles et attendues à cet âge chronologique. Toutefois, le détail des items, présenté dans le Tableau 11, révèle des biais potentiels d'ordre social, culturel ou contextuel.

Tableau 11. Items et dimensions des compétences mesurées par l'IDE à 1 an

Compétence
Sociabilité
L'enfant est attentif à ce qui se passe autour de lui écoute les autres
Porte de l'intérêt à son image dans le miroir. Ou le faisait avant.
Montre de l'affection envers les autres enfants.
Montre de l'affection : prend dans ses bras embrasse.
Parfois dit « non » quand il n'est pas d'accord.
Veut une poupée, un nounours, une couverture (un « doudou »), etc. pour aller au lit ou le demandait étant plus jeune.
Joue avec d'autres enfants fait des choses avec eux.
Fait semblant de faire des activités de la vie quotidienne comme parler au téléphone ou dormir. Ou le faisait avant.
Autonomie
Mange seul un gâteau ou un biscuit.
Saisit une cuillère par le manche.
Enlève ses chaussettes.
Mâche la nourriture.
Porte un verre ou une tasse à sa bouche et boit.
Se souvient où sont rangés les objets dans la maison.
Mange seul avec une cuillère. (si mange avec cuillère oui)
Mange avec une cuillère renversant peu ou pas. (si mange avec cuillère oui)
Motricité globale
S'assied sans soutien.
Tient debout sans se tenir.
Se met debout seul sans se faire aider par quelqu'un.
Contourne les meubles ou son lit en s'y raccrochant ou marche.
Marche sans se faire aider.
Lance un ballon tout en restant debout sans tomber.
Court.
Donne des coups de pied dans un ballon.
Motricité fine
Prend les objets d'une main.
Tient deux objets en même temps un dans chaque main.
Utilise ses deux mains pour saisir un objet de grande taille.
Prend les petits objets comme un pétale de céréale un grain de riz … en utilisant le pouce et un autre doigt.
Passe un objet d'une main à l'autre.
Construit une tour composée de deux cubes ou plus.
Gribouille avec un crayon ou un stylo.
Tourne les pages d'un livre d'enfants une par une.
Prend deux petits jouets d'une seule main.
Utilise une main plus que l'autre et préfère utiliser cette main.
Expression
Fait-il une suite de syllabes ou sons identiques (exemple : bababa) ?

Fait-il une suite de syllabes ou sons différents (exemples : bodaga) ?
« Babille » : fait des suites de sons comme s'il faisait des phrases. Ou le faisait lorsqu'il était plus jeune.
Montre les objets.
A des mimiques appropriées pour indiquer « oui » « non » et « je veux ».
Vous appelle « maman » ou « papa » ou vous donne un nom similaire.
Demande à boire ou à manger en utilisant des mots ou des sons.
Compréhension
Comprend « non, non » et arrête son activité au moins un petit moment.
Répond à son nom, se retourne et regarde.
Imite certains des sons que vous faites, ou le faisait étant plus jeune.
Généralement, [enfant Elfe] vient quand on l'appelle.
Fait un geste de la main pour dire au revoir.
Suit des ordres simples.
Généralement, [enfant Elfe] vous tend un petit jouet quand vous le lui demandez.
Comprend le sens de « oui » et de « d'accord. »

Source : Enquête ELFE, 2012.

Le choix des pratiques visées et la formulation des items de l'IDE met en question le caractère « objectif » et « universel » de cet indicateur. En premier lieu, le report parental des compétences énumérées suppose une compréhension et une interprétation homogènes par tou·te·s les répondant·e·s. Cela suppose également homogénéité dans les manières d'observer, évaluer et circonscrire en mots les pratiques des enfants. Or, ces pratiques sont dépendantes du temps passé avec les enfants, de la charge de travail domestique et de l'appropriation faite du référentiel développemental.

La sociabilité, par exemple, est évaluée pour partie à travers des manifestations d'affection envers d'autres enfants. Une telle mesure suppose la présence d'un réseau de sociabilité entre pairs possible soit par la fréquentation d'un mode de garde, soit par la présence d'autres enfants dans l'entourage familial. L'accès à cette socialisation est ainsi socialement différencié de deux manières : la cohabitation avec des adelphes est inégalement distribuée à travers l'espace social, les enfants des classes supérieures intermédiaires étant plus fréquemment enfants uniques ou dans des duos adelphiques ; la socialisation entre pairs au sein des modes de garde est nettement moins accessible aux enfants des classes populaires (voir Chapitre III). Par ailleurs, ce choix de mesure tend également à considérer comme universellement souhaitables des formes particulières d'expression émotionnelle et affective, dont on ne peut affirmer qu'elles sont accessibles ou valorisées en tout lieu de l'espace social. L'idée selon laquelle certaines expressions émotionnelles constitueraient les marqueurs universels d'un « bon » développement apparaît ainsi ethnocentrée, puisque les recherches

comparant les enfants de différentes cultures et classes sociales montrent la diversité des modèles d'expression émotionnelle et affective. En effet, les émotions, leur gestion et leur expression sont dépendantes des socialisations (Montandon, 1992) à travers les pratiques éducatives des parents et professionnel·le·s de l'éducation. Les expressions affectives et émotionnelles ne relèvent donc pas d'un automatisme biologique et universel, mais de la transmission d'une « culture émotionnelle » qui définit les modes d'expression acceptables. Ainsi, tandis que les fractions aisées des sociétés occidentales valorisent l'expression individuelle de l'enfant — notamment sous l'influence des discours experts —, d'autres cultures privilégient la retenue.

De même, l'usage d'un « doudou » est mobilisé dans l'IDE en tant que compétence sociale. Or, le caractère universel du recours à un objet transitionnel peut être questionné, bien que certains courants de pensée psychanalytiques le considèrent comme un besoin « naturel » (Govindama et Louis, 2005). S'il occupe une place importante dans les contextes occidentaux (Gasparini, 2012), des comparaisons interculturelles font apparaitre des variations sensibles dans les rituels de séparation entre enfants et parents, et l'utilisation d'objets réconfortants (Cerutti *et al*., 2001 ; Govindama et Louis, 2005). Interpréter le recours à un doudou comme compétence suppose donc que les variations de cet usage s'inscrivent dans des écarts propres aux compétences individuelles et spontanées des enfants, alors même que la disponibilité d'un tel objet dépend des choix parentaux et du référentiel socio-culturel sur lequel ces choix s'appuient.

Au-delà des variations culturelles, ces mesures sont également traversées par des enjeux de différenciation genrée de la socialisation émotionnelle. Les attentes parentales en matière de régulation émotionnelle ou d'autonomie affective peuvent varier selon le sexe de l'enfant, allant dans le sens de l'apprentissage d'une appropriation des émotions internalisées et tournées vers le souci des autres par les filles et des émotions externalisées par les garçons (Montandon, 1996 ; Gendron, 2010).

Les mesures d'autonomie, quant à elles, reposent en grande partie sur des pratiques alimentaires (utilisation de la cuillère, maintien du verre) qui sont fortement dépendantes des habitudes familiales, elles-mêmes structurées par la position sociale (Dupuy et Rochedy, 2018) et par les parcours migratoires des familles (Dupuy, 2014), entre autres. On peut dès lors s'interroger sur l'absence de prise en compte de formes d'autonomie plus répandues dans d'autres contextes culturels.

Concernant la motricité globale, l'item « Donne un coup de pied dans un ballon » semble fortement susceptible d'être déterminé par le genre, en raison de l'assignation genrée des activités ludiques, en particulier des jeux de ballons induisant des mouvements amples et forts (Gianini Belotti, 1994 ; Pasquier, 2015). L'inclusion de ce jeu dans la mesure du développement moteur ne permet donc pas seulement d'approcher la force physique et la stabilité, mais aussi la proximité des enfants avec une pratique qui peut leur être mise à distance ou encouragée en fonction de leur genre.

Pour la motricité fine, l'évaluation des items nécessite de la part des parents une observation précise de gestes précis et subtils, dont la perception peut être confondue dans un ensemble de mouvements corporels. La possibilité et la capacité d'observation que requiert cette évaluation parentale peut varier selon le temps partagé avec les enfants, la composition de l'adelphie ou les conditions matérielles de vie. La mobilisation quotidienne de compétences de motricité fine dépend également de la mise à disposition d'objets spécifiques (par exemple, cubes, crayons, livres) qui s'avèrent inégalement distribués à travers l'espace social (Giraud, 2022). L'indicateur est ainsi exposé à des biais liés aux inégalités de ressources matérielles et à la diversité des pratiques parentales. Ces occasions d'observation peuvent aussi être différenciées par le genre de l'enfant en ce que les jeux encouragés par les parents ne sont pas les mêmes selon que l'enfant est un garçon ou une fille (Dinkel et Snyder, 2020 ; Herbaut *et al.* 2025). De manière générale, la mise à disposition des objets est précocement différenciée par le genre de telle manière que les objets occasionnant des soins et des manipulations minutieuses sont prioritairement destinés aux filles (Zegaï, 2010).

Enfin, les mesures du langage précoce reposent, elles aussi, sur des affirmations susceptibles d'être interprétés de façon différenciée selon les milieux sociaux. L'appréciation de comportements tels que « avoir des mimiques appropriées » implique un jugement normatif sur la conformité des expressions enfantines, qui peut varier en fonction du genre des enfants et des attentes que les parents y rattachent. De plus, l'observation parentale des compétences langagières dépend de la quantité et de la nature des interactions verbales au sein du foyer, interactions qui sont distribuées de manière inégale (Berthomier et Octobre, 2018).

Les biais dans la construction d'un indicateur de développement viennent ainsi des représentations socialement et culturellement situées dont sont empreint·e·s les acteur·ice·s sociaux·ales qui le construisent. Ces biais ont des répercussions sur la distribution des mesures qui en découlent. La différenciation par le genre et la classe sociale peut ainsi précéder et influencer la construction du résultat statistique.

Le Tableau 12 présente les variations genrées des items de l'IDE à 1 an.

Tableau 12. Distribution par genre des items de l'IDE à 1 an (% en colonne)

	Garçons	Filles	Ensemble	P
Sociabilité				
Montre de l'affection : prend dans ses bras embrasse	83,4	87,5	85,4	**
Parfois dit « non » quand il n'est pas d'accord	58,0	64,4	61,2	***
Fait semblant de faire des activités de la vie quotidienne comme parler au téléphone ou dormir	69,7	76,0	72,9	***
Autonomie				
Enlève ses chaussettes	84,1	88,3	86,2	**
Motricité globale				
Contourne les meubles ou son lit en s'y raccrochant ou marche	88,3	85,0	86,7	**
Lance un ballon tout en restant debout sans tomber	68,4	62,8	65,7	***
Donne des coups de pied dans un ballon	60,8	51,2	56,1	***
Motricité fine				
Gribouille avec un crayon ou un stylo	41,4	45,5	43,4	**
Tourne les pages d'un livre d'enfants une par une	63,7	69,2	66,4	***
Expression				
Montre les objets	85,8	91,5	88,6	**
Vous appelle « maman » ou « papa » ou vous donne un nom similaire	77,7	82,1	79,9	***
Compréhension				
Fait un geste de la main pour dire au revoir	90,7	96,6	93,6	***
N=	5352	5225	10 577	

Source : Enquête ELFE, 2012. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 83,4 % des parents de garçons déclarent que leur enfant « montre de l'affection, prend dans ses bras, embrasse ». Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

Dans le domaine de la sociabilité, les comportements tels que « montrer de l'affection », « dire non » ou « faire semblant » sont rapportés légèrement plus fréquemment par les parents de filles que par les parents de garçons. Les écarts vont d'environ 4 à 6 points de pourcentage selon les items. Pour les dimensions liées à l'autonomie et à la motricité fine, les taux de réponses affirmatives sont globalement élevés pour l'ensemble des enfants, avec là encore une présence un peu plus marquée des filles parmi les enfants qui accomplissent les actions d'enlever leurs chaussettes, gribouiller ou tourner les pages d'un livre). Les items relatifs à la

motricité globale présentent une configuration différente : les garçons sont proportionnellement plus nombreux à lancer un ballon ou à donner un coup de pied, tandis que les filles sont légèrement moins nombreuses à réaliser ces actions. Enfin, s'agissant de l'expression et de la compréhension, les comportements comme « montrer les objets », nommer le parent ou « faire un geste pour dire au revoir » sont très fréquemment affirmés, avec des proportions plus élevées chez les filles. Ces résultats illustrent ainsi que plusieurs des compétences utilisées dans la construction de l'IDE présentent, dès ce niveau d'observation, des distributions genrées à l'avantage des petites filles. Il en va de même pour la classe sociale, avec des différences d'ampleur plus importantes encore, présentées dans le Tableau 13. Nous ne présentons ici que les items présentant une variation statistiquement significative au seuil de 5 %.

Tableau 13 Distribution par classe sociale des items de l'IDE à 1 an (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes sup intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	p
Sociabilité							
Parfois dit « non » quand il n'est pas d'accord.	64,1	61,4	60,7	59	58,2	61,2	**
Veut une poupée, un nounours, une couverture (un « doudou »), etc. pour aller au lit. Ou le demandait étant plus jeune.	54,9	62,5	61	62	57,7	59,8	***
Joue avec d'autres enfants fait des choses avec eux.	89,4	93	92,1	91,2	91,3	91,5	**
Fait semblant de faire des activités de la vie quotidienne comme parler au téléphone ou dormir. Ou le faisait avant.	78,9	72,5	72,6	68,3	67,1	72,9	***
Autonomie							
Porte un verre ou une tasse à sa bouche et boit.	72,4	70,9	68,3	65,4	66,5	69,4	**
Mange seul avec une cuillère	21	13,7	15,7	13,9	15	16	***
Motricité globale							
Tient debout sans se tenir.	66,4	65,3	63,6	59,4	56,3	63,4	**
Marche sans se faire aider.	44,6	39,3	38,2	33,9	32,6	38,8	***
Court.	48,7	33,5	36,8	30,5	28,5	37,6	***
Motricité fine							
Gribouille avec un crayon ou un stylo.	48,4	43,2	42,2	41,5	38,7	43,4	***
Tourne les pages d'un livre d'enfants une par une.	58,1	65,3	69,2	72,3	73,9	66,4	***
Prend deux petits jouets d'une seule main.	63	57,7	54,7	51,4	52,3	56,8	***
Utilise une main plus que l'autre et préfère utiliser cette main.	60,5	56,6	51,6	49,7	45,2	54,2	***
Expression							
« Babille » : fait des suites de sons comme s'il faisait des phrases. Ou le faisait lorsqu'il était plus jeune.	83,1	83,7	86,7	89,6	88,3	85,6	**
Vous appelle « maman » ou « papa » ou vous donne un nom similaire.	85,5	79,9	78,4	76,4	75,5	79,9	***
Compréhension							
Comprend « non, non » et arrête son activité	86,4	90,2	89,4	93,8	93,5	89,9	**
Comprend le sens de « oui » et de « d'accord. »	84,8	88,4	89,7	90,9	89,5	88,3	***
N=	1281	2989	3068	1697	1542	10577	

Source : Enquête ELFE, 2012. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 64,1 % des parents de classes populaires peu qualifiées affirment que leur enfant dit « parfois non lorsqu'il n'est pas d'accord ». Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

Les écarts observés selon la position sociale des familles apparaissent en effet plus marqués que ceux relevés entre filles et garçons. Ils peuvent varier de 4 à 20 points de pourcentage, alors que les écarts de sexe étaient situés autour de 4 points de pourcentage. Pour un grand nombre d'items, les enfants des classes populaires, en particulier des fractions les moins qualifiées, présentent des proportions de réponses affirmatives plus importantes que ceux·celles des classes moyennes et supérieures. Cela est visible dans plusieurs domaines.

Dans le domaine de la motricité fine, par exemple, la proportion d'enfants gribouillant ou tournant les pages d'un livre diminue régulièrement à mesure que l'on s'élève dans l'espace social. Les écarts les plus importants concernent certains items de motricité globale ou d'autonomie, comme la marche sans aide ou l'usage autonome des ustensiles, pour lesquels les parents des classes populaires donnent des réponses positives significativement plus fréquemment.

La distribution des compétences apparaît socialement différenciée, et ce de manière plus systématique et plus ample que pour le genre. Les items formulés pour caractériser le développement à 1 an suggèrent ainsi que la variation des contextes familiaux et matériels est inégalement favorable à l'obtention de scores parmi les plus élevés. Ces résultats ont pour effet de situer les enfants dans les normes et attendus spécifiques à leur âge chronologique. A un an, ce mécanisme joue plutôt en la faveur des enfants des classes populaires. Nous verrons ensuite que cette tendance s'inverse avec l'âge. La différence de genre, elle, est durablement favorable aux filles.

A l'âge de deux ans, un court ensemble de questions issues de l'IDE interroge d'autres domaines d'apprentissage. L'autonomie est interrogée à partir de 3 items et la motricité globale à partir de cinq items, détaillés dans le Tableau 14.

Tableau 14. Items et dimensions mesurés par l'IDE à 2 ans

Motricité globale
L'enfant marche sans aide
L'enfant court
L'enfant donne des coups de pied dans un ballon
Enfant monte escaliers en alternant les pieds
Enfant pédale tricycle
Autonomie
Enfant boit seul
L'enfant mange seul avec une cuillère
Enfant enfile seul chaussons / chaussettes

Source : Enquête ELFE, 2013.

La forme de l'IDE proposée à cette vague d'enquête est brève et reprend des items similaires à ceux mobilisés à 1 an. Ces items ne présentent pas de différenciation particulière par le genre et la classe sociale. L'évaluation du développement aux deux ans est faite majoritairement à partir d'une mesure de développement langagier, le Mc Arthur-Bates *Communicative Development Inventory*, et d'un module de dépistage des troubles du spectre autistique, le M-CHAT, auxquels nous reviendrons ultérieurement.

Enfin, à la vague des trois ans et demi, le score de l'IDE est de nouveau mobilisé pour un module de 44 questions lors de l'enquête par téléphone auprès du « parent référent ». Les items de ce score sont présentés au Tableau 15.

Tableau 15. Items et dimensions mesurés par l'IDE à 3,5 ans

Compétences
Sociabilité
L'enfant accueille son entourage en disant « bonjour », « salut »
- raconte ou parle de ce que font les autres
- aide aux tâches ménagères
- demande de l'aide au cours d'une tâche
- dit « je ne peux pas », « je ne sais pas », « fais-le »
- s'excuse ou dit « pardon »
- donne des indications ou des ordres aux autres
Autonomie
- se lave et s'essuie les mains
- est propre, se contrôle jour comme nuit
- mange avec une fourchette
- attache au moins un bouton quand il s'habille
- s'habille et se déshabille sans aide
Langage compris
- répond aux questions comme « que fais-tu avec (1 chose / 1 objet) ... ? »
- identifie et nomme au moins quatre couleurs
- répond aux questions « que fais-tu avec (1 partie de son corps) ... ? »
- répond aux questions « si ... alors ... ? »
Langage exprimé
- fait des phrases d'au moins quatre mots
- donne des raisons en disant « parce que »
- parle clairement, a un langage compréhensible
- dit « moi », « je », « il », « elle », « tu », « ça »
- pose des questions commençant par « pourquoi », « quand », « comment »
- a un vocabulaire d'au moins vingt mots
- dit « mon », « ma », « mienne » pour parler de ses objets
- emploie les mots « grand » et « petit »
- fait de longues phrases de dix mots ou plus
- raconte en détail, formule des phrases structurées
Ecriture
- écrit quelques lettres ou nombres
- écrit son prénom en entier / au moins quatre lettres
Numération
- compare en disant « le plus ... »
- compte au moins dix objets
- sait comparer des objets
Motricité globale
- court, prend bien les virages et peut s'arrêter brusquement
- fait du tricycle en utilisant les pédales
- monte / descend les escaliers seul
- monte / descend les escaliers seul, sans soutien, en alternant les pieds
- saute d'une marche à l'autre, à pieds joints
- saute à cloche-pied 2 fois à la suite sans soutien
Motricité fine
- essaie de découper / découpe avec de petits ciseaux
- construit une tour de cinq cubes ou plus
- découpe une feuille de papier d'un bout à l'autre
- dessine des choses reconnaissables
- trace / copie un cercle fermé

- découpe en suivant une forme / un modèle simple
- dessine des personnages avec au moins trois parties

Source : Enquête ELFE, 2014-2015.

Les items visant la mesure de compétences langagières nomment certains usages pratiques et facilement identifiables tels que des mots et expressions, mais également des qualificatifs dont l'appréciation des parents peut fortement varier. Ainsi, les affirmations « l'enfant parle clairement, a un langage compréhensible » et « formule des phrases structurées » incite à un jugement qui peut connaitre des variations sociales, tant les pratiques langagières sont au fondement de la distinction de classe (Bourdieu, 1979). Ces affirmations ont ainsi trait à la satisfaction des parents vis-à-vis des manières de s'exprimer de leurs enfants. Les attentes parentales quant au langage utilisé à trois ans et demi peuvent ainsi être plus ou moins proches des attentes scolaires (Court, 2024).

Concernant l'autonomie, l'affirmation « l'enfant est propre, se contrôle jour comme nuit » est vague et laisse une grande place à la subjectivité. Elle impose aux répondant·e·s d'opérer un arbitrage pour les cas où l'enfant « est propre » la plupart du temps mais connaît des exceptions. De même, les affirmations « l'enfant mange avec une fourchette » et « s'habille et se déshabille sans aide » imposent ce même arbitrage entre l'affirmation d'une capacité théorique de l'enfant et celle d'une pratique régulière. Enfin,

Par ailleurs, la montée en généralité et l'usage universel de cet indicateur supposent l'égalité des ressources nécessaires pour y répondre : disponibilité du matériel cité et du temps passé à observer les enfants. En ce sens, les items permettant la mesure de la motricité fine et de la motricité globale mentionnent le tricycle, les ciseaux, les cubes et le matériel de dessin. Si ces objets font partie de la culture matérielle enfantine (Garnier, 2012), leur possession et leur usage dans le cadre d'activités partagées avec des parents peut être variable en fonction du contexte familial (Vincent, 2001 ; Giraud, 2022).

Enfin, une implication sociale de la construction de l'IDE aux différents âges est que le choix des items érige en « compétences » certaines pratiques, les catégorisant ainsi comme socialement désirables et adaptées à l'âge chronologique concerné. La mesure de la sociabilité, par exemple, inclue le fait de présenter des excuses et de donner des ordres. Ces manières d'interagir sont dépendantes de l'éducation reçue. L'IDE participe par cela à la définition de « bonnes » et « mauvaises » pratiques parentales, et à la hiérarchisation des styles éducatifs.

Du point de vue du genre, les variations dans le détail des items sont significatives mais de faible amplitude pour la plupart. Ces différences sont présentées dans le Tableau 16.

Tableau 16. Distribution par genre des items de l'IDE à 3,5 ans (% en colonne)

Compétence	Garçons	Filles	Ensemble	p
Sociabilité				
Enfant raconte ou parle de ce que font les autres enfants	88,8	93,4	91,1	***
Autonomie				
Enfant propre, se contrôle jour comme nuit	66,8	74,8	70,8	***
Enfant attache au moins 1 bouton qd il s'habille	50,3	70,4	60,3	***
Enfant s'habille et se déshabille sans aide	50,3	63,5	56,9	***
Langage exprimé				
Enfant donne des raisons en disant 'parce que'	84,3	89,8	87,0	***
Enfant fait de longues phrases de 10 mots ou plus	73,3	78,3	75,8	***
Enfant raconte en détail, formule des phrases structurées	83,6	89,0	86,3	***
Ecriture				
Enfant écrit quelques lettres ou nombres	32,5	42,3	37,4	***
Enfant écrit son prénom en entier / au moins 4 lettres	17,6	23,0	20,3	***
Numération				
Enfant compare en disant 'le plus ... '	81,9	77,2	79,6	***
Enfant compte au moins 10 objets	63,1	70,9	67,0	***
Motricité globale				
Enfant saute à cloche-pied 2 fois à la suite sans soutien	48,6	52,6	50,6	**
Motricité fine				
Enfant essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	82,8	86,8	84,8	***
Enfant découpe 1 feuille de papier d'un bout à l'autre	55,8	63,9	59,9	***
Enfant dessine des choses reconnaissables	46,4	65,0	55,7	***
Enfant trace / copie cercle fermé	83,0	88,5	85,7	***
Enfant découpe en suivant 1 forme / modèle simple	28,5	35,2	31,8	***
Enfant dessine personnages avec au moins 3 parties	52,1	71,2	61,7	***
N=	5 352	5 225	10 577	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 88,8 % des parents de garçons affirment que leur enfant « raconte ou parle de ce que font les autres enfants ». Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns p $\geqslant$ 0,05.

Les domaines pour lesquels les items significativement différenciés par le genre sont les plus nombreux sont le langage, l'autonomie et la motricité fine. En particulier, des écarts d'environ 20 points de pourcentage sont mesurés en faveur des filles pour les compétences « attacher un bouton », « dessiner des choses reconnaissables » et « dessiner un personnage avec au moins trois parties ». Pour les autres domaines, c'est la différenciation du cumul de compétences qui produit la variation de genre dans l'obtention de scores plus ou moins élevés.

Alors que les items de l'IDE étaient favorables aux enfants des classes populaires à 1 an, les comparaisons par classe sociale dans le Tableau 17 font apparaître une tendance inverse.

Tableau 17. Distribution par classe sociale des items de l'IDE à 3,5 ans (%)

Compétence	Classes pop peu qualifies	Classes pop. qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	p
Sociabilité							
Enfant raconte ou parle de ce que font les autres enfants	88,5	90,5	91,8	94,2	94,6	91,1	***
- demande de l'aide au cours d'une tâche	87,7	90,6	93,1	94,7	95,8	91,4	***
- dit 'je ne peux pas', 'je ne sais pas', fais-le'	91,6	92,7	94,7	94,2	95,7	93,2	**
- s'excuse ou dit 'pardon'	91,7	90,4	89,6	88,6	86,4	90	**
- donne indications ou ordres aux autres -s	89,2	90,3	93,7	94,7	95,4	91,6	***
Autonomie							
- propre, se contrôle jour comme nuit	73,9	71,4	69,6	66,2	69,7	70,7	**
- attache au moins 1 bouton qd il s'habille	65,6	60,6	57,4	58	56,5	60,3	***
- s'habille et se déshabille sans aide	66,2	57,9	52,9	51,2	47,3	56,9	***
Langage compris							
- répond aux questions comme : 'que fais-tu avec (1 chose / 1 objet) ... ?'	88,8	93,2	95,4	96	96,7	93,4	***
- identifie et nomme au moins 4 couleurs	90,5	93,6	96	96	98,3	94,1	***
- répond aux questions 'que fais-tu avec (1 partie de son corps) ... ?'	82,4	85,4	89	87,8	88,6	86	***
- répond aux questions 'si ... alors ... ?'	69,4	72,8	76,8	79,7	81,9	74,5	***
Langage exprimé							
- donne des raisons en disant 'parce que'	82,3	85,7	89,3	92,4	92,7	87,1	***
- parle clairement, langage compréhensible	89,6	90,2	92,9	94,3	95,2	91,4	***
- fait de longues phrases de 10 mots ou plus	70,7	74,3	78,6	81	82	75,8	***
- raconte en détail, formule des phrases structurées	81,8	85,5	89	90	90	86,3	***
Ecriture							
- écrit quelques lettres ou nombres	32,2	38,1	38,1	39,2	41,5	37,4	**
Numération							
- compare en disant 'le plus ... '	74,1	78,1	82,7	84,4	86	79,6	***
- compte au moins 10 objets	65,6	66,1	68,6	70,7	66,2	67	*
- sait comparer des objets	88,3	93,2	95	96,6	96,7	93,3	***
Motricité globale							

- court, prend bien les virages et peut s'arrêter brusquement	94,2	96,6	97,7	97,6	98,3	96,6	***
- saute d'une marche à l'autre, pieds joints	77,5	77,6	81	79,8	84,1	79	**
Motricité fine							
- essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	77,9	4,9	87,8	88,7	87,4	84,8	***
- construit une tour de 5 cubes ou plus	90,7	93,9	96,1	97,2	97	94,4	***
- trace / copie cercle fermé	82,7	84,9	87,5	89,1	88,1	85,7	***
- dessine personnages avec au moins 3 parties	57,4	60,8	63,6	65,9	65,6	61,6	***
N=	1281	2989	3068	1697	1542	10577	

Source : Enquête ELFE, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 88,5 % des parents de classes populaires peu qualifiées affirment que leur enfant « raconte ou parle de ce que font les autres enfants ». Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns $p \geqslant 0,05$.

La plupart des items différenciés le sont en la défaveur des enfants des classes populaires : pour la plupart des compétences, la fréquence des réponses positives augmente régulièrement du bas vers le haut de l'espace social. Cette tendance est particulièrement marquée pour les compétences langagières de compréhension comme d'expression, où les écarts dépassent souvent 10 points entre les classes populaires peu qualifiées et les classes supérieures. Par exemple, pour l'item « répondre aux questions commençant par 'si… alors…' » la part de réponses positives apportées par les parents passe de 69 % dans les classes populaires peu qualifiées à près de 82 % dans les classes supérieures. De même, la production de « phrases de 10 mots ou plus » ou encore la capacité à « raconter en détail des actions ou des situations » font l'objet d'un gradient social marqué.

On observe également des écarts substantiels dans les items permettant les mesures des sous-échelles de la numération et de l'écriture. Les compétences scolaires émergentes – « écrit quelques lettres ou nombres », « compare en disant le plus… », « connaît au moins 10 objets » – suivent toutes le même gradient : les déclarations positives sont moins fréquentes dans les classes populaires, et culminent dans les classes supérieures. Les deux dimensions de la motricité affichent des écarts plus modérés. La proportion de parents affirmant que leur enfant « essaie de découper avec des petits ciseaux » varie de 78 % dans les classes populaires peu qualifiées à près de 87 % dans les classes supérieures.

Toutefois, l'item présentant la différenciation la plus marquée va à rebours de cette tendance générale, et se distingue par un avantage pour les enfants des classes populaires. Il s'agit de la compétence « l'enfant s'habille et se déshabille sans aide », intégrée à la sous-échelle de l'autonomie. Pour cette tâche, les parents des classes populaires sont les plus nombreux·ses à déclarer que leur enfant y parvient – 66 % dans les classes populaires peu qualifiées – et cette proportion décroît progressivement à mesure que l'on s'élève dans l'espace social, jusqu'à atteindre environ 47 % chez les classes supérieures.

Ainsi, les tableaux précédents mettent en lumière non seulement des écarts de performances déclarées, mais surtout des conceptions différentes de ce qu'un·e enfant de trois ans et demi est supposé savoir faire. La mesure résultant de l'IDE est alors le résultat d'un cumul de compétences socialement situées. Afin de se situer dans les résultats les plus favorables de cette mesure, il est nécessaire d'acquérir des compétences inspirées d'un milieu socioculturel de dotation moyenne à élevé, et d'en acquérir un nombre élevé.

Aux deux ans des enfants, les parents sont interrogé·e·s à travers le questionnaire permettant de calculer le score M-CHAT. Cet indicateur est un dispositif prévu pour la détection des troubles du spectre autistique parmi les enfants entre 18 et 24 mois. Il est constitué de 22 items dans le questionnaire à deux ans (23 dans la version d'origine). Tout comme l'IDE, il a été conçu afin d'être mobilisé en contexte clinique (Robins *et al.*, 2001). Sa conception est présentée comme une nécessité pour combler le besoin de diagnostiquer précocement les troubles du spectre autistique, dans un contexte où le diagnostic intervient généralement après l'âge de trois ans. Cette temporalité tardive pose problème en raison de son décalage vis-à-vis des inquiétudes parentales, et de ses effets sur la prise en charge.

Le score M-CHAT a ainsi été créé dans le but de détecter les difficultés enfantines précurseurs des troubles autistiques dans les domaines du langage, de la motricité, des expressions sociales et émotionnelles. Les items inclus dans ce questionnaire sont issus d'un dispositif antérieur, le CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*) et intègrent également des items pour lesquels les auteur·trice·s se sont inspiré·e·s de la littérature, d'autres ont été choisis à partir de vidéos d'enfants pour lesquels un trouble du spectre autistique a été diagnostiqué par la suite[79] (Robins *et al.*, 2001).

Pour l'enquête ELFE à deux ans, ces items sont énumérés par téléphone au cours des questionnaires mère référente et père non-cohabitant, sans que cela ne soit présenté comme une recension des signes de l'autisme mais comme un questionnaire sur les « comportements de l'enfant » (voir en annexe 1 les extraits des questionnaires ELFE). Les parents sont invité·e·s à répondre par « oui » ou « non » à chaque affirmation énoncée. La formulation des items, traduite pour les besoins de l'enquête ELFE, est détaillée dans le Tableau 18.

[79] En dehors de cette indication, la documentation sur la conception et la validation du M-CHAT n'informe pas de la composition socioéconomique de l'échantillon étudié pour la construction de l'outil.

Tableau 18. Items mesurés pour le calcul du score M-CHAT à 2 ans

Question
L'enfant aime-t-il(elle) être balancé(e) sur vos genoux ?
S'intéresse-t-il(elle) aux autres enfants ?
Aime-t-il(elle) monter sur des meubles ou des escaliers ?
L'enfant aime-t-il(elle) jouer aux jeux de cache-cache ou à « coucou, me voilà » ?
Est-ce qu'il(elle) joue à des jeux de « faire semblant », par exemple fait-il(elle) semblant de parler au téléphone ou joue-t-il(elle) avec des peluches ou des poupées ?
L'enfant utilise-t-il(elle) son index pour pointer en demandant quelque chose ?
Utilise-t-il(elle) son index pour vous montrer des choses qui l'intéressent ?
Joue-t-il(elle) correctement avec des petits jouets sans les porter à la bouche, les tripoter ou les faire tomber ?
Amène-t-il(elle) des objets pour vous les montrer ?
L'enfant regarde-t-il(elle) dans vos yeux plus d'une seconde ou deux ?
Arrive-t-il que votre enfant semble excessivement sensible à des bruits jusqu'à se boucher les oreilles ?
Arrive-t-il que l'enfant vous sourie en réponse à votre sourire ?
L'enfant vous imite-t-il, par exemple quand vous faites une grimace ?
Est-ce qu'il(elle) répond à son nom quand vous l'appelez ?
Si vous lui montrez un objet à l'autre bout de la pièce, est-ce qu'il(elle) regarde dans cette direction ?
Est-ce qu'il(elle) regarde des objets que vous regardez ?
Est-ce qu'il(elle) fait des gestes inhabituels avec ses mains près du visage ?
L'enfant essaie-t-il(elle) d'attirer votre attention vers son activité ?
Vous êtes-vous demandé s'il(elle) était sourd(e) ?
Est-ce qu'il(elle) comprend ce que les gens lui disent ?
Arrive-t-il qu'il(elle) regarde dans le vide ou qu'il(elle) se promène sans but ?
L'enfant regarde-t-il(elle) votre visage pour vérifier votre réaction quand il(elle) est face à une situation inhabituelle ?

Source : Enquête ELFE, 2013.

Cet indicateur diffère de l'IDE en ce qu'il ne mesure pas uniquement des écarts à la norme, mais cherche précisément l'identification d'un risque de handicap. Il s'appuie majoritairement sur l'observation des réactions sensorielles des enfants et de mouvements corporels considérés comme appropriés ou inappropriés, et non sur des actions que l'enfant saurait ou ne saurait pas exécuter. Sur le plan des thématiques abordées, le M-CHAT est cohérent avec les autres outils dédiés au repérage de l'autisme (tels que les critères établis dans le *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*[80]), mais diffère des usages habituels en ce qu'il est utilisé à deux ans. Dans le cadre des analyses statistiques, le M-CHAT conduit à

[80] Le DSM est un ouvrage de référence de l'Association américaine de psychiatrie (APA). Il standardise la nomenclature des troubles mentaux en établissant des critères diagnostiques fondés sur des observations cliniques.

évaluer la prévalence des risques d'autisme en trois catégories. Le risque faible correspond au fait d'avoir « échoué » à moins de deux items parmi les vingt-deux ; le risque moyen correspond à 3 à 7 items échoués et le risque élevé à 8 échecs ou plus[81]. Dans la cohorte ELFE, caractérisée par une population à faible risque, la part d'enfants présentant un risque moyen à élevé selon cet indicateur est d'environ 20 %.

Les biais culturels et sociaux sont moins évidemment visibles dans le détail du M-CHAT, bien que la littérature sur l'autisme montre que ce diagnostic n'est pas neutre vis-à-vis des rapports sociaux de genre, de classe et de race. Plusieurs études ont identifié des biais de genre dans les mesures de l'autisme favorisant le repérage des manifestations masculines de l'autisme (Beggiato *et al.*, 2017). Pour cette raison, certain·e·s auteur·trice·s en psychologie préconisent la création d'outils diagnostics différenciés pour le genre. L'autisme chez les garçons se caractériserait plus que chez les filles par une limitation des compétences sociales et l'adoption de comportements répétitifs. Les filles sont alors désavantagées en raison de ce biais qui induit une sous-estimation de la prévalence et de la gravité des TSA (Troubles du spectre autistique) parmi elles (Gould 2017). Ces biais se trouvent soit dans les items sélectionnés, soit dans la sélection de la population de référence (Lonergan, 2021). Ici, nous ne constatons pas de variation de genre dans la distribution des items au-delà de 3 points de pourcentage (voir en annexe 3). Le M-CHAT semble donc présenter l'avantage, par rapport aux outils de quantification et d'identification de l'autisme courants à des âges plus avancés, de ne pas être marqué par les biais de genre. Toutefois, 4 items sur les 22 proposés dans le questionnaire présentent d'importantes variations de classe sociale allant de 10 à 12 points de pourcentage, en la défaveur des enfants dont les familles se situent dans les classes populaires. Le Tableau 19 présente ces variations.

[81] Cette catégorisation pour l'enquête ELFE est détaillée dans la documentation relative aux variables construites : « Calcul des scores du questionnaire M-Chat (Modified Check List Autism for Toddler) Enquête 2 ans » https://plateforme-acces-donnees-elfe-france.site.ined.fr/fr/accueil/variables-construites/

Tableau 19. Distribution par classe sociale des items du M-CHAT à 2 ans (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ensemble	p
Joue-t-il(elle) correctement avec des petits jouets sans les porter à la bouche, les tripoter ou les faire tomber ?							
Oui	83	87	88,7	93,6	92	87,9	***
Non	17	13	11,3	6,4	8	12,1	***
Arrive-t-il que votre enfant semble excessivement sensible à des bruits jusqu'à se boucher les oreilles ?							
Oui	33,2	27,7	25,3	23,3	20,6	27	***
Non	66,8	72,3	74,7	76,7	79,4	73	***
Est-ce qu'il(elle) fait des gestes inhabituels avec ses mains près du visage ?							
Oui	17,5	12,1	10,8	6,9	6	11,7	***
Non	82,5	87,9	89,2	93,1	94	88,3	***
Arrive-t-il qu'il(elle) regarde dans le vide ou qu'il(elle) se promène sans but ?							
Oui	23,7	18,6	17,8	18,1	14,4	19,1	***
Non	76,3	81,4	82,2	81,9	85,6	81	***
N=	1 238	2852	2693	1692	1470	9945	

Source : Enquête ELFE, 2013. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : 83 % des parents de classes populaires peu qualifiées affirment que leur enfant « joue correctement avec des petits jouets ». Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns p ⩾ 0,05.

En effet, il est sensiblement plus fréquent parmi les enfants issu·e·s des classes populaires d'être en échec sur les items tels que « jouer correctement », « être sensible aux bruits », « faire des gestes inhabituels » ou « se promener sans but ». Ces écarts peuvent être interprétés comme la simple traduction de différences individuelles de développement, mais invitent par ailleurs à interroger les conditions sociales de production des déclarations parentales, ainsi que les normes implicites mobilisées pour évaluer les comportements des enfants. Les biais de réponse et de désirabilité sociale devraient être interrogés à ce propos. Les pratiques éducatives, les usages du corps, les formes de jeu ou les manières d'occuper l'espace peuvent varier selon les milieux sociaux, sans pour autant être perçus ou formulés comme problématiques par les parents. Des investigations plus approfondies seraient nécessaires pour distinguer ce qui relève d'une différence de comportement de ce qui tient à des différences de perception, de tolérance ou de mise en mots des écarts à la norme.

Les écarts sociaux constatés dans les items du M-CHAT peuvent conduire à une sur-estimation de la variation sociale des troubles du spectre autistique et de la détermination de ce trouble par les caractéristiques socioéconomiques défavorables, au regard de la littérature internationale à ce sujet, qui présente des résultats mitigés. Dans le contexte des pays à haut niveau de revenu, le fait pour un·e enfant de recevoir un diagnostic de trouble du spectre autistique est, le plus souvent, associé à des conditions de vie favorisées (Adak et Halder, 2017). Toutefois, dans certains pays tels que le Royaume-Uni et la Suède, cela concerne plus fréquemment les enfants issu·e·s des minorités racialisées, dont les caractéristiques socioéconomiques sont plutôt défavorisées (Zaroff et Uhm, 2012). Enfin, une revue systématique mondiale montre que les données existantes ne permettent pas de mettre en évidence les différences de prévalence selon les facteurs ethniques, culturels ou socio-économiques, en raison d'une faible capacité à détecter leurs effets, en particulier dans les pays à faible revenu (Elsabbagh et al., 2012). Le diagnostic plus fréquent parmi les populations les plus favorisées peut s'expliquer par un recours plus aisé aux professionnel·le·s de santé (Thomas *et al*., 2011) et de possibles biais dans la conception des outils de repérage de l'autisme (Zaroff et Uhm, 2012). En cela, la prévalence mesurée dépend fortement de l'outil mobilisé (Posserud *et al*., 2010). L'inégalité mesurée n'est donc pas une inégalité dans le risque de développer un trouble, mais une inégalité face à la détection et la prise en charge de difficultés enfantines. Le biais de construction du M-CHAT est spécifique en ce qu'il tend à surestimer la prévalence de l'autisme dans les catégories sociales dominées plutôt qu'à les sous-estimer, comme cela est courant du fait de la faible représentation des minorités dans les échantillons pris pour la construction des autres outils de diagnostic (Williams, 2022).

Finalement, tout en évitant l'écueil fréquent de la sous-détection de l'autisme parmi les filles (Beggiato *et al*, 2017), le M-CHAT reste perméable aux différenciations de classe sociale. Au prisme de la quantification, cela démontre qu'un outil peut être techniquement adapté sur une dimension tout en étant marqué par la distance culturelle sur une autre.

Du point de vue des normes sociales, cet indicateur contribue à définir le handicap par la quantification de capacités considérées comme socialement attendues et par l'identification de dérogations aux usages légitimes du corps (Blanc, 2015). Les items mobilisés renvoient en effet à des attentes précises en matière de maîtrise corporelle, d'attention, de conformité gestuelle et d'orientation de l'activité. En traduisant ces attentes sous forme de critères mesurables et comparables, l'outil opère une mise en norme des comportements enfantins et participe à la construction statistique de ce qui est défini comme « atypique ». La surreprésentation des enfants des classes populaires parmi ceux·celles qui s'écartent de ces normes mesurées interroge moins l'existence d'un déficit individuel que les effets du contexte de socialisation et des conditions de vie sur l'incarnation de comportements ancrés dans les normes.

Enfin, également à l'âge de deux ans, les parents sont invité·e·s à recenser, en dialogue avec les enquêteurs, les mots connus et utilisés par leurs enfants dans une liste de 100 mots constituant le McArthur-Bates *Communicative Development Inventory*. Cet indicateur a fait l'objet d'une décomposition et d'une analyse critique par Holly Hargis et Julie Pagis (2020)[82]. Elles montrent qu'en se distanciant du score de développement langagier et des écarts à la norme qu'il peut mesurer, des différences de genre et de classe sociale sont observables dans les items composant l'indicateur. Tout comme, dans le Chapitre V, nous décomposons les domaines d'apprentissages visés par l'IDE pour en discuter les valeurs implications sociales, les auteures décomposent les domaines sémantiques présents dans le MB-CDI. Ainsi, les différences de genre et de classe sociale s'expriment, d'une part, dans le cumul de compétences langagières et d'autre part, dans le type de vocabulaire précocement investi et maîtrisé par les enfants. L'entrée dans un domaine sémantique et symbolique apparaît alors dépendant des conditions de socialisation des enfants en famille.

Finalement, ces indicateurs consistent en la quantification d'un cumul de « compétences » ou de « déficiences », conduisant à classer les enfants selon une norme établie scientifiquement. Le caractère scientifique de ces normes ne les rend pas moins sociales, en cela qu'elles découlent des structures de la société en même temps qu'elles contribuent à les façonner. En définissant statistiquement les compétences attendues par les enfants en tant que groupe supposément homogène en raison de l'âge dans lequel il se situe, ces outils contribuent à façonner les perceptions des enfants et les attentes envers ce groupe social, en instituant des

[82] Nous ne procéderons pas ici à une analyse des items du MB-CDI, celle faite par Hargis et Pagis (2020) sera mobilisée dans la suite de la thèse.

catégories de conformité et de déviance. En appliquant des attendus à l'étude de populations d'enfants, les indicateurs contribuent également à masquer les mécanismes de socialisation de genre et de classe sociale conduisant à la différenciation des apprentissages et des comportements, tout en rendant pathologique cette différenciation.

B- Les limites de la standardisation des compétences enfantines

Après avoir présenté les indicateurs mobilisés dans l'enquête et clarifié leurs modalités de construction, nous proposons dans cette sous-section d'en synthétiser les utilisations récentes dans des études mobilisant les données ELFE, et d'en discuter les limites. Cette analyse mobilise la critique de la quantification pour éclairer les effets de normativité et la production de représentations de la réalité sociale associés aux opérations statistiques.

Dans cette perspective, nous discuterons, en tant que première limite, le fait que la quantification réduit nécessairement le développement à des dimensions retenues selon un arbitrage scientifiquement fondé, et produit alors une représentation réduite des apprentissages des enfants. La deuxième limite de l'usage des indicateurs de développement de l'enfant est que le caractère socialement situé de leur production ne fait pas l'objet de mise à distance critique particulières. La prise en compte du genre et des dotations socioéconomiques lors de l'étude de ces indicateurs est effective, mais souvent sans explicitation du mécanisme de détermination sociale des résultats émanant de ces indicateurs.

Premièrement, lorsqu'ils sont mobilisés dans des études scientifiques, les indicateurs recensés ci-avant (IDE aux différents âges, M-CHAT et MB-CDI) servent l'objectif de catégoriser les écarts aux normes de développement et de permettre aux chercheur·e·s issu·e·s de différentes disciplines d'en explorer les déterminants sociaux ou environnementaux. A partir des données issues de l'enquête ELFE, ces indicateurs ont donné lieu à un ensemble d'études ancrées dans les cadres disciplinaires de l'épidémiologie, les sciences cognitives et plus rarement, la sociologie. Ces travaux mobilisent les données de la cohorte pour analyser les compétences langagières (Gurgand *et al*., 2022; Barbalat *et al*., 2025) ou, dans un angle plus pathologique, les risques de troubles neurodéveloppementaux (Schmengler *et al.*, 2019).

L'examen de plusieurs travaux récents issus de la cohorte ELFE permet d'illustrer la diversité des usages de ces instruments et la manière dont ils opérationnalisent la mesure du développement. Qu'il s'agisse d'évaluer l'influence de l'environnement familial ou des facteurs physiques présents dans l'environnement, ces recherches s'appuient sur la standardisation des scores pour établir des corrélations statistiques.

L'étude de Gurgand *et al*. (2022) fait apparaitre la différenciation du vocabulaire des enfants en fonction de leur position dans leur adelphie. Pour cette étude, le McArthur-Bates *Communicative Development Inventory* est mobilisé de manière à comparer la moyenne des scores en fonction du rang de naissance des enfants, et la distribution des scores en fonction du nombre d'enfants dans la famille, des écarts d'âge et de la composition sexuée de l'adelphie. Cette étude montre notamment un effet négatif de la présence d'adelphes plus âgé·e·s sur le score de vocabulaire. Cet instrument de mesure est également choisi pour l'étude de Barbalat *et al*., montrant un effet négatif de l'exposition à la chaleur pendant la grossesse sur le score de langage. Le résultat est un rapport de risque exprimant si l'exposition à la température est associée à une hausse ou augmentation du score. Dans une étude sur les liens entre statut migratoire maternel et signes précoces de troubles neurodéveloppementaux, Schmengler *et al.* (2019) utilisent conjointement le M-CHAT et le MB-CDI. Le M-CHAT est utilisé selon les seuils de risques définis par ses auteurs, mais aussi à travers le score global, présenté comme « une représentation plus fidèle de la variation naturelle du neurodéveloppement dans la population ». Le quintile le plus faible du MB-CDI est considéré comme seuil de risque d'un faible niveau de développement langagier. A partir de ces deux indicateurs, le fait d'avoir une mère immigrée apparaît comme significativement associé au risque de présenter des signes de troubles du neurodéveloppement. Enfin, se référant au quotient de développement calculé à partir de l'IDE, et au score de vocabulaire du MB-CDI, Lauzon-Guillain *et al*. (2022) étudient la corrélation entre nutrition maternelle durant la grossesse et développement dans l'enfance. Les résultats indiquent que si un apport optimal en nutriments favorise le neurodéveloppement, une consommation élevée de produits transformés y est, au contraire, associée de manière significative.

L'objectif de ces études est d'identifier des facteurs associés à certaines dimensions du développement au cours de la petite enfance. Ceux-ci se situent dans le contexte de vie des enfants et de leurs parents. Ils sont donc socialement différenciés, mais la recherche de leurs effets ne se fait pas dans la logique d'une recherche de mécanismes sociaux de différenciation des pratiques parentales et enfantines. A l'exception de l'étude de Gurgand *et al*., interrogeant le rôle de la structure familiale et sa médiation par les interactions parent-enfant, le point de vue quantitativiste et développemental sur les compétences des jeunes enfants est fondé surtout sur le lien statistique entre une exposition et un résultat de santé. C'est dans ce cadre que sont le plus fréquemment utilisés les indicateurs de développement.

La mobilisation de ces indicateurs dans une approche sociologique est plus rare mais existante. Grobon *et al*. (2019) décrivent par exemple les inégalités sociales dans le développement langagier et moteur à partir du MB-CDI et d'un score de développement moteur construit par les auteurs. Le score de vocabulaire est étudié sous sa forme continue, à travers les coefficients associés aux facteurs déterminants. Enfin, une autre approche sociologique est celle proposée par Herbaut *et al.* (2025). Les auteurs examinent l'effet de la scolarisation précoce sur les scores obtenus à l'IDE et à ses sous-échelles. Cette étude montre que l'entrée précoce à l'école a un effet positif sur plusieurs domaines d'apprentissages, et que le développement des enfants les plus désavantagés socialement bénéficie particulièrement de cette mesure.

Une première limite de l'usage de ce type d'indicateurs, qu'il soit fait dans le domaine des sciences sociales ou dans celui des sciences de la santé, est qu'il produit une vision réduite de ce que font ou savent faire les enfants à un âge donné. Le processus de construction des outils de mesure du développement conduit à sélectionner certaines dimensions de l'enfance jugées pertinentes au regard des préoccupations propres aux champs disciplinaires dans lesquels ils sont élaborés. Ces choix se traduisent par une hiérarchisation implicite des compétences, à travers la formulation des items et le poids accordé aux différents domaines. Les acquisitions langagières occupent ainsi une place centrale dans de nombreux indicateurs, notamment parce qu'elles sont étroitement associées à la réussite scolaire et socialement valorisées pour cette raison (Montmasson-Michel, 2016). Dans l'IDE, par exemple, le nombre d'items relatifs au langage dépasse significativement celui consacré à chacun des autres domaines, renforçant le rôle du langage comme marqueur privilégié du développement. Le langage, en tant que domaine de compétences, est ainsi situé comme un indice prioritaire du bon développement

individuel. En ce sens, il apparaît naturalisé dans certaines études, résultant du fonctionnement cérébral, sans être situé en tant que pratique culturelle qualitativement variable d'une classe sociale à une autre.

De manière plus générale, les outils standardisés ne rendent observable qu'une partie du développement de l'enfant : celle qui est compatible avec les cadres théoriques, disciplinaires et culturels ayant précédé à leur élaboration. Les champs ayant historiquement structuré ces instruments privilégient des conceptions du développement fondées sur des stades ordonnés et l'identification de compétences observables et mesurables. Cette réduction n'est pas propre à la petite enfance ; elle est un effet structurel de l'opération statistique elle-même. La comparaison quantitative exige, en effet, de convertir des phénomènes complexes, hétérogènes et situés, en variables simplifiées, standardisées et comparables (Desrosières, 2008). Pour être convertis en scores, les comportements courants des enfants doivent être découpés en actes brefs, observables, répondant à un format identique pour tous les enfants. Il ne s'agit pas d'une erreur ni d'un biais qui devrait être corrigé ; la réduction de l'information est la condition de possibilité de la mesure et de la comparaison.

Une fois quantifiées, les dimensions sélectionnées tendent à être présentées et perçues comme constitutives du développement psychomoteur et de sa trajectoire idéaltypique. Les indicateurs statistiques construits deviennent des références légitimes pour décrire ce qui existe, ce qui fait problème, et ce qui appelle une intervention institutionnelle.

La plupart des études mobilisant les indicateurs de développement fondent leurs analyses sur les écarts à la moyenne ou les variations du score. Cette logique de quantification permet une modélisation statistique fine et l'identification de déterminants multiples, mais produit un éloignement entre les pratiques réelles observées par les parents et l'indicateur final. Les scores rendent difficile l'identification précise de ce qui, dans les activités quotidiennes des enfants, fait l'objet d'inégalités. De plus, l'agrégation de multiples domaines d'apprentissages tel que pour la construction des scores M-CHAT et IDE, sans décomposition de leurs sous-échelles, rend difficilement perceptibles les variations d'ampleur et de tendance des écarts sociaux selon les domaines.

Par ailleurs, le caractère genré et socialement situé des indicateurs, inhérent à leur construction, ne fait généralement pas l'objet de questionnement critique dans les études qui les mobilisent. La corrélation entre les caractéristiques sociales et les mesures est donc prise en compte de manière limitée dans les analyses portant sur des déterminants environnementaux. L'opacification des pratiques engendrée par l'étude d'indicateurs globaux et agrégés a pour effet de masquer les variations de genre et de classe intrinsèques aux sous-échelles et items. Les scores agrégés atténuent ainsi la variation de genre et de classe des items sans effacer pour autant les écarts qui s'y expriment : la différenciation sociale observée item par item se retrouve logiquement dans les scores, puisque les compétences mobilisées dans la construction de ces échelles sont elles-mêmes socialement situées. En d'autres termes, les inégalités sociales ne disparaissent pas dans l'agrégation ; elles sont incorporées aux indicateurs, même si les mécanismes qui sont à leur fondement deviennent imperceptibles une fois que les scores sont calculés. Cette différenciation sociale n'apparaît d'ailleurs pas comme étant d'intérêt prioritaire dans les analyses épidémiologiques, puisque les variations du développement sont souvent recherchées en priorité sous l'angle de facteurs environnementaux. De ce fait, la dimension sociale de la variation des indicateurs, pourtant présente dès leur construction, est reléguée au rang des variables de contrôle sans que des hypothèses ou interprétations ne soient formulées à leur sujet. La variable socioéconomique est intégrée dans les modèles, généralement par le biais du niveau d'éducation de la mère (Lauzon-Guillain *et al*., 2022 ; Schmengler *et al*., 2019 ; Barbalat *et al*., 2025). Cette relative importance accordée à la position sociale reflète la nécessité, pour les approches épidémiologiques, de « contrôler » (ou de « neutraliser l'effet de ») la distribution inégale des ressources éducatives, matérielles et culturelles. La classe sociale est alors traitée comme une variable de confusion ou d'ajustement, parce qu'elle pourrait déterminer la variable explicative plus que pour son rôle dans la différenciation des indicateurs eux-mêmes.

La variable du sexe des enfants est systématiquement intégré dans les analyses, mais selon des modalités variables. Dans certains travaux, il s'agit d'un simple contrôle statistique inclus parmi d'autres covariables et sans justification théorique ou hypothèse (Lauzon-Guillain *et al,* 2022 ; Schmengler *et al*., 2019). Dans d'autres, les analyses sont stratifiées par sexe, et justifiées par l'hypothèse d'une différence d'ordre biologique entre filles et garçons. Il est ainsi attendu que le neurodéveloppement soit différent en raison du dimorphisme sexuel différenciant la structure et la fonction du cerveau (Barbalat *et al*., 2025). Le fait sociologiquement démontré

selon lequel les différences observées entre garçons et filles ont des origines sociales n'est donc pas systématiquement mentionné.

Finalement, les limites de l'usage des indicateurs se distinguent en deux catégories : d'abord, la représentation réduite des pratiques enfantines fait par l'usage d'agrégats statistiques, puis, la faible prise en compte des effets du genre et de la classe sociale sur la construction des indicateurs. Ces limites invitent à replacer les scores de développement dans les contextes sociaux de production des pratiques qu'ils mesurent, et à considérer que les inégalités observées dans les indicateurs ne résultent pas seulement de différences entre enfants découlant de leur contexte de vie, mais aussi des choix de mesure qui organisent et hiérarchisent les dimensions du développement jugées pertinentes.

En tant qu'outils de quantification de la réalité sociale, ces indicateurs prennent une fonction normative. Ils sont le support de mesure de ce qui est désirable de la part des enfants, et de ce qui est inquiétant. Nous verrons ainsi dans la sous-partie suivante les potentiels effets normatifs de l'usage de ces indicateurs.

C- La quantification comme opérateur de normalisation du développement

À la lumière des indicateurs présentés dans les sections précédentes et des biais qui caractérisent leur construction, cette dernière section propose une lecture plus générale des effets de la quantification sur la définition des normes de développement dans l'enfance. Nous discuterons ici la manière dont les seuils, moyennes et repères d'âge sont utilisés pour construire la frontière entre développement « typique » et « atypique », et ainsi entre « enfance normale » et « enfance anormale » (Turmel, 2008). Nous examinerons finalement la manière dont les dispositifs de mesure hiérarchisent les profils d'enfants et les compétences qui leur sont associées, en produisant des distributions et des classements.

L'usage des indicateurs vise à décrire le niveau de compétences des enfants, et par là, contribue à organiser la comparaison, à définir des critères de normalité et à structurer la norme et les attentes sociales relatives aux apprentissages des enfants. Le recours aux moyennes et scores engage ainsi une réflexion sur la manière dont une mesure construite pour synthétiser des données individuelles devient, une fois stabilisée, une représentation légitime et apparemment objective d'un phénomène vécu par des individus et groupes sociaux (Desrosières, 2010 ; Henneguelle et Jatteau, 2021).

Premièrement, le calcul de la moyenne opère une réduction qui permet de synthétiser une importante diversité de situations, mais présente la limité d'être éloignée de ces situations. En assignant des propriétés globales à des groupes, elle produit des catégories qui peuvent simplifier à l'extrême la diversité des trajectoires. Cette tension est particulièrement visible dans les indicateurs de développement, qui s'appuient sur des distributions observées au sein de population dont le recrutement social est faiblement diversifié pour définir quelles sont les acquisitions « attendues » et ce qui constitue un « retard » dans l'ensemble de la population. Les seuils de « risque » de handicap ou de retard de développement constituent alors une frontière, créant la distinction entre normalité et déviance. Ces seuils de rupture, nécessaires pour des raisons méthodologiques, résultent de conventions et ne peuvent alors être comprises comme des divisions naturelles du développement.

Ainsi, les moyennes et les seuils qui structurent les indicateurs contribuent à identifier les écarts et à produire des catégories utilisées ensuite dans la recherche, l'intervention publique et la prise en charge individuelle. Cela est particulièrement vrai du M-CHAT et de l'IDE, qui ne sont pas uniquement des outils de quantification destinés à un usage à l'échelle populationnelle, mais également des instruments de diagnostic, utilisés dans la relation entre patient et soignant. Les agrégats statistiques deviennent ainsi des points de repère à partir desquels s'ordonnent les trajectoires individuelles.

La quantification du développement produit nécessairement des distributions, et donc des classements. Toute mesure transforme des comportements situés en variables ordonnées, ce qui suppose de les rendre comparables selon un *continuum* allant des niveaux les plus faibles aux plus élevés. La construction d'échelles — qu'il s'agisse de scores globaux, de sous-scores par domaine ou de percentiles — induit ainsi une hiérarchie des niveaux de développement, même lorsque l'outil n'a pas pour intention explicite de sélectionner ou de distinguer les enfants individuellement. Les conventions qui organisent la mesure expriment ainsi la mise en ordre des individus à partir de variables standardisées.

Cette question renvoie aux débats fondateurs en sciences sociales sur l'usage des agrégats statistiques. Dès le XVIIIème siècle, l'introduction de méthodes statistiques a suscité des controverses. En formulant la théorie de « l'homme moyen », Quételet établissait le postulat de l'existence, dans chaque société, d'un « type moyen » autour duquel les individus se distribuent, et dont seuls certains s'écartent sous l'effet de causes perturbatrices (Desrosières, 2010). Ce modèle éclaire le rôle central accordé à la moyenne dans les classifications sociales : elle définit un point de référence autour duquel se construit la distinction entre comportements « typiques » et écarts nécessitant investigation et régulation. Durkheim, dans *Le Suicide* (1897), reprenait explicitement cette logique lorsqu'il mobilisait la moyenne pour distinguer les phénomènes « normaux » des faits « pathologiques ».

La moyenne est ainsi un point de référence de la normalité ou de la pathologie, au sens où elle permet de qualifier ce qui est attendu d'individus dans un groupe social donné (Desrosières, 2010). En cela, le mécanisme politique décrit dans les travaux de Michel Foucault est celui de la définition des comportements attendus à partir de régularités statistiques observées au sein d'une population, et la distinction entre normal et pathologique déduite des écarts mesurés. Ainsi, la norme ne précède pas la distribution statistique, elle émerge de la connaissance que l'on en a (Otero, 2007). Les opérations de mise en nombres produisent ainsi un point de référence qui devient un principe régulateur, et les seuils qui en découlent tracent des frontières qui séparent les trajectoires conformes de celles considérées comme problématiques. L'un des effets de la norme développementale, au niveau individuel, est la catégorisation des enfants et l'orientation des trajectoires vers des dispositifs de prise en charge médicale de l'« anormalité » constatée dans le développement. Ainsi, la construction de la catégorisation opposant la norme au handicap se fait dans une hiérarchie continue des « niveaux » de développement. Les enfants, comme catégorie statistique ainsi que comme individus, peuvent ainsi être considéré·e·s comme suivant un développement « avancé », « normal », « intermédiaire » ou « retardé » (Leiter, 2007). Ces catégories sont évaluées en fonction de l'adéquation des compétences individuellement mesurées avec l'âge chronologique. Ainsi, l'enfant « avancé·e » est celui·celle dont on constate qu'il·elle atteint les étapes d'apprentissage en temps considéré précoce. Les écarts à la norme prenant le sens d'un surpassement des capacités moyennes attendues à un âge donné induisent un traitement institutionnel et individuel spécifique. La précocité intellectuelle est, en effet, comprise à la fois comme un problème, une atypie nécessitant une prise en charge adaptative, et comme un trait

distinctif inspirant la valorisation de l'enfant « précoce » comme individu singulier, doté d'aptitudes exceptionnelles. Le constat de « précocité intellectuelle » conduit alors les familles, en particulier des classes moyennes et supérieures ayant des dispositions proches des attendus de l'institution scolaire, à investir du temps et des ressources dans les relations avec les professionnel·le·s de la santé et de l'éducation (Lignier, 2010). L'enfant « normal », quant à lui·elle, est l'idéaltype atteignant les étapes de développement dans l'ensemble des domaines aux âges chronologiques attendus, tandis que l'enfant intermédiaire n'atteint pas les étapes à l'âge cible pour tous les domaines de développement. Cette dernière catégorie se situe comme inquiétante. Quant à la catégorie du retard développemental, elle fait basculer l'enfant et sa famille dans le cadre de l'évaluation et de la prise en charge du handicap (Leiter, 2007), ainsi que de la catégorisation en tant qu'« élève à besoins particuliers » (Savournin, 2016). Cette catégorisation émane d'une opération de quantification d'abord établie à grande échelle, puis formulée comme problème public (Lignier, 2011), et appliquée individuellement.

De la comparaison des écarts à la moyenne ou aux seuils d'âge émanent alors des catégories hiérarchisées. Les distributions continues sont segmentées pour produire des qualifications telles que « faible risque », « risque moyen » ou « risque élevé », ou pour définir des situations se référant au séquençage temporel des acquisitions. En cela, la condition des enfants est le produit d'une construction sociale s'appuyant sur les technologies de pouvoir que sont les outils de diagnostic consistant à situer l'enfant par rapport à une norme statistique, et définissant la moyenne comme un *optimum* à atteindre (Foucault, 1980). Les catégorisations renvoient finalement à une adéquation entre comportements observés et attentes culturellement situées (Shonkoff, 1983), qui traduisent non seulement des compétences, mais aussi des valeurs.

Les catégories produites scientifiquement alimentent et sont alimentées par les pratiques d'évaluation, de dépistage et d'orientation au fondement de la construction sociale du développement de l'enfant comme problème collectif, et les orientations politiques qui en découlent (Leiter, 2007 ; Turmel, 2008). Cette circulation des catégories renforce leur pouvoir de définition : des profils deviennent « préoccupants » par construction, parce qu'ils apparaissent dans le bas d'une distribution déterminée en partie par des biais sociaux et culturels. La quantification, lorsqu'elle produit l'identification du « type moyen » et de ses écarts, contribue, en ce sens, à la construction de catégories « hors-normes ». La désignation d'un·e enfant ou d'une catégorie sociale d'enfants comme « en décalage » ou « à risque »

apparait donc comme le produit d'une rencontre entre des instruments, des attentes culturelles et des pratiques socialement situées (Franck et Nilsen, 2015).

Ainsi, la quantification contribue à définir le développement. En sélectionnant certaines compétences et en rendant visibles des écarts qui deviennent des problèmes publics, elle produit une image « typique » de l'enfance qui structure les interventions, les attentes et les inégalités.

Les normes développementales agissent alors sur les trajectoires des enfants, sur la manière dont les institutions organisent leur prise en charge, et sur les relations prenant place entre parents, enseignants, professionnel·le·s du soin et de l'éducation. En donnant une forme mesurable aux apprentissages et aux comportements, elles contribuent à structurer les politiques éducatives et sanitaires, tout en définissant les frontières entre difficultés scolaires, troubles du développement et besoins particuliers.

Les indicateurs de développement présentés ici ont en commun de s'inspirer d'approches mettant en lien l'âge chronologique et des compétences précisément énoncées et attendues. Ces mesures se situent donc dans le prolongement des échelles d'intelligence développées au XXème siècle et de la pensée développementale (Turmel, 2006). En effet, elles s'appuient sur une conception de l'enfance structurée en classes d'âges et contribuent à stabiliser cette catégorisation normative des compétences enfantines. Toutefois, ce cadre de pensée chronologique est nuancé par les référentiels contemporains portés notamment par l'OMS. Dans ses standards de développement (Onis, 2007), l'organisation privilégie une approche en termes de séquences et de « fenêtres de réalisation »[83], mettant l'accent sur l'interdépendance des apprentissages plutôt que sur des seuils fixes. Dans ce paradigme, le développement est conçu comme une trajectoire dynamique où chaque étape franchie conditionne la suivante.

[83] « *Windows of achievment* »

Conclusion

Ce chapitre méthodologique et réflexif visait à décrire les indicateurs de développement des enfants, et en produire une analyse critique située à la croisée de deux cadres théoriques : la sociologie de la quantification et la sociologie historique de l'enfance. La première partie vise ainsi à décrire les indicateurs, leurs modes de construction et leur différenciation par le genre et la classe sociale. La deuxième propose une analyse des limites que pose l'usage de ces indicateurs d'un point de vue sociologique. La troisième partie consiste en une discussion du rôle normatif des opérations de quantification des apprentissages enfantins.

Premièrement, les indicateurs décrits sont uniquement ceux fondés sur le report parental de compétences des enfants : l'IDE aux enquêtes des un an, deux ans et trois ans, le M-CHAT, et le MB-CDI, que nous abordons plus brièvement. La description faite dans la première partie prend la forme d'un examen des items constituant ces indicateurs, afin de montrer les biais sociaux par lesquels ils sont marqués. Cet examen se décline en deux volets : d'abord, une lecture critique des énoncés des questions, puis une description statistique de la distribution des items en fonction du genre et de la classe sociale. Cette description permet d'interroger le fait que la manière dont les questions sont formulées peut avoir une incidence sur la distribution sociale des réponses qui y sont apportées, ainsi que les scores calculés. En effet, la formulation des questions suppose une interprétation et une compréhension homogènes à travers l'espace social, et une capacité d'observation des enfants qui soit également distribuée parmi les parents. De plus, les objets des questions sont définis selon une conception universaliste de l'enfance, plaçant comme désirables et possibles des pratiques dont la distribution peut varier à travers l'espace social et les différentes cultures. Ainsi, la distribution inégale de certains items donne à voir que, avant même d'être calculés, les indicateurs sont sensibles aux caractéristiques socioéconomiques des enfants.

Ces indicateurs sont utilisés dans une perspective épidémiologique de manière à identifier les déterminants sociaux, biologiques et environnementaux des variations du développement. Du point de vue sociologique adopté ici, cet usage connait des limites, qui ne seraient certainement pas considérées comme telles selon des critères propres à d'autres disciplines. Ainsi, il ne s'agit pas là d'exprimer une vérité absolue, mais de clarifier une approche fondée sur la sociologie visant à éclairer la manière dont sont construites les normes et les inégalités sociales dans la petite enfance. De ce point de vue, nous identifions deux types de limites : d'abord, la description réduite de la réalité sociale dans un agrégat statistique, puis, la faible

prise en compte du caractère socialement situé et genré des indicateurs. La réduction de la réalité sociale en un agrégat statistique a pour effet de masquer les pratiques concrètement mesurées, et de limiter l'information à la variation du cumul de compétences. Ces études ne permettent pas de saisir la complexité des situations familiales inhérente à la répartition des déficiences dans leurs domaines de pratiques et leur mise en pratique incarnée dans le quotidien. Par ailleurs, si le genre et la classe sociale sont régulièrement intégrés dans les modèles comme variables de contrôle, leur présence n'équivaut pas à une reconnaissance du caractère socialisé des compétences mesurées. Les analyses reconnaissent l'existence d'effets sociaux, mais non le fait que les items eux-mêmes – et donc les scores qui en dérivent – sont façonnés par des normes éducatives socialement situées. De plus, la construction des indicateurs repose sur un processus de quantification non-neutre, ethnocentré, qui hiérarchise certaines compétences (compétences langagières et compétences scolaires émergentes notamment) au détriment d'autres formes d'apprentissages plus présentes dans les milieux populaires. Il en résulte un risque que certaines compétences socialement valorisées dans les classes supérieures soient davantage représentées et que, symétriquement, des compétences développées au quotidien par les enfants des classes populaires soient absentes du procédé de quantification, ce qui contribue à orienter implicitement la définition même du « développement ». La hiérarchisation produite par les indicateurs de développement est double : elle ordonne les enfants selon des critères standardisés et elle hiérarchise les domaines de compétences, en consacrant certains comme centraux et d'autres comme secondaires.

Enfin, ces indicateurs, leur création et leur usage se situent dans un contexte sociohistorique de production de normes appliquées aux corps enfantins. L'origine de ce type d'indicateurs se situe dans l'avènement de la conception piagétienne de l'enfance au XXème siècle. La quantification des enfants s'appuie ainsi généralement sur des stades ou étapes de développement ordonnés, rattachés à des classes d'âge ou des âges précis. Cela se justifie par la forte corrélation entre certaines pratiques et les âges chronologiques, dont nous tiendrons compte dans les analyses réalisées aux chapitres suivants. Néanmoins, cette considération de l'enfance n'est pas neutre pour autant et n'est pas détachée des normes émanant des rapports de pouvoir, que ceux-ci soient des rapports d'âge, de classe, de genre ou de race.

Cette approche de l'enfance en termes de classes d'âge et d'adéquation entre l'âge et des compétences données a de particulier d'occuper une position dominante parmi les disciplines, et une importante légitimité dans l'étude de l'enfance et la prescription de normes d'éducation et de parentalité. Elle ne connait pas d'alternative ayant une légitimité comparable. Les sciences sociales de l'enfance se positionnent en alternative, sans être considérées prioritairement comme un support de prescriptions normatives, comme nous l'avons discuté au Chapitre I.

Dans les chapitres empiriques qui suivent, nous établirons des analyses quantitatives en particulier sur l'IDE, ses sous-échelles et les domaines de pratiques qu'elles concernent. Le choix d'étudier en particulier l'IDE se justifie par sa passation dans l'enquête à trois ans et demi, moment de l'entrée à l'école maternelle. Les variations sociales à ce moment de la trajectoire biographique sont d'une ampleur plus importante qu'aux âges antérieurs, et sont porteuses de potentiels effets à long terme en raison du moment charnière que représente l'entrée dans l'institution scolaire. Le découpage en sous-échelles de l'indicateur permettra la mise en œuvre de la démarche critique que nous avons construite ici, et le développement d'une analyse sociologique plus proche des pratiques que des agrégats statistiques[84].

Le cadre critique développé sera complété par un positionnement depuis la sociologie des socialisations primaires, au regard du genre et de la classe sociale. Ainsi, nous prenons en considération le processus de production de normes et de construction sociale de l'enfance, son rôle dans la construction des indicateurs et sa mise en œuvre passant par ces indicateurs. Les approches de la sociologie des normes sociales décrivent des processus et leur mise en œuvre à travers le déploiement d'outils de gouvernement mais une limite de ce type d'analyses est qu'il fait l'impasse sur les rapports de pouvoir et de domination par lesquels les normes s'instituent. Nous prenons ici en compte le genre et la classe sociale comme rapports de pouvoir découlant des normes et les produisant, considérant que les processus sociohistoriques ne prennent pas place de manière homogène dans tous les contextes. Les acteur·ice·s sociaux·ales exerçant la normativité et ceux·celles étant ciblé·e·s par les normes sont situé·e·s dans des contextes variables. Les conséquences de l'établissement des normes développementales ne sont ainsi pas les mêmes à travers l'espace social et à travers les catégories de genre.

[84] Les stratégies analytiques seront présentées à la section « méthodes et données » de chacun des chapitres V, VI et VII.

Partie III. Comprendre l’inscription des inégalités dans les corps : une différenciation sociale variable selon le domaine d’apprentissage.

Chapitre V. La différenciation sociale des apprentissages : description des inégalités dans huit domaines de compétences

La petite enfance est une période caractérisée par des apprentissages corporels, langagiers et cognitifs, regroupés sous le concept de « développement ». La progression et le rythme de ces apprentissages varient selon des facteurs individuels, familiaux, sociaux et économiques. La notion de développement recouvre un ensemble vaste de pratiques et de savoir-faire. Par conséquent, les compétences sur lesquelles s'appuient les indicateurs standardisés de développement sont, pour certaines, applicables au domaine scolaire, tandis que d'autres sont davantage liées aux usages corporels ou encore à la vie domestique.

Ce chapitre propose d'explorer la manière dont le genre et la classe sociale contribuent à la différenciation des apprentissages constituant le développement dans la petite enfance, lorsqu'ils sont pris sous des formes quantifiées[85]. En particulier, nous explorerons les différences de scores obtenus à l'IDE. Ces variations quantitatives sont ici considérées premièrement comme des effets des variations des contextes de la socialisation primaire sur les pratiques langagières et corporelles des enfants, mais aussi comme des variations de la proximité ou de la distance aux normes sociales par lesquelles les indicateurs de développement sont marquées. Nous mobilisons ici les données recueillies à l'âge de trois ans et demi, soit au moment de l'entrée à l'école maternelle. Les contextes de socialisation dont le rôle est questionné sont la famille nucléaire (parents et adelphie) et le mode de garde. Les effets de l'école ne sont, au moment de l'enquête, pas encore éprouvés sur des temporalités égales par tou·te·s les enfants de la cohorte.

Suivant un point de vue sociologique, le développement est ici considéré comme un ensemble de dispositions découlant des processus de socialisations dans lesquels les jeunes enfants sont pris·es dès leur plus jeune âge. Le terme de dispositions désigne l'ensemble de manières d'être, de penser et d'agir d'un individu dans différentes circonstances (Darmon, 2006/2023). Ce sont en d'autres termes les structures sociales incorporées et converties en attitudes adoptées en société. Dans le contexte de l'enfance et des apprentissages, il s'agira de

[85] Les résultats de ce chapitre ont fait l'objet d'une publication dans la revue *Population* en 2024 : Malroux Inès *et al*. « Inégalités de genre et de classe sociale dans le développement psychomoteur des enfants : une approche sociologique ». Population, 2024/4 Volume 79, 2024. p.531-562.

dispositions variables à faire usage du corps, du langage et d'autres aptitudes communément considérées comme « adéquates » à un individu suivant un développement typique de son âge chronologique. Ces processus déterminés par le genre des enfants et la position sociale de leur famille sont au fondement de la reproduction des inégalités socio-économiques (Darmon, 2006/2023) en ce qu'ils produisent précocement la distance ou la proximité aux normes sociales et aux attentes des institutions. En l'occurrence, les premières institutions produisant la catégorisation et la hiérarchisation des enfants selon leurs attitudes langagières et corporelles sont les institutions de santé (Serre, 1998), les modes de garde (Coulon et Cresson, 2008 ; Lignier, 2019) et l'école (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Joigneaux, 2009 ; Goudeau, 2020). Les apprentissages enfantins se font ainsi à travers l'incorporation des normes, contraintes et hiérarchies ancrées dans le monde social (Lahire, 2019 ; Court, 2017).

L'adoption de la perspective théorique de la sociologie des socialisations induit de tenir compte de la différenciation du développement des enfants au sein de l'espace social, d'explorer son origine sociale et son incorporation. Le point de vue sociologique conduit également à questionner et critiquer le caractère socialement construit de la notion de développement (Leiter, 2007) et de sa quantification (Turmel, 2008). En effet, nous avons vu précédemment que les mesures du développement de l'enfant ne sont pas neutres et objectives, mais découlent de procédés marqués par des biais et des rapports de pouvoir. En particulier à l'âge de trois ans et demi, les compétences interrogées se rapprochent des attendus de l'institution scolaire et de son ancrage dans la culture des groupes dominants dans les rapports de classe sociale. Du point de vue du genre, les indicateurs peuvent être différenciés en raison notamment des comportements variables des parents en fonction du sexe assigné à leur enfant à la naissance.

L'objectif de ce chapitre est de décrire les inégalités dans les apprentissages des jeunes enfants et leur inscription dans différents domaines. Cela nous permet de poursuivre l'objectif empirique annoncé en introduction de la thèse : celui d'analyser la distribution par genre et classe sociale des indicateurs dont nous avons établi la description et la critique précédemment. L'étude porte sur des enfants de trois ans et demi, un âge clé dans le contexte français en ce qu'il correspond à l'entrée obligatoire dans le système éducatif depuis 2019, et à l'âge usuel avant ce changement réglementaire. La différenciation observée à cet âge précède la socialisation scolaire et son cadre normatif, et place les enfants dans des prédispositions variables face aux apprentissages proposés par l'institution. Cela revient alors à explorer les

ressources incorporées dont disposent les enfants pour s'adapter dans leurs premiers contacts avec l'institution scolaire.

Dans un premier temps, nous rappellerons les apports de la littérature issue de différentes disciplines à la description des inégalités de genre et de classe sociale dans les apprentissages au cours de la petite enfance. Puis, nous décrirons les méthodes choisies pour explorer ces inégalités à partir des données issues de l'enquête ELFE. Les variations sociales des compétences seront présentées successivement en les distinguant selon leur domaine d'application : les compétences scolaires (langage, écriture et numération), motrices (motricité fine et globale), puis transversales (sociabilité et autonomie). Pour chaque domaine de compétences, nous décrirons les liens avec le genre, la classe sociale et l'interaction entre ces deux rapports sociaux. Le mode de garde et la présence d'adelphes aîné·e·s dans la famille sont également explorés en tant que caractéristiques conditionnant la socialisation primaire et connaissant des variations selon la position sociale de la famille.

Cette partition thématique vise à répondre aux questions suivantes : les inégalités sociales dans le développement des enfants se transcrivent-elles de manière équivalente dans tous les domaines de compétences ? Suivent-elles la même tendance selon que les compétences interrogées sont scolairement rentables ou plutôt utiles dans la sphère domestique ? Les différences liées au genre sont-elles de la même ampleur dans tous les milieux sociaux ?

A- Le développement de l'enfant comme domaine d'inégalités dans la littérature pluridisciplinaire

La littérature existante décrit un avantage des filles sur les garçons dans la plupart des apprentissages, et ce quel que soit le cadre disciplinaire mobilisé, comme nous l'avons exposé au Chapitre II. Nous nous attendons par conséquent à trouver des résultats concordants. En matière de développement langagier et cognitif, les filles sont significativement avantagées par rapport aux garçons, notamment en ce qui concerne la communication, la compréhension et le vocabulaire (Eriksson *et* al., 2012 ; Lange *et al.*, 2016 ; Rinaldi *et al*., 2021 ; Brekke Stangeland *et al.*, 2018). Certaines études montrent des différences dans le domaine de la motricité, allant dans le sens d'une meilleure motricité fine des filles et d'une plus grande activité physique des garçons aux jeunes âges (Dinkel et Snyder, 2020 ; Matarma *et al*, 2020). Les filles sont également plus fréquemment situées dans les normes développementales et les attendus scolaires sur le plan du développement des compétences sociales et émotionnelles (McTaggart

et al., 2021). Sur le long terme, l'avantage des filles dans la plupart des domaines leur confère un avantage scolaire (Evans *et al.*, 2010 ; Cinar *et al*., 2023). Dans le domaine de la numération, toutefois, les garçons sont plutôt avantagés par rapport aux filles et en tirent un bénéfice à long terme (Fischer et Thierry, 2024).

Les études portant sur les différences entre filles et garçons tendent souvent à expliquer ces disparités par le domaine biologique. Elles questionnent les processus de maturation (Bornstein *et al*., 2004), les connexions neuronales et les différences hormonales (Adani et Cepanec, 2019). Certaines recherches suggèrent alors que la maturation biologique et neurologique des filles se faisant plus rapidement, leurs capacités de communication permettent des échanges langagiers plus complexes avec les parents (Rinaldi *et al.*, 2021).

La priorité donnée aux explications biologiques est modérée par une importante littérature démontrant que les caractéristiques de la socialisation de genre exercent une influence sur le développement des enfants. En effet, les pratiques parentales sont porteuses de normes de genre elles-mêmes variables en fonction de la classe sociale (Passeron et De Singly, 1984). Les écarts de développement entre garçons et filles peuvent donc en partie s'expliquer par des éléments propres à leur environnement social, tels que la différenciation des jouets (Fausto-Sterling *et al.*, 2012), des attitudes parentales (Bornstein *et al*., 2004 ; Dinkel et Snyder, 2020) et des interactions entre parents et enfants (Berthomier et Octobre, 2019).

Du point de vue de la classe sociale, les études sur le développement mesurent la différenciation des acquisitions au prisme du statut socioéconomique, pouvant regrouper la position sociale, les ressources matérielles ou culturelles.

En particulier, des inégalités en matière de développement langagier sont démontrées dans plusieurs travaux, allant dans le sens d'un avantage pour les enfants dont les familles sont situées dans le haut de l'espace social (Grobon *et al*, 2019 ; Hargis et Pagis 2020 ; Berglund *et al*, 2005). Les compétences cognitives et motrices sont également différenciées à l'avantage des enfants issu·e·s des familles les plus dotées économiquement (Kulic *et al*, 2019 ; Lejarraga *et al*., 2002 ; Venetsanou et Kambas, 2009). L'apprentissage de l'autonomie corporelle a été moins exploré au regard de la classe sociale mais apparaît plus précoce dans les classes populaires (Mota et Barros, 2008 ; Schum *et al*., 2001).

Ces inégalités supposent un effet des conditions matérielles d'existence et des socialisations de classe sociale diverses. Celles-ci contribuent dès l'enfance à la différenciation

des pratiques corporelles (Mennesson *et al*, 2021), sociales et langagières (Berthomier et Octobre, 2018). En effet, les pratiques parentales et l'environnement matériel contribuent au façonnement des comportements enfantins et à leur inscription dans les normes sociales et les attendus scolaires. Les conditions sociales et matérielles dans lesquelles les enfants font l'acquisition de différentes compétences sont également variables en fonction de la présence ou non d'autres enfants dans le foyer. Cette présence affecte le volume et la structure des ressources parentales. L'expérience vécue par les parents ayant éduqué et pris soin d'un premier enfant peut constituer une ressource en ce qu'elle assoit des compétences parentales, mais la présence de plusieurs enfants peut également induire une division des ressources parentales que sont le temps disponible (Yu et Yan, 2023 ; Price, 2008), les moyens financiers et l'espace dans le domicile (Goux et Maurin, 2005). Les adelphes peuvent également constituer une ressource puisque leur présence donne lieu précocement à une socialisation entre pairs, venant notamment modérer la reproduction des normes de genre (Bourguignon *et al*., 2024).

Les études portant sur le développement des enfants font le plus souvent état d'une corrélation négative entre compétences enfantines et nombre de frères et sœurs (Downey, 1995), qui pourrait s'expliquer par le contexte de vie des familles ayant de nombreux enfants plus que par la présence d'enfants en elle-même (Guo et VanWey., 1999). Un modèle explicatif fréquemment mobilisé est celui de la dilution des ressources parentales[86], postulant que les parents ont des ressources finies qui se diluent parmi les enfants de la famille à mesure que celle-ci s'agrandit (Donwey, 1995 ; Yu et Yan, 2023). Cependant, si l'on s'intéresse précisément à un domaine de pratiques plutôt qu'à un cumul de compétences quantifié en niveau de développement global, le désavantage de la présence d'adelphes peut être nuancé. En ce sens, les habiletés sociales sont plutôt favorisées par la présence d'adelphes (Downey et Condron, 2004 ; Kitzmann *et al*., 2006).

Les tendances peuvent également être nuancées par la prise en compte du rang dans l'adelphie. Si la présence d'un·e aîné·e peut constituer un avantage dans certains domaines, la présence d'un·e cadet·te peut être un désavantage (Yu et Yan, 2023). Les faibles écarts d'âge sont ainsi associés à de faibles mesures développementales (Dhamrait *et al*., 2022 ; Buckles et Munnich., 2012). Enfin, la composition sexuée de l'adelphie a des effets socialisateurs

[86] « *Resource dilution model* »

(Bourguignon *et al*., 2024) qui ne se traduisent pas de manière homogène dans les études sur le développement (Gurgand *et al*., 2023).

La variabilité des conditions de vie modifie ainsi l'éducation reçue en famille et l'expérience vécue au sein du foyer. La socialisation prenant place à l'extérieur du foyer est également différenciée par le recours des parents aux modes de garde formels ou informels, collectifs ou individuels. Ce recours varie en fonction des caractéristiques socioéconomiques des parents (Le Bouteillec *et al.,* 2014) et a des effets différenciateurs sur les apprentissages (Berger *et al.,* 2021).

En effet, parmi les enfants de la cohorte ELFE, ceux·celles pour lesquel·le·s la crèche était le mode de garde principal à un an ont un niveau de développement langagier plus élevé à l'âge de deux ans (Berger *et al*., 2021 ; Grobon *et al*., 2019). Dans le contexte français également, le recours à un mode de garde est associé à de moindres difficultés sociales et comportementales parmi les enfants de la cohorte EDEN (Gomajee *et al*., 2018). Des études menées dans d'autres contextes nationaux ont montré que les compétences communicationnelles et émotionnelles sont également favorisées par la fréquentation d'un mode de garde formel (Berglund *et al*., 2005 ; Ghirardi *et al.*, 2022 ; Votruba Drzal *et* al., 2004). Cet avantage des modes de garde formels est particulièrement marqué parmi les enfants les moins favorisés (Berger *et al*., 2021 ; Gialamas *et al*., 2015). La qualité des modes de garde a également un effet sur les apprentissages faits par les enfants. Elle est évaluée en fonction de la formation des professionnelles, de l'organisation du travail, des interactions entre enfants et adultes, et de la configuration de l'espace et des objets au sein des structures. Selon ces critères, les modes de garde formels et de qualité apparaissent comme un possible levier d'action pour la réduction des inégalités à l'entrée à l'école maternelle et leurs effets à long terme (Votruba Drzal *et* al., 2004).

Les effets des modes de garde informels tels que la garde en famille ou chez une personne particulière sont plus rarement quantifiés. La thèse de Morgan Kitzmann explore ceux de la garde par les grands-parents sur les compétences langagières. Ses résultats indiquent un effet favorable de cette configuration. En particulier, le nombre et l'investissement des grands-parents présents auprès d'un·e enfant sont significativement corrélés au nombre de mots connus à l'âge de deux ans. La crèche apparaît toutefois comme le mode de garde le plus bénéfique pour le développement de cette compétence particulière (Kitzmann, 2019).

Au regard de la littérature évoquée ici, il est attendu que les résultats de ce chapitre en matière d'inégalités socioéconomiques aillent dans le sens d'une différenciation des compétences à l'avantage des enfants des classes moyennes et supérieures et au détriment des enfants des classes populaires, en particulier pour les compétences les plus scolairement rentables. Le recours à la crèche étant plus fréquent parmi les classes moyennes et supérieures, nous formulons l'hypothèse qu'il contribue à l'écart entre enfants issu·e·s de familles dont les dotations socioéconomiques sont inégales. L'effet de la présence d'adelphes étant identifié en lui-même dans la littérature comme désavantageux, nous formulons l'hypothèse que ce désavantage se cumule avec l'appartenance à une classe sociale défavorisée.

Les études citées ci-dessus portent majoritairement sur l'une ou l'autre des caractéristiques que sont le genre et la classe sociale (ou le statut socioéconomique). Toutefois, celles-ci ne peuvent être considérées isolément l'une de l'autre sans tenir compte du mécanisme de co-construction par lequel elles sont liées (Carde, 2021).

En effet, les socialisations féminines et masculines sont précocement différenciées, mais les définitions de la féminité et de la masculinité ne sont pas les mêmes en tout lieu de l'espace social (Court, 2007). Ce croisement de deux caractéristiques met en lumière l'intérêt du regard intersectionnel sur l'enfance, déconstruisant l'idée d'une homogénéité des groupes structurés par un critère d'âge, de sexe, de classe sociale ou d'origine ethnoraciale[87] . Nous nous focaliserons ici sur le genre et la classe sociale, structurant la socialisation primaire, tout en reconnaissant l'importance d'autres facteurs comme le statut migratoire et le rang de naissance. L'intersectionnalité permet de ne pas considérer isolément ces caractéristiques, mais de comprendre comment leur entrecroisement produit des positions spécifiques (Crenshaw, 1989), produisant des dispositions plus ou moins proches des attendus scolaires et des normes de bonne santé infantile (Lahire, 2019). Pour tenir compte de la spécificité des positions, nous questionnons la différenciation des compétences à l'intersection du genre et de la classe sociale, en supposant un double effet de ces caractéristiques qui mènerait à un avantage renforcé pour les filles des classes supérieures.

[87] Ce dernier rapport social ne sera pas exploré ici en raison des faibles effectifs d'enfants dont les parents sont immigrés à la vague des trois ans de la cohorte ELFE, et des limites que poseraient la catégorisation des enfants en « racialisés » en l'absence de variables permettant d'objectiver et nuancer cette appartenance.

B- Une approche multi-domaine des compétences enfantines : l'inventaire de développement de l'enfant

À partir des données recueillies à trois ans et demi, nous explorons les résultats obtenus à l'IDE, questionnaire proposant de mesurer le développement des enfants par un score global et ses sous-échelles déclinant huit domaines de compétences : la sociabilité, l'autonomie, le langage compris et exprimé, la motricité fine et globale, la numération et l'écriture.

Pour l'enquête ELFE à trois ans et demi, l'IDE est présenté sous une forme brève incluant 44 items (voir Chapitre IV). Les parents enquêté·e·s répondent aux compétences présentées sous forme d'affirmations par « oui » ou « non ». Le score correspond à la somme des compétences affirmées, chacune ayant la valeur d'un point. Afin de nuancer la description des inégalités, nous choisissons de décomposer l'indicateur par ses sous-échelles plutôt que de mobiliser le score continu ou le quotient de développement.

Le Tableau 20 présente l'étendue des scores par sous-échelle et la distribution des enfants à chaque niveau.

Tableau 20. Distribution des scores obtenus aux sous-échelles de l'IDE (% en colonne)

	Sociabilité	Autonomie	Langage compris	Langage exprimé	Écriture	Numération	Motricité globale	Motricité fine
Score								
0	<0,0	0,1	0,3	<0,0	60,3	1,9	0,1	0,3
1	<0,0	0,7	3,2	<0,0	21,7	9,8	0,4	2,4
2	0,2	9,7	8,4	0,2	18,0	34,7	2,3	7,1
3	0,9	25,9	24,3	0,4		53,6	9,3	13,4
4	3,1	34,3	63,8	0,9			22,4	18,4
5	11,2	29,4		1,6			35,8	22,7
6	31,6			2,5			29,8	20,4
7	53,0			4,2				15,4
8				9,0				
9				18,6				
10				62,7				
Moyenne	6,3	3,8	3,5	9,3	0,6	2,4	4,8	4,8

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant. Lecture : le score moyen dans le domaine de la sociabilité est de 6,3 sur 7 ; 53 % des enfants obtiennent un score de 7 sur 7 dans ce domaine.

Pour chaque domaine, le score minimum est situé à 0 (correspondant à la maîtrise d'aucune compétence, ce qui est par exemple le cas de 60 % des enfants pour l'écriture) et le maximum varie de 2 pour l'écriture à 10 pour le langage exprimé. Les différents domaines ont donc un poids inégal pour la mesure du développement global, correspondant à la somme de toutes les compétences. La faible étendue des scores d'écriture et de numération induit que les variations capturées dans ces domaines présentent peu de différence. Dans la plupart des domaines, la majorité des enfants obtient un score proche du maximum, à l'exception de l'écriture. Il est rare que les enfants inclus dans l'étude ne maîtrisent aucune compétence dans l'un des domaines. Cela est lié au fait que le protocole de l'enquête ELFE prévoyait l'interruption de l'inventaire à partir de 10 réponses négatives apportées par le parent répondant. Cela concerne 172 enfants, qui n'ont pas été inclus·es dans l'échantillon étudié ici.

Pour les analyses suivantes, nous construisons pour chaque sous-échelle une variable dichotomique tenant compte de la forte corrélation entre l'âge et le score, indépendamment des autres facteurs (Ireton et Glascoe, 1995). Cela est particulièrement important à considérer lors de la mobilisation des données de l'enquête ELFE, dont les enfants interrogés à la vague dite des trois ans et demi sont âgés de 38 à 48 mois (en fonction de leur période de recrutement et de la disponibilité des parents). La première modalité de la variable regroupe les enfants ayant obtenu un score supérieur à la moyenne de leur groupe d'âge en nombre de mois et la seconde regroupe les enfants ayant obtenu un score inférieur à cette moyenne.

Dans les sections suivantes, nous explorons la différenciation des scores obtenus aux différentes sous-échelles de l'IDE au sein de cette classification, des catégories de genre et au croisement de ces deux caractéristiques. Nous établissons d'abord des statistiques descriptives, puis des modèles de régression logistique mesurant la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans chacun des domaines de compétences.

Contrairement aux descriptions de fréquences, les analyses par régression logistique permettent d'estimer des relations entre variables tout en tenant compte de l'incertitude liée à l'échantillonnage. Ce cadre inférentiel ne prétend pas établir des causalités déterministes, mais permet de formuler, avec prudence, des hypothèses sur les mécanismes sociaux à l'œuvre. La régression logistique permet d'évaluer l'effet d'une variable explicative (par exemple, la position sociale) sur la probabilité d'occurrence d'un événement, tout en contrôlant les autres variables du modèle. Autrement dit, cela revient à comparer des individus qui partagent des caractéristiques identiques pour toutes les autres variables saisies dans le modèle, afin d'isoler

l'influence propre de la variable étudiée. Cette méthode estime un rapport de chances[88], ou *odds ratio*. Si ce rapport est égal à 1, cela signifie qu'il n'y a aucune association entre la variable explicative et la variable expliquée. Un *odds ratio* supérieur à 1 signifie que la variable est associée à des chances plus élevées que l'événement se produise (ici, les chances d'obtenir un score supérieur à la moyenne de son groupe d'âge), par rapport à la situation de référence. S'il est inférieur à 1, l'effet estimé est négatif, nous concluons donc que la variable diminue les chances d'occurrence de l'événement. Ce résultat permet de mesurer l'intensité du lien entre une caractéristique sociale et l'événement étudié : plus il s'éloigne de 1, plus l'influence de la variable est marquée.

Nous interprétons les résultats également au regard des *p-values*, qui servent à évaluer si un effet observé dans les données est réel ou s'il pourrait simplement être dû au hasard. Cette mesure s'appuie sur le test du Khi-deux (χ^2), qui estime l'écart entre les observations et une situation théorique où les variables n'auraient aucun lien entre elles. Pour obtenir ce score, le calcul compare, pour chaque croisement de variables, l'effectif observé à l'effectif théorique (ce que l'on verrait si la distribution de la variable était uniquement due au hasard). Par exemple, si la position sociale n'avait aucun effet sur les scores de développement, on observerait la même proportion de réussite chez les enfants des classes populaires peu qualifiées que chez les enfants des classes supérieures. Le Khi-deux calcule l'écart entre cette situation d'égalité théorique et la réalité de nos données ; plus cet écart est marqué, plus l'influence de la variable est statistiquement avérée. Plus la somme de ces différences est élevée, plus le test du Khi-deux est important, signalant ainsi que les variables sont liées par une logique sociale qui dépasse la simple coïncidence. Le calcul de la *p-value* traduit le résultat du Khi-2 en une probabilité : elle indique la chance d'obtenir un écart aussi important que celui observé si la variable choisie comme explicative n'avait aucune influence dans la population. En dessous du seuil de significativité de 5 %, nous considérons que l'écart est trop grand pour être imputé au seul hasard. La différence est alors considérée comme statistiquement significative. Plus précisément, la *p-value* indique la probabilité d'obtenir un effet aussi important que celui observé, si la variable indépendante n'avait aucune influence sur la variable dépendante dans la population.

[88] Les estimations sont obtenues à l'aide de la commande *logistic* dans Stata, qui fournit les coefficients logistiques, leurs erreurs standards, les *p-values*, et les intervalles de confiance.

Les *p-values* sont présentées sous forme d'astérisques sous les tableaux de résultats pour indiquer le seuil de significativité des statistiques présentées : *** si $p < 0{,}001$, ** si $p < 0{,}01$, * si $p < 0{,}05$, aucun astérisque si $p \geq 0{,}05$. Plus le nombre d'astérisques est élevé, plus la probabilité que le résultat soit dû au hasard est faible. Cette convention permet de repérer rapidement les effets statistiquement significatifs, tout en laissant place à l'interprétation substantielle des coefficients.

Les modèles sont ajustés sur plusieurs variables de contrôle pour lesquelles l'effet sur la santé et le développement des enfants a été documenté dans la littérature : statut migratoire des parents (Florian *et al*., 2021), âge maternel à la naissance (Duncan *et al*., 2018), poids de naissance (Hines *et al*., 2020) et mode de garde à deux ans (Berger *et al*., 2021)[89].

Pour explorer l'effet conjoint du genre et de la position sociale, nous estimons les probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne du groupe d'âge pour chaque combinaison de genre et de classe sociale. Ces estimations reposent sur des modèles de régressions logistiques intégrant un terme d'interaction entre les deux variables d'intérêt. L'ajout de ce terme permet de tester si l'effet du genre varie selon la position sociale — et réciproquement — autrement dit, si les effets des deux variables ne sont pas simplement additifs mais se renforcent ou se compensent selon les configurations sociales. Afin de rendre ces résultats plus concrets et d'en faciliter l'interprétation, nous traduisons les coefficients obtenus à partir du modèle en probabilités prédites, en utilisant la commande *margins* de Stata. Ce mode de présentation des variations parmi les groupes sociaux intersectés exprime les probabilités moyennes d'obtenir un score supérieur à la moyenne, pour chaque groupe formé par la combinaison des modalités des deux variables.

L'analyse porte donc sur dix groupes définis par le croisement des deux caractéristiques :

a. Filles de classes populaires peu qualifiées (*n = 649*)
b. Garçons de classes populaires peu qualifiées (*n = 632*)
c. Filles de classes populaires qualifiées (*n = 1 474*)
d. Garçons de classes populaires qualifiées (*n = 1 515*)
e. Filles de classes moyennes (*n = 1 516*)
f. Garçons de classes moyennes (*n = 1 552*)

[89] Les effets de ces variables relevés dans la littérature sont explicités au Chapitre III.

g. Filles de classes supérieures intermédiaires (*n = 837*)
h. Garçons de classes supérieures intermédiaires (*n = 860*)
i. Filles de classes supérieures (*n = 749*)
j. Garçons de classes supérieures (*n = 793*)

Les résultats fournis par *margins* traduisent les résultats du modèle sous forme de probabilités prédites. Ces prédictions tiennent compte de l'ajustement sur les variables de contrôle du modèle énoncé précédemment, et permettent de comparer de façon rigoureuse les groupes sociaux sur un même indicateur de développement. Ces ajustements visent à isoler l'effet spécifique de l'interaction entre genre et classe sociale, en neutralisant l'influence de ces facteurs potentiellement confondants.

En complément des analyses sur le genre et la classe sociale, nous présenterons les associations statistiques entre les scores obtenus aux sous-échelles de l'IDE et deux autres variables : le mode de garde, et la présence d'adelphes plus âgé·e·s dans le foyer.

Afin d'évaluer le rôle des modes de garde dans la réduction des inégalités sociales, nous mobilisons une analyse de médiation fondée sur l'approche des résultats potentiels (Imai *et al.*, 2010). Contrairement aux modèles de régression, ce cadre s'inscrit dans une perspective causale : il ne s'agit pas seulement d'observer une corrélation, mais de simuler des scénarios contrefactuels pour répondre à la question : « si l'on modifiait une caractéristique pour un groupe d'individus, leur résultat serait-il modifié ? ». L'approche causale vise alors à isoler un lien d'entraînement d'une variable sur l'autre. Ces analyses sont réalisées via la commande *medeff* sous Stata, estimant trois effets sous forme d'effets marginaux[90] :

- L'effet indirect (ACME – *Average Causal Mediation Effect*). C'est la part de l'effet de la variable explicative (ici : classe sociale) qui passe à travers la variable médiatrice (mode de garde ou présence d'aînés).

[90] Un effet marginal mesure le changement de la probabilité que l'événement se produise (ici, réussir le test de langage) suite à un changement d'une unité de la variable explicative (ici, monter d'un échelon social). Contrairement aux coefficients de la régression, l'effet marginal traduit les résultats en points de pourcentage, une unité directement lisible et comparable : il nous dit de combien de « chances sur cent » la probabilité de réussite augmente ou diminue.

- L’effet direct (ADE – Average Direct Effect). C’est la part de l’effet de la variable explicative non médiée, c’est-à-dire l’effet direct de la variable indépendante sur la variable dépendante, à médiateur constant.
- L’effet total. C’est la somme des deux effets précédents.

Medeff estime également le pourcentage de l’effet total qui est médié par la variable.

Le raisonnement de type contrefactuel[91] consiste à simuler ce qui se serait produit, en moyenne, si le mode de garde, comme variable médiatrice, avait pris une autre valeur, tout en maintenant la classe sociale fixe. L’analyse cherche donc à estimer dans quelle mesure une partie de l’effet de la position sociale sur le développement de l’enfant peut être attribuée au mécanisme transmis par une variable intermédiaire[92]. En d’autres termes, cette analyse complémentaire interroge ce qu’il adviendrait des différences de classe sociale si tous les enfants bénéficiaient du même mode de garde. Dans la suite du chapitre, seuls les résultats significatifs d’analyses de médiations seront présentés.

Finalement, l'approche retenue ici permet d’établir une description globale des variations sociales du développement des enfants, en investiguant certains mécanismes de production des inégalités. En déclinant l’IDE en variables dichotomiques pour chaque sous-échelle, nous cherchons à identifier les domaines précis où s'exercent les différenciations de classe et de genre. L'usage des termes d’interaction permettra de mettre en lumière la spécificité des positions produites à l'intersection de ces caractéristiques, tandis que l’introduction des variables liées à l’adelphie et aux modes de garde visera à tester nos hypothèses sur les mécanismes à l'œuvre.

[91] À ce propos, la thèse d’H. Colineaux « Expliquer les différences biologiques entre les hommes et les femmes par des mécanismes de genre » (2023) fournit des explications avancées de la démonstration statistique des mécanismes causaux.

[92] L’usage du cadre de l’inférence causale est plutôt rare en sociologie. Certains travaux le mobilisent toutefois à propos des discrimations raciales (Pager *et al*., 2009), des effets de l’origine sociale sur le parcours de vie (Kratz *et al*., 2022), ou de la reproduction sociale chez les enfants de fonctionnaires (Guo, 2025). Ce cadre fait également l’objet de débats en épidémiologie (Counil, 2019).

C- La différenciation des compétences enfantines au regard du genre et de la classe sociale

Le cadre méthodologique étant posé, nous débutons notre analyse par l'examen des disparités selon le genre. Le Tableau 21, ci-dessous, décrit la distribution des enfants ayant obtenu un score supérieur à la moyenne de leur classe d'âge en fonction du genre des enfants.

Tableau 21. Distribution par genre des scores aux sous-échelles de l'IDE par rapport à la moyenne du groupe d'âge exact (% en colonne)

	Garçons	Filles	Ensemble	p
Sociabilité				**
Score > moyenne	51,4	54,7	53,1	
Score < moyenne	48,6	45,3	47,0	
Autonomie				***
Score > moyenne	50,6	69,8	60,2	
Score < moyenne	49,4	30,2	39,8	
Langage compris				***
Score > moyenne	60,6	67,0	63,8	
Score < moyenne	39,4	33,0	36,2	
Langage exprimé				***
Score > moyenne	58,5	66,9	62,7	
Score < moyenne	41,5	33,1	37,3	
Écriture				***
Score > moyenne	34,4	44,6	39,5	
Score < moyenne	65,6	55,4	60,5	
Numération				***
Score > moyenne	51,5	55,7	53,6	
Score < moyenne	48,6	44,3	46,4	
Motricité globale				ns
Score > moyenne	61,4	62,5	61,9	
Score < moyenne	38,6	37,5	38,1	
Motricité fine				***
Score > moyenne	44,9	62,3	53,6	
Score < moyenne	55,1	37,7	46,4	
Quintile du score global				***
1er quintile	28,5	17,2	22,8	
2ème quintile	22,4	16,7	19,6	
3ème quintile	20,3	21,7	21,0	
4ème quintile	16,3	20,5	18,4	
5ème quintile	12,5	24,0	18,3	
Score moyen	34,7	36,1	35,6	
N=	5352	5225	10 577	

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant à 3,5 ans (N= 10 577). Lecture : 51,4 % des garçons ont obtenu un score supérieur à la moyenne de leur classe d'âge à la sous-échelle « sociabilité ». *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

Pour la plupart des domaines d'apprentissage, le lien avec le genre des enfants est celui d'un avantage significatif pour les filles, qui obtiennent plus fréquemment des scores supérieurs à la moyenne que les garçons. Cela est particulièrement marqué pour le score d'autonomie (70 % des filles obtiennent un score supérieur à la moyenne, contre 51 % des garçons) et le score de motricité fine (62 % des filles obtiennent un score supérieur à la moyenne contre 45 % des garçons). Aucun domaine de développement n'est favorable aux garçons, et seule la motricité globale ne présente pas de différence significative. Il est beaucoup plus fréquent pour les filles (24 %) d'obtenir un score global situé dans le plus haut niveau (le cinquième quintile) que pour les garçons (13 %). La moitié des garçons se situe dans les deux niveaux les plus bas, où ne se trouve qu'un tiers des filles.

La suite de la description statistique des scores porte sur la distribution des scores à travers l'espace des classes sociales. Nous constatons à partir des résultats présentés au Tableau 22 que les enfants des classes moyennes, supérieures intermédiaires et supérieures sont avantagés dans la plupart des domaines de développement, à l'exception de l'autonomie.

Tableau 22. Distribution par classe sociale des scores aux sous-échelles de l'IDE par rapport à la moyenne du groupe d'âge exact (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ensemble	p-value
Sociabilité							***
Score > moyenne	48,4	51,6	56,7	55,0	55,3	53,1	
Score < moyenne	51,6	48,5	43,3	45,0	44,7	47,0	
Autonomie							***
Score > moyenne	65,1	59,1	60,5	56,4	55,9	60,2	
Score < moyenne	34,9	40,9	39,5	43,6	44,1	39,8	
Langage compris							***
Score > moyenne	55,6	61,9	65,4	70,6	74,8	63,8	
Score < moyenne	44,4	38,1	34,6	29,4	25,2	36,2	
Langage exprimé							***
Score > moyenne	52,0	61,0	65,8	71,5	73,4	62,7	
Score < moyenne	48,0	39,0	34,2	28,5	26,6	37,3	
Ecriture							**
Score > moyenne	38,0	36,6	41,4	41,0	44,0	39,5	
Score < moyenne	62,0	63,5	58,6	59,0	56,0	60,5	
Numération							***
Score > moyenne	47,1	53,1	55,4	58,3	59,1	53,6	
Score < moyenne	52,9	46,9	44,6	41,7	40,9	46,4	
Motricité globale							**
Score > moyenne	58,8	62,5	62,7	64,5	63,1	61,9	
Score < moyenne	41,2	37,6	37,3	35,5	36,9	38,1	
Motricité fine							**
Score > moyenne	50,3	53,0	54,9	56,7	55,2	53,6	
Score < moyenne	49,7	47,0	45,1	43,3	44,8	46,4	
IDE GLOBAL							***
1er quintile	30,3	24,0	20,3	16,7	16,3	22,8	
2ème quintile	19,7	19,7	19,5	18,2	20,4	19,6	
3ème quintile	19,1	21,4	21,3	24,2	19,1	20,9	
4ème quintile	14,9	17,2	20,2	21,9	21,1	18,4	
5ème quintile	16,0	17,6	18,7	19,0	23,1	18,3	
Score moyen	34,8	35,3	35,7	35,9	36,2	35,6	
N=	1281	2989	3068	1697	1542	10 577	

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux 44 items de l'Inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : 49,7 % des enfants de classes populaires peu qualifiées ont obtenu un score supérieur à la moyenne de leur classe d'âge à la sous-échelle « sociabilité ». *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$.

Pour le domaine de l'autonomie, 65 % des enfants des classes populaires peu qualifiées obtiennent un score supérieur à la moyenne, contre 60 % des enfants des classes moyennes et 56 % des enfants de la fraction la plus dotée des classes supérieures. L'avantage des enfants les plus dotés est particulièrement marqué pour les scores obtenus des deux sous-échelles mesurant les compétences langagières. En matière de langage exprimé particulièrement, la variabilité va de 52 % d'enfants des classes populaires peu qualifiées obtenant un score supérieur à la moyenne, à 73 % des enfants des classes supérieures. En comparant par la classe sociale, les deux mesures de développement moteur sont peu différenciées.

Enfin, au score global, les enfants des classes populaires se situent moins fréquemment dans les niveaux les plus élevés que les enfants des classes moyennes et supérieures. En effet, 16 % des enfants des classes populaires peu qualifiées se situent dans le cinquième quintile de score global obtenu, contre 19 % des enfants des classes moyennes et des classes supérieures intermédiaires, 23 % des enfants de la fraction la plus dotée des classes supérieures. Il est à noter que l'écart entre les deux classes sociales situées aux extrémités de l'espace social est plus faible que celui mesuré entre les deux catégories de genres.

Par ailleurs, les inégalités présentées au Tableau 22 suivent le schéma du « gradient social » du développement (Hertzman et Boyce, 2010). Autrement dit, les écarts ne se limitent pas à une opposition entre classes favorisées et défavorisées, mais s'observent de façon continue tout au long de l'échelle sociale : à chaque niveau inférieur de position sociale, les probabilités qu'un·e enfant suive un développement typique tendent à diminuer. Cette dynamique reflète le fait que les déterminants sociaux ne sont pas uniquement concentrés aux extrêmes, mais agissent de manière cumulative et progressive à travers l'ensemble de l'espace social.

Par la suite, la différenciation des scores obtenus sera décrite en distinguant trois grands types de compétences : les compétences transposables au domaine scolaire, puis les compétences motrices, et les compétences dites « transversales ». La dernière catégorie regroupe les sous-échelles de l'autonomie et la sociabilité. Elles englobent des capacités multiples qui s'exercent dans divers contextes de vie (la vie domestique et la vie scolaire) et dont la mise en œuvre nécessite l'articulation des compétences catégorisées dans les autres domaines telles que le langage et la motricité fine.

1) Les inégalités mesurées dans les domaines les plus rentables scolairement

La maîtrise précoce de compétences telles que l'usage d'un vocabulaire riche et la capacité à exprimer des phrases longues, la familiarité avec l'écriture et le dénombrement, constituent un ensemble de compétences scolairement rentables. Elles sont inscrites au programme de l'école maternelle en France, leur maîtrise constitue donc un premier facteur d'aisance vis-à-vis de l'institution scolaire. Ce positionnement précocement favorable aux apprentissages constitue un avantage durable (West, 2016). La maîtrise socialement variable des compétences des domaines du langage, de la numération et de l'écriture constitue ainsi un facteur de reproduction des inégalités sociales (Joigneaux, 2009)

Les deux sous-échelles mesurant les compétences langagières sont celles pour lesquelles les différences entre les classes sociales apparaissent les plus importantes dans la phase descriptive (Tableau 22). Nous prolongeons l'analyse descriptive à travers les modèles de régressions présentés au Tableau 23, ci-dessous.

Tableau 23. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de compétences scolaires : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	Langage compris		Langage exprimé		Écriture		Numération	
	OR	p	OR	p	OR	p	OR	p
Sexe								
Garçons	Réf							
Filles	1,321	***	1,428	***	1,493	***	1,248	***
Classe sociale								
Classes populaires peu qualifiées	0,687	***	0,644	***	0,875	Ns	0,722	***
Classes populaires	0,843	**	0,747	***	0,834	***	0,901	*
Classes moyennes	Réf							
Classes supérieures intermédiaires	1,160	Ns	1,205	**	0,959	Ns	1,093	Ns
Classes supérieures	1,327	***	1,262	**	1,147	*	1,159	*

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les filles ont une probabilité plus élevée que celle des garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage compris. *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns p $\geqslant 0{,}05$. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

En matière de langage exprimé, bien que la probabilité estimée pour les filles d'obtenir un score supérieur à la moyenne est significativement supérieure à celle estimée pour les garçons, l'examen des compétences détaillées fait apparaître peu d'écarts entre garçons et filles sur chacune des compétences (voir en annexe 3 la distribution genrée des items de l'IDE ou au Tableau 16 du Chapitre IV). C'est donc le cumul des compétences qui explique la différenciation par le genre.

Sur ce même domaine, les enfants issu·e·s des familles de classes populaires peu qualifiées ont une probabilité plus faible d'obtenir un score supérieur à la moyenne en matière de langage exprimé, que les enfants des classes moyennes des classes supérieures. L'inégale distribution de ce score s'explique en particulier par la capacité inégale des enfants à exprimer des phrases jugées par leurs parents comme « longues » et « structurées », à parler un langage « clair » et « compréhensible, et à utiliser de manière cohérente l'expression « parce que » (voir annexe 3 ou au Tableau 17 au Chapitre IV).

La richesse du vocabulaire et la complexité syntaxique sont caractéristiques du langage des classes supérieures, langage « formel » (Bernstein, 2003) socialement et scolairement valorisé. Cette proximité avec la culture langagière dominante permet aux enfants des familles les plus aisées de se situer en conformité avec les attentes scolaires, tandis que les enfants des familles les moins avantagées se situent à distance de l'institution. L'inégale acquisition d'un langage scolairement valorisable est ainsi précoce et peut avoir un effet durable puisque le langage dans ses dimensions orale et écrite constitue un premier élément du capital culturel (Lahire, 1992). Il constitue alors un domaine d'intervention parentale. En effet, dans les familles des classes supérieures en particulier, la transmission de dispositions langagières se fait par l'inculcation intentionnelle de règles, le rappel à celles-ci et le contrôle de la conformité du langage auquel les enfants sont exposé·e·s et auquel ils·elles ont recours (Court, 2024).

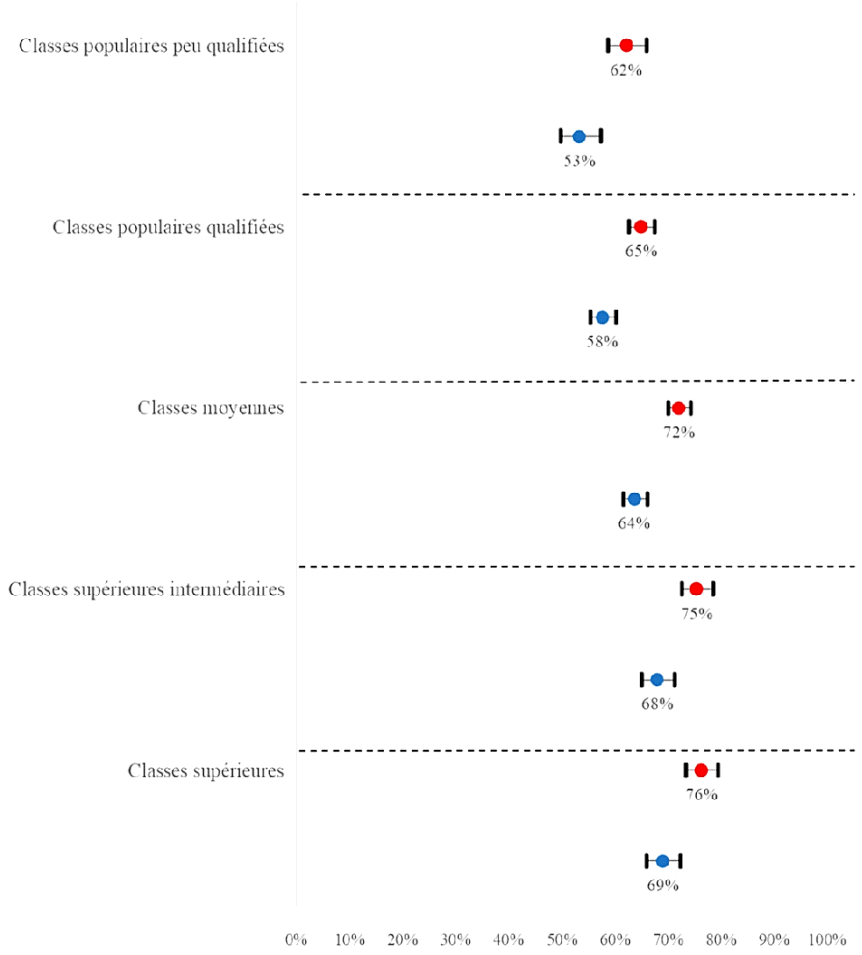
Parmi les variables de contrôle (voir en annexe 3 les modèles complets), le statut migratoire des parents est significativement lié aux sous-échelles de l'écriture et de la numération, dans le sens d'un avantage pour les enfants nés d'au moins un parent immigré. Le lien est inverse en ce qui concerne le langage exprimé. Cette variation serait à étudier plus avant, car elle ne concorde pas avec le désavantage scolaire des enfants d'immigrés constaté à des âges ultérieurs (Ichou, 2013).

Concernant la mesure du langage exprimé, il faut garder à l'esprit que les capacités qui apparaissent ici différenciées sont évaluées par les parents, et donc que leurs attentes vis-à-vis

des enfants et de leur langage sont socialement variables. La « longueur » et la « complexité » des phrases sont des critères soumis à la subjectivité et à l'interprétation des parents. Ces « compétences » ne sont donc pas rendues objectives par un jugement unique et standard. La variation que nous explorons ici est une variation sociale des perceptions parentales dont nous supposons qu'elle repose pour partie sur des compétences inégales et pour partie sur des évaluations inégales.

A l'intersection du genre et de la classe sociale, nous constatons à travers la représentation graphique faite à la Figure 5 les variations des écarts entre garçons et filles à travers l'espace social.

Figure 5. Probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage exprimé en fonction du genre et de la classe sociale (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)



·Filles • Garçons Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : La probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne de la classe d'âge exacte pour les filles de classes populaires peu qualifiées est de 61 %. Valeur *p* du test de Wald :

0,962 (ns) Modèle ajusté sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

Pour les filles des classes populaires peu qualifiées, la probabilité prédite d'obtenir un score supérieur à la moyenne s'élève à 62 %, tandis qu'elle est de 53 % pour les garçons de la même classe sociale. L'écart entre garçons et filles est similaire dans les autres classes sociales, et le gradient social du développement langagier se retrouve autant parmi les filles que parmi les garçons. Bien qu'avantagées par rapport aux garçons de leur classe sociale, les filles des classes populaires sont désavantagées par rapport aux filles plus dotées. La probabilité prédite d'obtenir un score supérieur à la moyenne s'élève à 62 % pour les premières et à 76 % pour les secondes. Les filles des classes supérieures cumulent donc les avantages dans ce domaine. Les filles des classes moyennes se différencient peu des filles de classes supérieures. Le désavantage est donc particulièrement marqué dans les classes populaires.

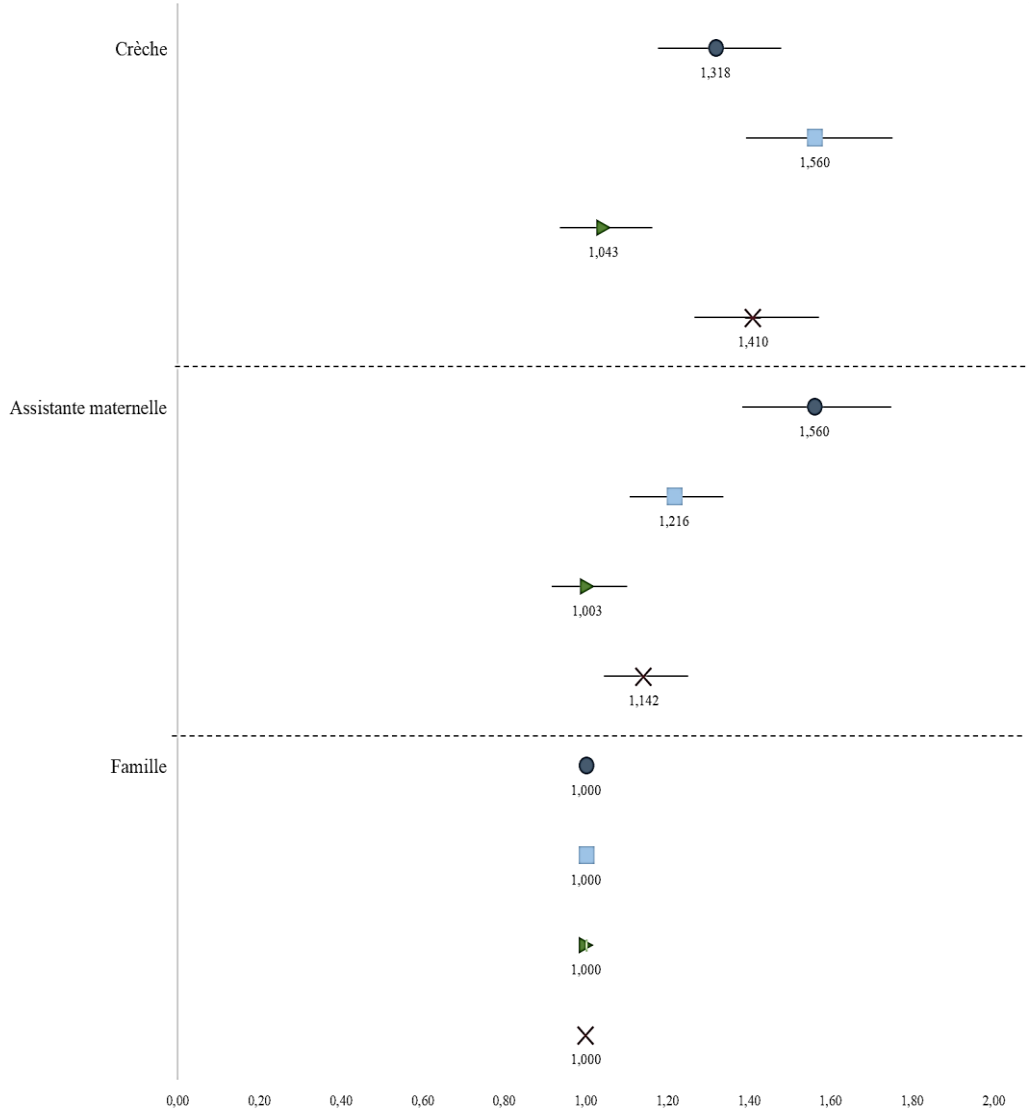
Dans le domaine des compétences applicables au domaine scolaire, l'écriture est un sous-domaine du langage et une pratique dont l'usage en famille est inégalement distribué (Lahire, 1992). Toutefois, sa différenciation sociale n'apparaît pas significative à l'étude de l'indicateur mobilisé ici, probablement en raison de la faible diffusion des pratiques d'écriture à l'âge de trois ans. Elle est rarement maîtrisée par les jeunes enfants enquêté·e·s dont seulement 39 % obtiennent un score supérieur à la moyenne. En pratique, cela correspond à la maîtrise d'au moins une compétence. Cette maîtrise est significativement plus fréquente pour les filles que pour les garçons (OR 1,5*** ; Tableau 21). Sur les deux compétences : « savoir écrire quelques lettres ou nombres », ou « savoir écrire son prénom », les filles ont une maîtrise plus fréquente que les garçons.

Enfin, le domaine de la numération constitue une première approche du domaine des mathématiques. La comparaison des scores au Tableau 21 montre un léger avantage pour les filles, qui sont significativement plus fréquemment en mesure de compter au moins dix objets (voir annexe 3 ou Tableau 17 au Chapitre IV). Cet avantage, mesuré au début de la scolarité maternelle, entre en contradiction avec l'avantage des garçons sur les filles dans les domaines des mathématiques et des sciences pendant la scolarité secondaire (Roditi et Salles, 2015). Allant dans le sens de nos résultats et en mobilisant également les données de l'enquête ELFE, Fischer et Thierry (2022) démontrent que la sous-performance des filles en mathématiques est inexistante en maternelle, mais se mesure à partir du cours préparatoire. L'avantage des garçons en mathématiques est donc variable dans le temps. Au regard de la classe sociale, la

différenciation des compétences de numération précède les inégalités mesurées dès le CP et s'accroissant au fil de la scolarité (Murat, 2024). Parmi les items inclus dans cette sous-échelle, la variation de classe est de grande amplitude en particulier pour la compétence « comparer en disant 'le plus…' ». Là encore, la capacité à reporter cette formulation langagière et sa régularité dans les pratiques de l'enfant rend la mesure hautement subjective et potentiellement socialement inégale.

Le mode de garde et la présence d'aîné·e·s dans le foyer ont été mobilisés ci-avant en tant que variables de contrôle, mais leur rôle socialisateur en fait des variables d'intérêt pouvant contribuer à l'explication des variations de classe sociale. La Figure 6, ci-dessous, présente pour chaque domaine de compétences les *odds ratios* de chaque mode de garde en comparaison au fait d'être gardé en famille.

Figure 6. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences scolaires à trois ans (odds ratios et intervalles de confiance à 95 %)



• Langage compris ■ Langage exprimé ◄Ecriture ✖Numération

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les enfants gardés en crèche ont une probabilité plus élevée que celle des enfants gardés en famille d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage compris. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

La garde en famille étant choisie comme situation de référence, nous comparons l'association entre les deux autres modes de garde et les quatre domaines de compétences scolaires. La garde en crèche est positivement et significativement associée à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage exprimé (OR 1,3, p-value <0,001). Dans ce domaine, la garde par une assistante maternelle n'est pas associée à une

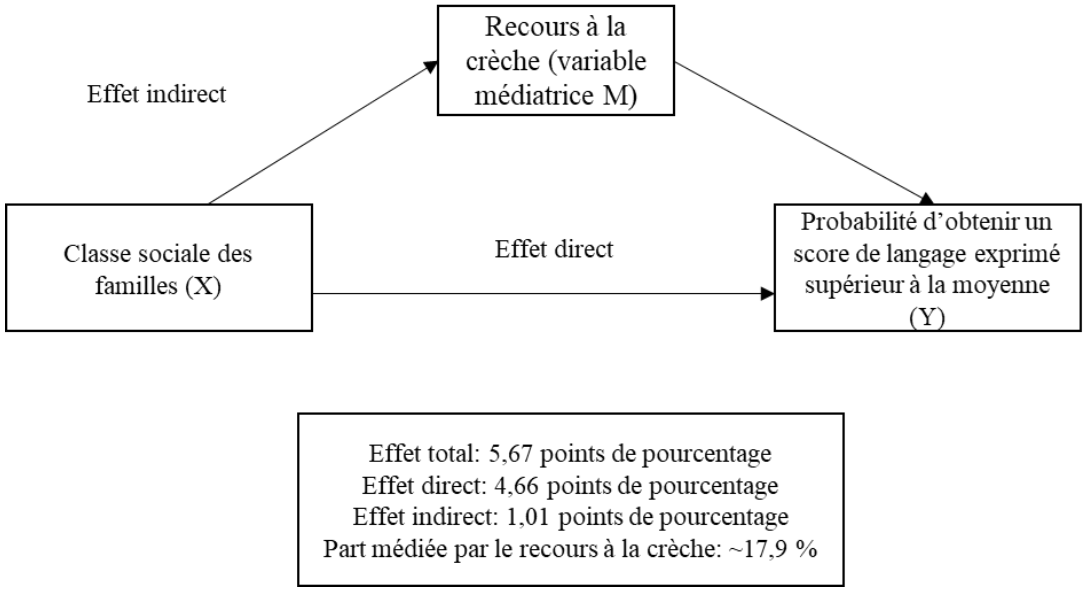
forte différence par rapport au fait d'être gardé en famille. Ce mode de garde est toutefois positivement associé à l'obtention d'un score supérieur à la moyenne dans les domaines du langage compris et de la numération. Le fait d'être confié à un mode de garde à l'âge de deux ans ne semble pas contribuer à anticiper l'acquisition de compétences d'écriture.

Ces résultats entrent en cohérence avec ceux de la littérature indiquant que la fréquentation de services formels de garde d'enfant est favorable au développement langagier. Cela apparaît particulièrement vrai dans le cadre du recours à la crèche, mode de garde collectif et dont la qualité est généralement élevée (Fagnani, 2014). En effet, bien qu'il n'existe pas de programme au même titre qu'à l'école maternelle, le fonctionnement des crèches repose sur un socle commun de connaissances et de pratiques. L'organisation du quotidien au sein des crèches est normée selon un cadre spatio-temporel et des objectifs pédagogiques favorisant des apprentissages proches de ceux de l'école maternelle (Garnier *et al*., 2016). Le personnel des crèches, jusque récemment[93], devait détenir le diplôme d'Etat correspondant à ses fonctions. Cette sélection des professionnel·le·s induit l'homogénéité des pratiques et ainsi une socialisation commune des enfants fréquentant cette institution. Les pratiques langagières et ludiques pratiquées en crèche peuvent ainsi contribuer au développement langagier et au développement des compétences de numération (Geoffroy *et al*., 2010). De plus, la crèche permet une socialisation précoce par les pairs et des interactions langagières fréquentes. Or, nous l'avons vu au chapitre précédent, le recours à la crèche et plus généralement aux modes de garde n'est pas également distribué à travers l'espace social. Les enfants les moins favorisé·e·s sont donc fréquemment à distance de cette instance de socialisation et de ses bénéfices en matière de compétences scolairement rentables.

L'analyse de médiation menée pour étudier l'association entre le fait d'être gardé·e en crèche (quantifié ici en une variable binaire) et le fait d'avoir un score supérieur à la moyenne en langage exprimé indique que le recours à la crèche peut expliquer une part significative de la différenciation. La Figure 7 synthétise les effets mis au jour par cette méthode d'analyse.

[93] En 2022, le décret relatif aux professionnel·le·s autorisés à exercer dans les modes d'accueil du jeune enfant a ouvert la possibilité de recruter dans les crèches du personnel de moindre qualification.

Figure 7 Médiation des effets de l'origine sociale par le recours à la crèche sur la probabilité d'obtenir un score de langage supérieur à la moyenne (ACME)



Ici, le recours à la crèche apparaît comme déterminé par la classe sociale et déterminant pour le langage exprimé. L'effet total de la position sociale des familles sur la probabilité d'obtenir un score de langage exprimé supérieur à la moyenne est exprimé en effets marginaux entre 0 et 1, que nous exprimons ici en différence de points de pourcentage pour en faciliter l'interprétation. Ainsi, la classe sociale a pour effet d'augmenter de 5,7 points de pourcentage en moyenne la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne à chaque niveau de l'échelle sociale (voir en annexe 3 la sortie Stata). Cet effet total sur la probabilité d'obtention d'un score supérieur à la moyenne du groupe d'âge se décompose en :

- un effet direct moyen (ADE) de 4,7 points de pourcentage, représentant l'influence de la position sociale indépendamment du mode de garde.
- un effet indirect moyen (ACME) de 1 point de pourcentage, c'est-à-dire la part de l'effet total qui transite via le recours à un mode de garde.

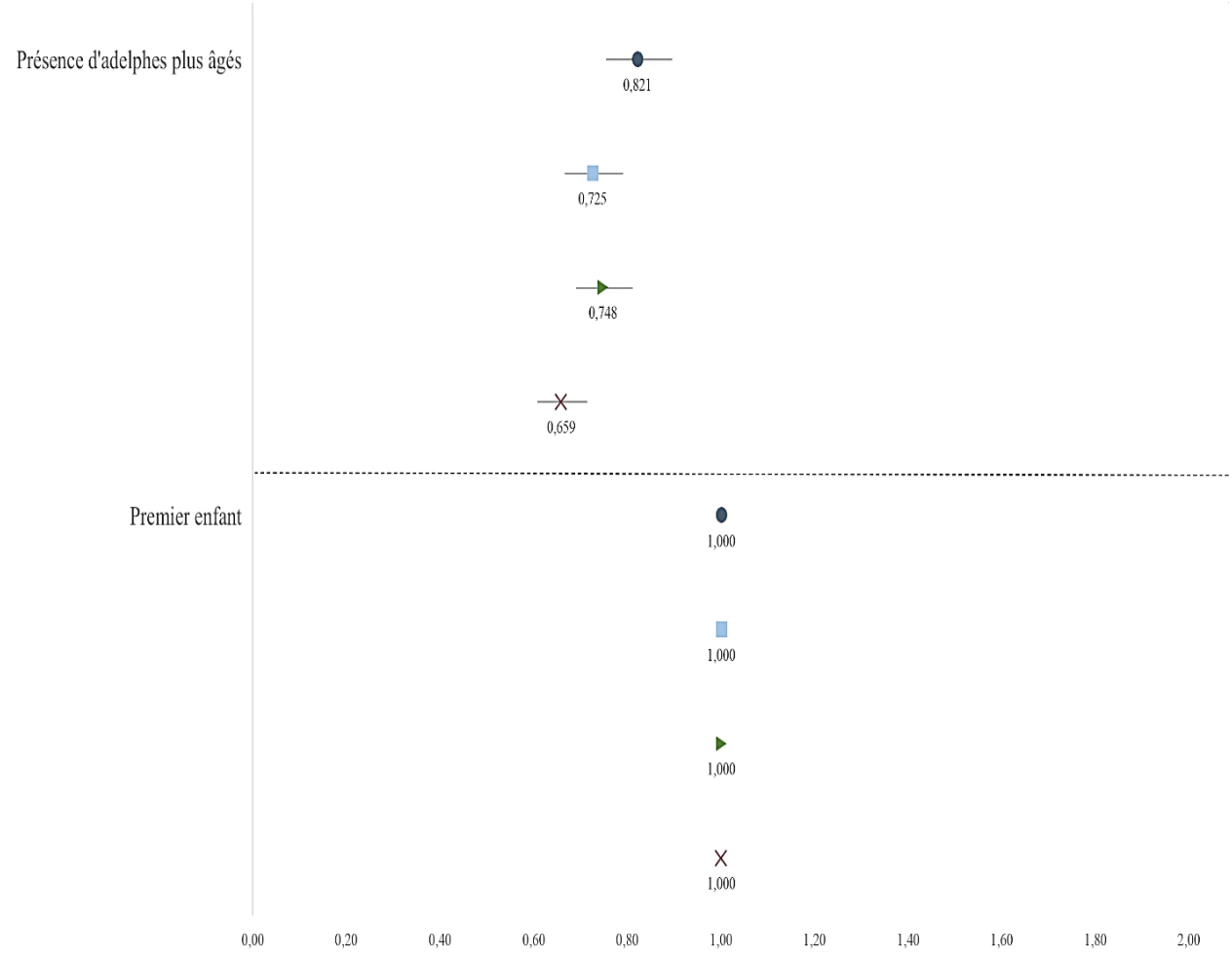
Cela signifie qu'environ 17,9 % de l'effet total de la position sociale sur les compétences langagières est médié par l'accès à la crèche. L'importance de l'effet indirect ne tient pas tant à son poids numérique, qu'à sa signification statistique et sociologique. Le fait que le recours au mode de garde médie une partie de l'effet de la position sociale montre que l'inégal accès au mode de garde participe concrètement à la différenciation des dispositions langagières et, par-là, à la fabrication des inégalités langagières dès la petite enfance. Autrement dit, si l'accès à la crèche était universel et égalitaire, l'inégalité sociale en matière de langage pourrait être

significativement réduite. C'est en ce sens que l'inégal accès à la crèche participe concrètement à la fabrication des inégalités dès la petite enfance.

Toutefois, aucun effet d'interaction entre le genre et le mode de garde n'a été observé. En cela, les modes de garde ne semblent pas avoir un effet significatif d'exacerbation ou de réduction des inégalités de genre en matière de développement des compétences scolaires. En somme, les garçons et les filles tirent le même bénéfice de l'exposition au mode de garde formel et collectif qu'est la crèche.

La socialisation par les pairs prend d'autres modalités par la présence d'aîné·e·s dans la famille. Or, elle semble ici ne pas être un élément favorisant les compétences. Le lien négatif entre apprentissages et présence d'adelphes, fréquemment identifié dans la littérature, concerne spécifiquement les compétences langagières (Gurgand *et al*., 2023) et le devenir scolaire des enfants (Conley, 2000 ; Iacovou, 2001). Nos résultats présentés à la Figure 8 décrivent les effets de la présence d'adelphes plus âgé·e·s en comparaison à la situation d'enfant unique et sont cohérents avec ce constat.

Figure 8. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences scolaires à trois ans (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %)



Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les cadets ont une probabilité plus élevée que celle des enfants uniques d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage compris. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

Ce résultat révèle un désavantage statistique pour les enfants cohabitant avec des adelphes plus âgé·e·s. En effet, pour chaque domaine de compétences le fait d'avoir des frères ou sœurs aîné·e·s est négativement associé à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne. Pour chaque modèle, l'*odds ratio* est significatif. En particulier, c'est dans le domaine de la numération (dont la différenciation par la classe sociale est significative) que l'écart entre enfants uniques et cadet·te·s est le plus marqué. Ce domaine a été identifié dans la littérature comme expliquant en bonne partie le désavantage scolaire des enfants cohabitant avec des adelphes (Iacovou, 2001).

Pour ce facteur explicatif, nous avons mené deux analyses complémentaires. D'abord, un terme d'interaction entre le genre et la présence d'aînés, puis une analyse de médiation où la présence d'aînés est considérée comme *medium* de la différenciation liée à la classe sociale. Aucun effet d'interaction n'est apparu comme significatif, et un effet de médiation sur le score de numération uniquement peut être souligné.

Bien que l'effet total de la position sociale sur la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la numération est relativement modeste, il est statistiquement significatif. Ce résultat suggère que les écarts sociaux dans ce domaine de compétence sont réels mais plus contenus que dans d'autres sphères du développement, comme le langage. L'effet total de la classe sociale sur le score de numération est une variation de 2,2 points de pourcentage sur la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne. L'effet indirect lié à la présence de frères et sœurs explique 9,6 % de cet effet total de la classe sociale sur la numération (voir en annexe). Ainsi, cette variable familiale semble jouer un rôle dans la production des inégalités sociales en numération. Même si elle ne constitue pas le facteur explicatif principal, elle participe au mécanisme causal reliant le milieu social aux performances scolaires précoces. Pour l'ensemble des compétences scolairement rentables étudiées ici, le lien négatif avec la présence de frères et sœurs suppose un effet de la diminution des ressources parentales (Downey, 1995).

Globalement, nos résultats montrent que les enfants des classes supérieures sont précocement disposés aux apprentissages les plus scolairement rentables, prédisant leur possibilité d'accroître, par l'école, leur capital culturel. Cela s'explique par des socialisations culturelles et langagières différenciées dès le plus jeune âge par le genre et la classe (Berthomier et Octobre, 2018 ; Hargis et Pagis, 2020), mais aussi par le contact avec les modes de garde et la faible division des ressources parentales liée à la petite taille des adelphies (Yu et Yan, 2023). Les parents des classes moyennes et supérieures sont enclin·e·s à appliquer des logiques pédagogiques au quotidien et à mettre en œuvre une socialisation langagière réflexive et proche des pratiques enseignantes (Hargis, 2025), tandis que les parents des classes populaires sont plutôt réticent·e·s à imposer à leurs enfants des pratiques studieuses en dehors du temps scolaire (Lahire, 2019).

2) Les différences et l'absence de différences dans la motricité

A travers les sous-échelles de la motricité fine et globale, l'IDE quantifie des pratiques enfantines et usages du corps traduits en gestes précis, tels que dessiner, découper, courir et sauter. Ces compétences sont acquises par la majorité des enfants de la cohorte ELFE au moment de l'enquête à trois ans et demi. Pour la motricité globale, plus de 60 % des enfants obtiennent un score supérieur à la moyenne de leur groupe d'âge (Tableau 21), sans qu'il n'y ait de différence significative en fonction du genre ou de la classe sociale. Concernant la motricité fine, les filles sont particulièrement avantagées puisque 62 % d'entre elles obtiennent un score supérieur à la moyenne contre 45 % des garçons (Tableau 21). Cette différenciation s'explique particulièrement par les pratiques de dessins puisque 65 % des parents de filles déclarent qu'elles dessinent des choses reconnaissables, contre 46 % des parents de garçons. Les activités de découpage sont différenciées significativement mais dans une moindre mesure puisque 29 % des parents de filles affirment que leur enfant « découpe en suivant une forme » contre 35 % des parents de garçons, soit un écart de 6 points de pourcentage.

Ces résultats descriptifs sont approfondis au Tableau 24.

Tableau 24. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de motricité : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

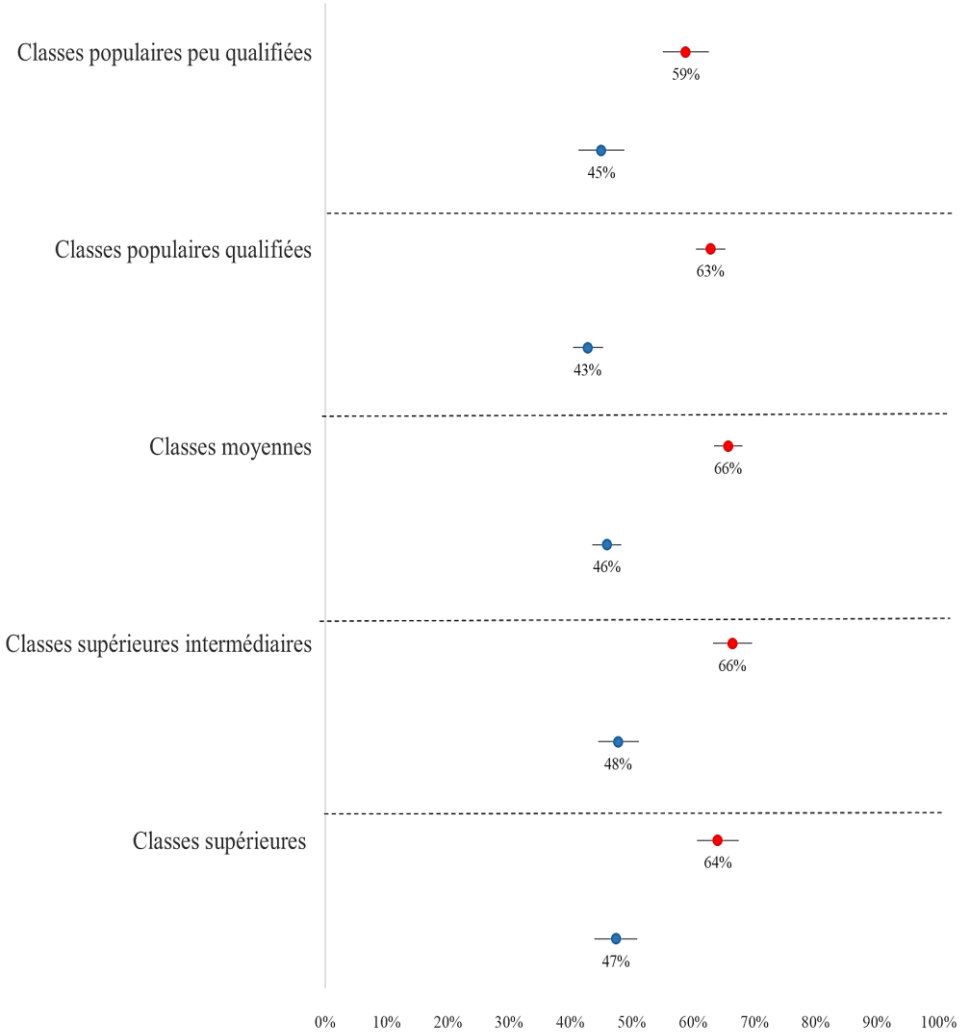
	Motricité fine		Motricité globale	
	OR	*p*	OR	*p*
Sexe				
Garçons	Réf			
Filles	2,134	***	1,048	Ns
Classe sociale				
Classes populaires peu qualifiées	0,849	*	0,904	Ns
Classes populaires	0,882	*	1,017	Ns
Classes moyennes	Réf			
Classes supérieures intermédiaires	1,056	Ns	1,052	Ns
Classes supérieures	0,996	Ns	0,984	Ns

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les filles ont une probabilité plus élevée que celle des garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité fine. *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

La régression logistique indique une réduction légère mais significative de la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans ce domaine pour les enfants des deux fractions des classes populaires. La différenciation est donc concentrée au bas de l'échelle sociale. En ce domaine, les pratiques de découpage, le jeu de construction et le dessin d'un personnage en trois parties sont inégalement distribuées. Cette différenciation spécifique peut s'expliquer par les variations des conditions matérielles d'existence des enfants. En effet, les enfants des classes moyennes et supérieures vivent fréquemment dans des environnements matériels marqués par la présence d'objets de puériculture similaires à ceux des mondes professionnels de la petite enfance (Lignier, 2019 ; Giraud, 2022). Leur environnement est ainsi en concordance avec les normes et recommandations visant le développement psychomoteur dans l'enfance.

La Figure 9 permet de visualiser la différenciation opérée à l'intersection du genre et de la classe sociale en matière de motricité fine.

Figure 9. Probabilités prédites d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne selon le genre et la classe sociale (en %, intervalle de confiance à 95 %)



•Filles • Garçons. Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : La probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne de la classe d'âge exacte pour les filles des classes populaires peu qualifiées est de 59 %. Valeur *p* du test de Wald : 0,248 (ns). Modèle ajusté sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

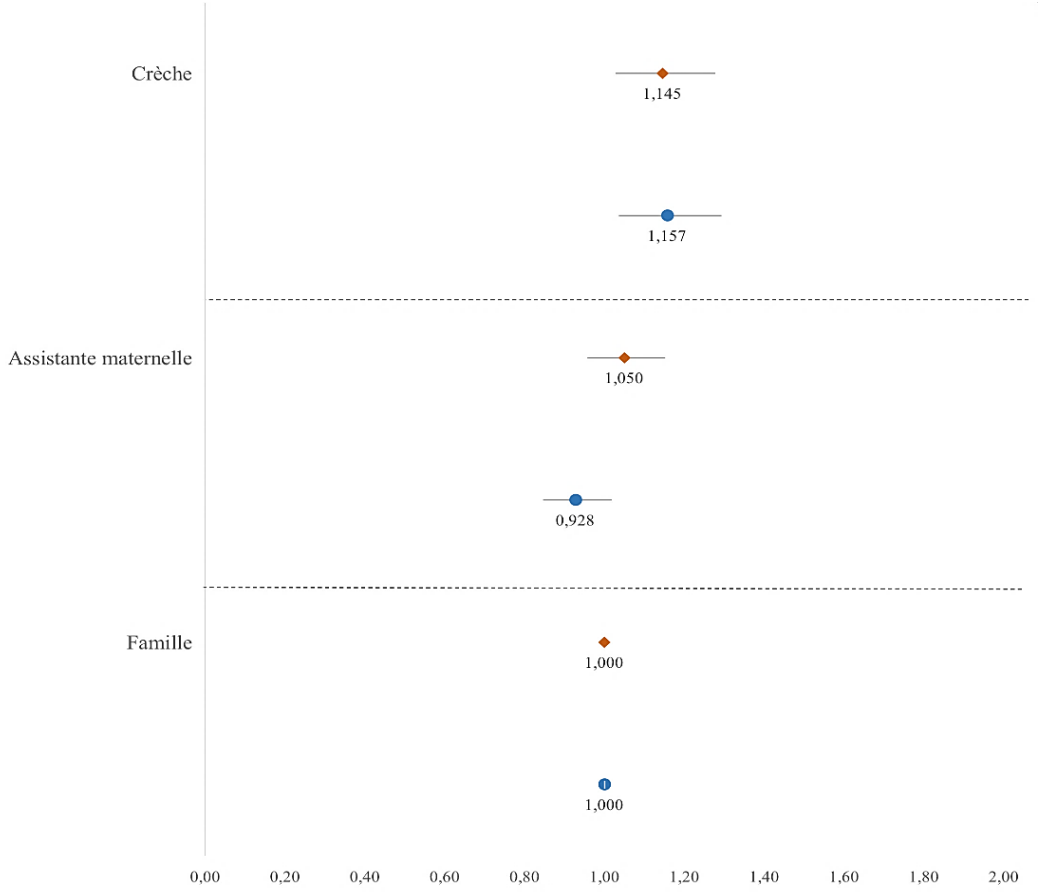
Le terme d'interaction entre le genre et la classe sociale n'a pas d'effet significatif sur la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité fine. En ce sens, les filles sont avantagées par rapport aux garçons en motricité fine dans toutes les classes sociales. Les pratiques constituant cette sous-échelle, le dessin et le découpage en particulier, semblent ainsi faire l'objet d'une différenciation précoce par le genre qui se reproduit dans tout l'espace social[94].

La probabilité pour les garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne est située entre 43 % et 48 %, tandis que celles des filles varie entre 59 % et 66 %. L'écart de genre ne connaît pas de variation notable, mais il y a plus de variations parmi les filles de différentes classes sociales que parmi les garçons. Ce domaine est donc un objet spécifique de la socialisation de genre. Il mesure des aptitudes dont on peut supposer qu'elles sont mieux valorisées chez les filles que chez les garçons, telles la finesse et la précision. La différenciation des compétences peut également s'expliquer par la différenciation genrée des pratiques de jeux (Zegaï, 2010 ; Dinella et Weisgram, 2018). L'important écart de genre et la faible différenciation par la classe sociale supposent que les pratiques de motricité fine sont différenciées par les différentes formes de socialisation en fonction du genre des enfants plus que par leurs conditions d'existence. Les inégalités de conditions de vie entre les classes sociales peuvent toutefois avoir pour effet de différencier l'accès au matériel ludique et de puériculture, ainsi que le temps parental dédié aux activités occasionnant la mobilisation des compétences de motricité fine (Bourguignon *et al*., 2024).

Suivant la même structure que la section précédente, nous explorons ci-après les liens entre mode de garde (à la Figure 10) puis présence d'adelphes plus âgé·e·s dans le foyer (Figure 11) et compétences motrices dans leurs deux dimensions.

[94] Ce domaine de compétences et sa variation genrée fera l'objet d'une étude approfondie au Chapitre 7.

Figure 10. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences motrices à trois ans et demi (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)



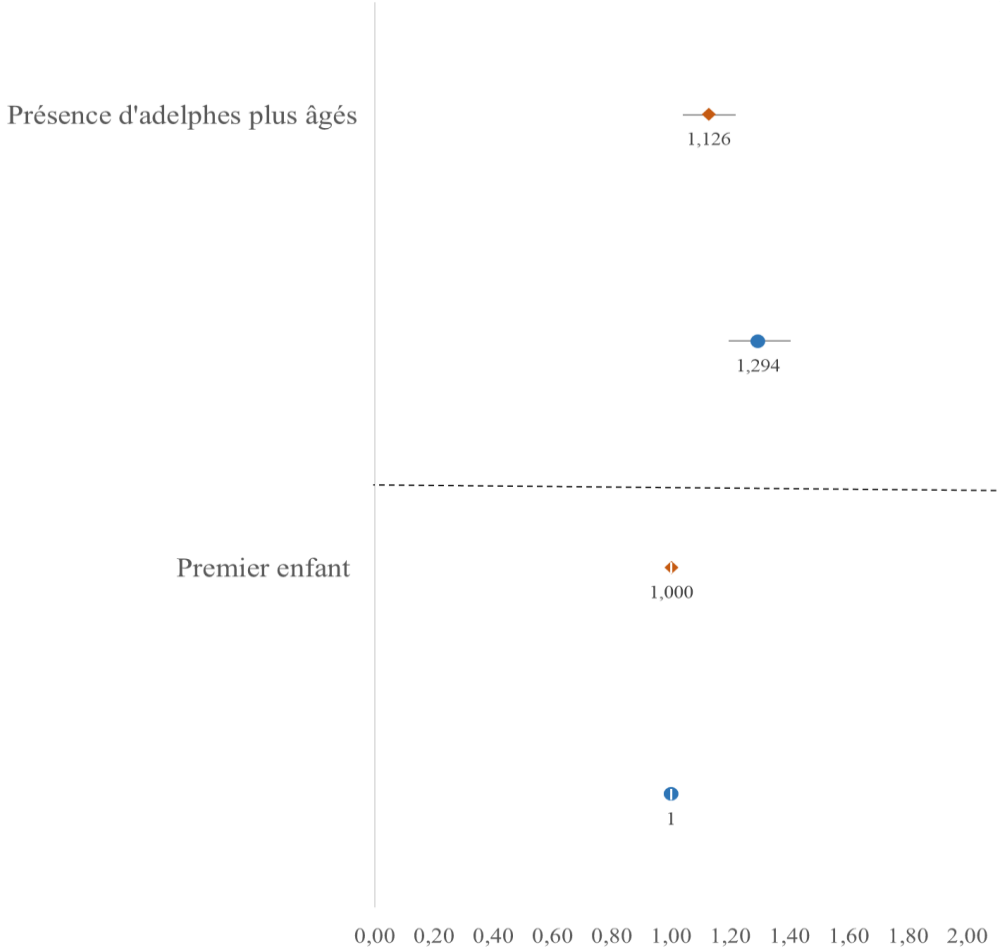
♦ Motricité fine • Motricité globale

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les enfants gardés en crèche ont une probabilité plus élevée que celle des enfants gardés en famille d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité fine. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

Alors que la motricité globale ne présente pas de différenciation par la classe sociale et la motricité fine une différenciation de faible ampleur concentrée aux classes populaires, le recours à la garde en crèche est associé à une variation de la probabilité d'obtenir un score élevé dans ces deux domaines de compétences. Ce mode de garde semble ainsi être le seul facteur déterminant de l'acquisition de compétences de motricité globale. Ce lien n'a pas été identifié dans la littérature, et avant l'âge de 3 ans les compétences motrices ne sont pas différenciées par le mode de garde (Berger *et al.*, 2021). Comme pour le développement langagier, c'est ici la présence de professionnelles qualifiées dans le domaine de la petite enfance, ainsi que l'accès

à du matériel permettant d'exercer la motricité, qui peuvent contribuer à un avantage des enfants gardé·e·s en crèche.

Figure 11. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences motrices à trois ans et demi (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %)



♦ Motricité fine • Motricité globale

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les cadets ont une probabilité plus élevée que celle des enfants uniques d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité fine. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

Les résultats précédents ont montré que le genre agit prioritairement comme un déterminant des compétences de motricité fine, sa prédominance se confirme lorsque l'on tient compte du mode de garde et de la composition de l'adelphie. Toutefois, la motricité globale est favorisée par la présence d'autres enfants. Ces résultats laissent donc supposer une socialisation corporelle prenant place dans la relation avec les pairs.

Pour l'acquisition des compétences motrices, les inégalités en conditions de vie et en capitaux relatives aux ressources socioéconomiques des parents ne semblent donc pas aussi déterminantes que l'accès à la socialisation précoce entre pairs. Alors que cette socialisation au sein de la famille est désavantageuse pour les compétences scolaires, elle apparaît ici plutôt comme un facteur d'émulation.

Pour finir, nous explorons dans la section suivante les domaines de compétences de sociabilité et d'autonomie, dites « transversales » en raison de leur application tant à la scolarité qu'à la vie domestique.

3) Les compétences transversales : sociabilité et autonomie des enfants

La capacité des enfants à interagir de manière socialement attendue, et à être indépendants des adultes pour des gestes de la vie quotidienne, est un avantage pour la vie domestique et familiale, ainsi que pour la sociabilité entre pairs. L'ensemble des compétences d'autonomie permet aux enfants d'être indépendant·e·s de leurs parents et des autres adultes pour ce qui concerne leur corps et le soin d'eux·elles-mêmes. Dans le contexte français, où l'instruction est obligatoire dès trois ans et induit une entrée dans le système scolaire à cet âge, ces compétences peuvent modifier le rapport à l'institution. En particulier, la propreté sphinctérienne (inclue dans la mesure de l'autonomie de l'IDE) conditionne l'entrée à l'école (Chantseva, 2021). Ce type spécifique d'autonomie et la sociabilité permettent aux enfants d'adopter la position d'élève dans un groupe nombreux encadré par un faible nombre d'adultes, et peut constituer un avantage s'il se combine à des compétences scolairement rentables (Joigneaux, 2014)

Le Tableau 25, ci-dessous, propose une analyse inférentielle de la variation sociale de ces deux domaines de compétences.

Tableau 25. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de compétences transversales : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	M7 : Sociabilité		M8 : Autonomie	
	OR	p	OR	p
Sexe				
Garçons	Réf			
Filles	1,176	***	2,302	***
Classe sociale				
Classes populaires peu qualifiées	0,815	**	1,229	**
Classes populaires	0,893	*	0,979	Ns
Classes moyennes	Réf			
Classes supérieures intermédiaires	1,003	Ns	0,895	Ns
Classes supérieures	0,915	Ns	0,867	*

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les filles ont une probabilité plus élevée que celle des garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la sociabilité. *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans.

Concernant la sociabilité, la différence constatée va dans le sens d'un avantage pour les enfants des classes moyennes. Certains items sont particulièrement différenciés par la classe sociale (voir annexe 3 ou Tableau 17 au Chapitre IV). Il est ainsi plus fréquent pour les enfants des classes supérieures de « demander de l'aide », « donner des ordres » et de « raconter ce que font les autres enfants ». Cette capacité, plutôt valorisée dans les familles des classes moyennes et supérieures (Calarco, 2014) confère un avantage scolaire puisque les enfants les plus enclins à demander de l'aide en classe reçoivent plus d'explications, celles-ci leur permettant de réussir les exercices demandés (Calarco, 2011). Cette variation sociale peut s'expliquer par les dispositions acquises en famille, mais aussi par les pratiques enseignantes qui contribuent à valoriser les élèves des classes moyennes et supérieures en leur accordant plus fréquemment la parole (Goudeau, 2020). Les items détaillés présentent peu de variation entre garçons et filles, mais il est globalement plus fréquent pour les filles d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans ce domaine.

Enfin, la sous-échelle de l'autonomie comprend la continence diurne et nocturne, la capacité des enfants à se laver les mains, à manger et se vêtir sans aide. Il s'agit donc d'une autonomie spécifiquement corporelle et hygiénique. Elle est fortement différenciée par le genre puisque 70 % des filles obtiennent un score supérieur à la moyenne sur cet ensemble de compétences, contre 51 % des garçons (Tableau 21). Cette différenciation est particulièrement

marquée même lorsque l'on tient compte d'autres facteurs pouvant affecter cet ensemble de compétences (Tableau 25). Les compétences pour lesquelles les filles présentent l'avantage le plus important dans le domaine de l'autonomie sont la continence et l'habillement (voir annexe 3 ou Tableau 16 au Chapitre IV). La différenciation du rapport au corps (Court, 2007) semble donc se dessiner dès les âges préscolaires.

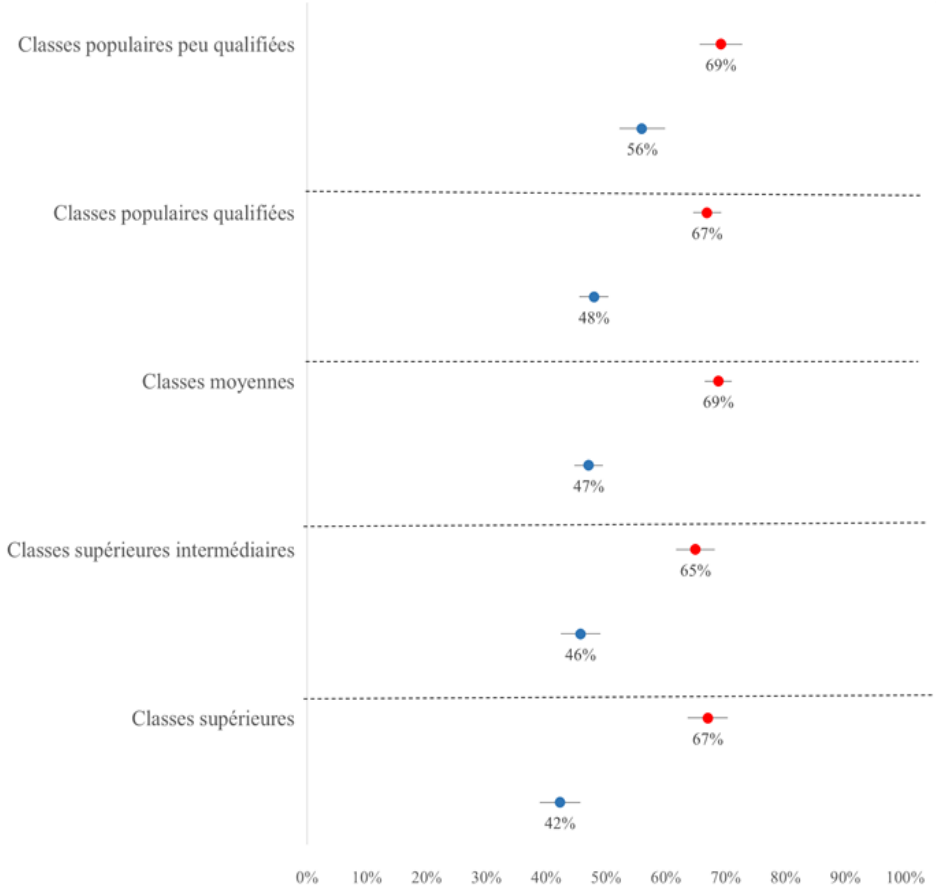
Par ailleurs, l'autonomie est le seul domaine pour lequel la distribution du score présente un avantage pour les classes populaires et un désavantage des enfants des classes supérieures, sans ajustement par d'autres facteurs (Tableau 22). Cette différenciation se joue particulièrement en comparant les fractions situées aux extrémités de l'échelle sociale, où l'avantage pour les enfants des classes populaires peu qualifiées est le plus marqué lorsque l'on prend en compte les autres facteurs pouvant avoir un effet (Tableau 25). La différenciation est moins marquée dans l'analyse inférentielle que dans la description faite au Tableau 22, qui marquait une distribution graduelle. Cela permet de suggérer que la différence de classes sociales peut s'expliquer par des facteurs pris en compte dans les variables de contrôle inclues. Le modèle complet présenté en annexe indique ainsi une association positive entre le score d'autonomie et les caractéristiques suivantes : avoir au moins un parent immigré·e, avoir une mère âgée de moins de 30 ans au moment de la naissance, être gardé·e en crèche, et avoir des adelphes aînés. L'effet sur l'autonomie s'accroît avec le rang de naissance. Par conséquent, 65 % des enfants des classes populaires peu qualifiées obtiennent un score supérieur à la moyenne, contre 61 % des enfants des classes moyennes, et 56 % des enfants des classes supérieures.

Cette différence peut s'expliquer par des variations dans les modalités de l'encadrement parental. Les parents les plus doté·e·s en capital culturel usent de stratégies et méthodes pour construire l'autonomie de leurs enfants en tant que compétence, cette autonomie est donc précédée d'un contrôle minutieux (Rivière, 2017). Les enfants des classes populaires construisent d'une manière plus spontanée leur autonomie et développent par là des compétences de débrouillardise (Lareau, 2003/2011). La différenciation précoce de la socialisation corporelle passe également par une différenciation des pratiques et attentions parentales quant à l'apparence, l'hygiène et l'habillement des enfants. Ainsi, dans une logique de distinction, les parents des classes moyennes et supérieures exercent une contrainte sur l'apparence de leurs enfants (Nicaise *et al.*, 2019) dont on peut supposer qu'elle restreint l'autonomie corporelle plus que dans les autres classes sociales. Par ailleurs, l'hypothèse peut

être émise que l'autonomie des enfants des classes populaires est favorisée par la présence d'enfants plus âgés, mais aussi induite par la moindre disponibilité des parents.

Les probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de l'autonomie selon le genre et la classe sociale sont présentées à la Figure 12.

Figure 12. Probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de l'autonomie en fonction du genre et de la classe sociale (en %, intervalle de confiance à 95 %)



♦Filles • Garçons

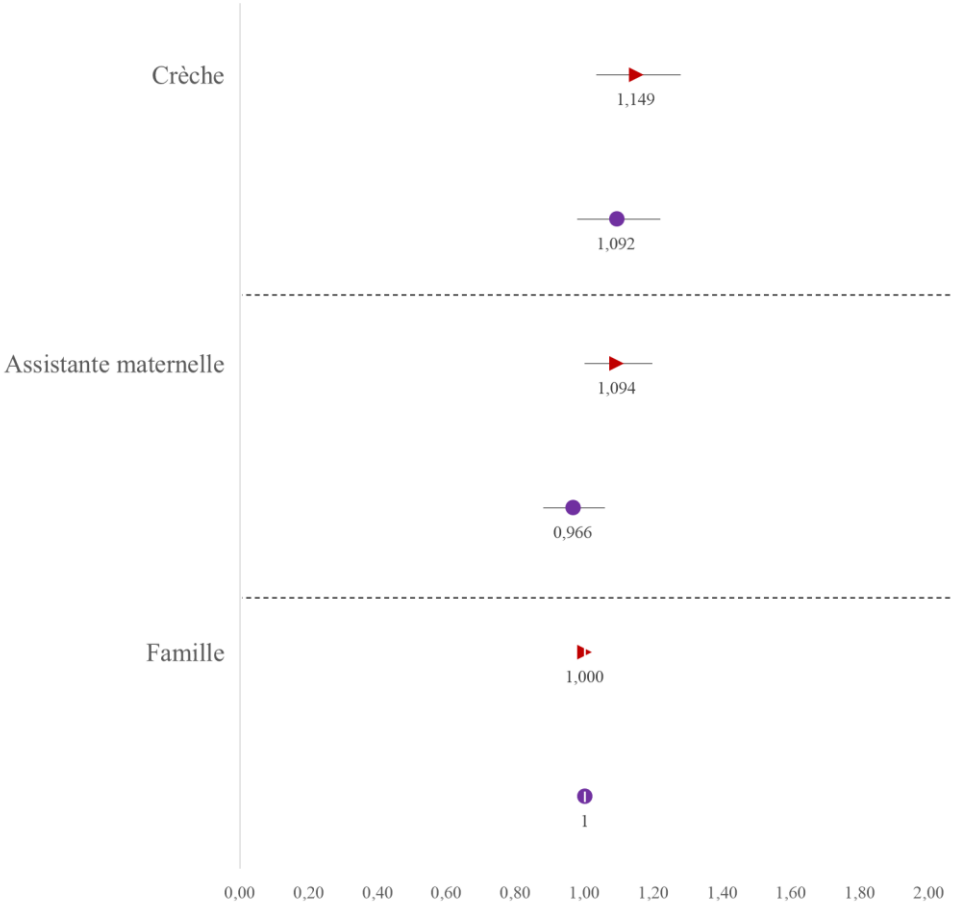
Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : La probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne de la classe d'âge exacte pour les filles de classes populaires peu qualifiées est de 69 %. Valeur *p* du test de Wald : 0,036 (*). Modèle ajusté sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans.

La différenciation entre garçons et filles dans ce domaine est importante dans toutes les classes sociales mais connait des variations. L'écart le plus faible se trouve ainsi parmi les classes populaires et l'écart le plus élevé parmi les classes supérieures (Figure 12). Les variations entre filles sont de moindre importance que celles mesurées parmi les garçons.

Si l'autonomie est centrale dans la scolarité et en particulier pour l'entrée à l'école maternelle (Chantseva, 2019), sa forme quantifiée ici n'est pas la plus valorisée en contexte scolaire. L'institution valorise une autonomie appliquée aux savoirs enseignés. Il est attendu que les enfants s'émancipent de la surveillance dans l'apprentissage et du guidage dans l'application. Il s'agit donc pour chaque enfant de savoir être organisé·e et attentif·ve (Joigneaux, 2014), mais aussi de respecter les règles de vie en communauté (Lahire, 2005). Par ailleurs, l'autonomie connaît une reconnaissance différenciée en fonction du « crédit scolaire » des élèves (Joigneaux, 2009). Puisque les enfants des classes populaires disposent de moindres dispositions scolaires précoces, leur autonomie corporelle peut connaître une valorisation moindre qu'une autonomie studieuse et scolaire.

Ci-après, l'association entre le mode de garde et les compétences de sociabilité et d'autonomie est décrite à la Figure 13.

Figure 13. Association entre le mode de garde à deux ans et les compétences transversales à 3,5 ans (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)



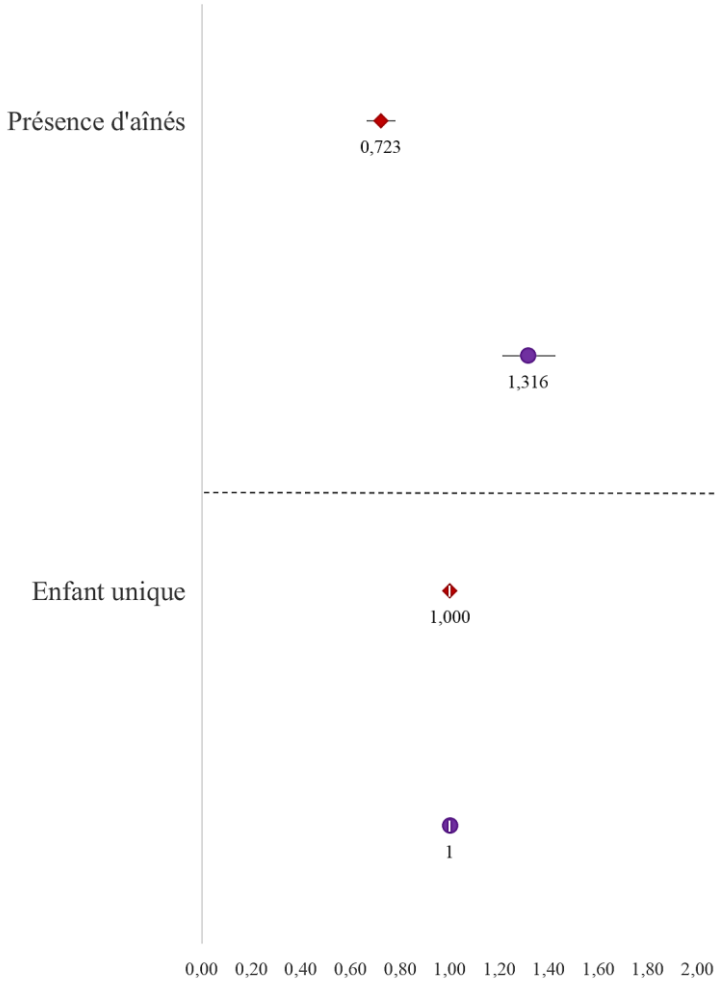
◄ Sociabilité • Autonomie

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les enfants gardés en crèche ont une probabilité plus élevée que celle des enfants gardés en famille d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la sociabilité. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

La crèche est fréquemment perçue par les parents souhaitant y inscrire leurs enfants comme un facteur de développement des habiletés sociales (Le Bouteillec *et al*., 2014). Cette analyse montre que la différenciation de ce domaine de compétences est significativement différenciée, mais à une amplitude qui reste modeste. Quant au score d'autonomie, il ne connait pas de variation significative en fonction du mode de garde[95].

[95] L'association avec le mode de garde en ce domaine dépend des pratiques étudiées et sera donc plus aisément identifiable dans le chapitre VI.

Figure 14. Associations entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les compétences transversales à trois ans et demi (odds ratios et intervalle de confiance à 95 %)



◆ Sociabilité • Autonomie.

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux 44 items de l'inventaire de développement de l'enfant (N= 10 577). Lecture : Les cadets ont une probabilité plus faible que celle des enfants uniques d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la sociabilité. Modèles ajustés sur : statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance, mode de garde à deux ans

La présence d'adelphes est négativement associée aux compétences de sociabilité, alors même que l'on pourrait supposer un effet favorable d'entraînement dans la socialisation entre pairs. Néanmoins, la présence d'aîné·e·s est favorable en ce qui concerne l'autonomie[96].

[96] Nous verrons dans le chapitre suivant le détail des pratiques dont l'autonomie est favorisée par la présence d'aîné·e·s.

Conclusion

A l'entrée à l'école maternelle, moment charnière dans les trajectoires éducatives et la socialisation, des différences importantes peuvent être constatées dans les compétences des enfants. Si ce domaine fait l'objet d'une vaste littérature, c'est moins le cas dans le contexte français, notamment en ce qui concerne les compétences motrices, de sociabilité et d'autonomie.

Premièrement, ce chapitre montre, en cohérence avec la littérature, que les filles sont avantagées par rapport aux garçons dans quasiment tous les domaines de compétences. Deuxièmement, les enfants issu·e·s des milieux sociaux les plus dotés économiquement et socialement présentent des avantages dans la plupart des domaines, notamment les plus rentables scolairement. Ils s'inscrivent ainsi précocement dans la norme scolaire. Cette différenciation illustre la phase la plus précoce du mécanisme de reproduction des inégalités (Lahire, 2019).

La littérature sur les inégalités dans le développement porte majoritairement sur la cognition, le langage et les résultats scolaires. Nos résultats sont ici cohérents avec cette littérature pluridisciplinaire quant au désavantage des enfants issu·e·s des familles les moins dotées en matière de performances scolaires. Ces inégalités ont des conséquences d'une part en matière d'orientation et donc d'accès aux positions les plus avantagées du marché du travail, mais aussi en matière de bien-être vécu pendant les années de scolarisation. En effet, le fait pour un·e enfant de se sentir en difficulté dans les apprentissages est négativement associé au bien-être général (Diter *et al*., 2021).

Un apport de ce chapitre se situe dans la description des différences dans les compétences relevant de la sociabilité et de l'autonomie corporelle des enfants. En effet, les compétences de sociabilité, qui peuvent constituer un avantage scolaire, sont plus fréquemment maîtrisées par les enfants des classes moyennes et supérieures. L'autonomie corporelle fait l'objet d'un gradient social inversé, et d'une forte différenciation par le genre. Si des différences d'autonomie ou de débrouillardise apparaissent dans des travaux qualitatifs consacrés à d'autres âges de l'enfance, ils n'avaient pas été quantifiés dans la petite enfance. Les modèles de régressions confirment la présence d'inégalités parmi les classes sociales et ce même en contrôlant par des variables pouvant avoir un effet spécifique sur le développement des enfants. En particulier, le mode de garde semble jouer un rôle dans ces inégalités puisque les enfants

des familles les moins aisées ont moins fréquemment accès à la crèche, dont l'effet sur les apprentissages apparaît comme bénéfique tant dans nos résultats que dans la littérature (Berger *et al.*, 2021). Le mode de garde agit donc comme une ressource favorable et inégalement distribuée. Il contribue à la différenciation du développement, et à la production des inégalités sociales.

Enfin, nos analyses ne permettent pas de mettre en avant un effet de l'interaction entre le genre et la classe sociale pour la plupart des domaines. Cette interaction a une association statistiquement significative uniquement avec l'autonomie corporelle, domaine de compétences pour lequel l'avantage des filles sur les garçons est plus important parmi les classes supérieures. Les garçons des classes supérieures occupent alors une position particulièrement défavorable. Pour le langage et la motricité fine, l'effet du genre ne varie pas en fonction de la configuration socioéconomique dans laquelle il se situe, et inversement l'effet de la classe sociale ne varie pas en fonction du genre.

Ces résultats permettent de situer les enfants vis-à-vis des normes sociales dont sont empreintes les mesures de développement psychomoteur telles que l'IDE. Si les modes éducatifs contemporains les plus valorisés reposent sur le respect du rythme et de l'individualité de l'enfant (Chantseva, 2021), les normes établies à travers les usages sociaux et sanitaires des « étapes de développement » peuvent servir de socle à la catégorisation des enfants (Turmel, 2008), à « établir une frontière entre les enfants normaux et les autres » (Garcia, 2011). Dès la petite enfance, l'approbation ou la désapprobation des professionnel·le·s de la petite enfance et de la santé situent les corps et comportements enfantins, l'enfant dans la norme étant un·e enfant indépendant affectivement, autonome dans le mouvement et épanoui (Serre, 1998). Dans les âges scolaires, le recours aux catégories médico-psychologiques peut servir d'explication aux difficultés, et conduit à individualiser et médicaliser la difficulté scolaire, à en écarter la dimension pédagogique et collective (Morel, 2018). La différenciation des scores présentée ici met en avant la plus grande probabilité des enfants des classes populaires d'être situés en dehors de la norme développementale.

La question des mécanismes de socialisation pouvant expliquer certaines différences aux très jeunes âges reste ouverte. En particulier, les mécanismes expliquant l'inversion du gradient social de l'autonomie et la variation des écarts de genre en fonction de la classe sociale sont à explorer. La forte différenciation de la motricité fine par le genre dans toutes les classes sociales invite à questionner les variations et constances de la socialisation de genre.

Notre étude permet par ailleurs d'interroger les apports d'un indicateur tel que l'IDE et leur possible articulation avec des questionnements sociologiques. D'abord, cet indicateur permet de mesurer et de rendre compte d'aptitudes et d'usages du corps difficilement observables. La présentation décomposée de l'indicateur permet de comprendre et préciser ce qui, en pratique, différencie les niveaux de développement globaux.

Cet indicateur présente toutefois plusieurs limites à l'analyse sociologique. Premièrement, le choix des items le composant émane d'une conception normée du développement de l'enfant servant sa visée diagnostique. Le caractère standardisé du questionnaire suppose alors que les familles interrogées aient un accès égal aux ressources mentionnées (un tricycle pour la motricité globale, des cubes pour la motricité fine), et une capacité d'observation égale (un temps partagé avec les enfants égal, une quantité de travail domestique égale, et un référentiel commun pour l'observation des enfants). Or, plusieurs éléments peuvent faire varier ces conditions. Premièrement, la disponibilité des objets de puériculture mentionnés dépend des conditions de vie, mais aussi d'un goût socialement situé pour ces objets. La capacité d'observation, quant à elle, est variable en fonction de l'intérêt porté aux compétences développementales telles que construites par les savoirs issus de la culture psychologique de masse (Schwartz, 2011), mais aussi en fonction du temps partagé avec les enfants. En particulier, les items mesurant les compétences langagières supposent la capacité à quantifier spontanément le nombre de mots connus et utilisés. Enfin, la déclaration parentale présente de possibles biais déclaratifs liés à la désirabilité sociale d'un « bon développement » de l'enfant, et à la variation sociale de cette définition.

Afin de nous éloigner du caractère arbitraire de l'évaluation du développement établie dans l'IDE, nous choisissons pour les deux chapitres suivants de centrer l'analyse sur les pratiques incarnées, prenant place dans le quotidien des familles. Nous nous intéresserons en particulier aux domaines de compétences présentant ici les résultats les plus originaux : l'autonomie corporelle et la motricité fine. Dans le Chapitre VI, nous chercherons ainsi à décrire la manière dont l'inversion du gradient social se traduit dans des pratiques quotidiennes. Le chapitre VII visera à améliorer la compréhension sociologique de la différenciation genrée des compétences de motricité fine.

Chapitre VI. L'autonomie corporelle : un domaine spécifique des socialisations de genre et de classe sociale

Parmi les résultats énoncés au chapitre précédents, celui de la différenciation sociale des scores d'autonomie présente une particularité : l'inversion du gradient social. En effet, l'obtention d'un score supérieur à la moyenne se distribue graduellement à travers l'espace social, de telle sorte que les enfants issu·e·s des familles les moins dotées en ont la fréquence la plus élevée et les enfants des familles les plus dotées celle la moins élevée. Les enfants dont les familles ont des dotations moyennes en capitaux occupent en ce domaine une position intermédiaire. Ce domaine de compétences fait exception en ce qu'il est le seul à présenter cette tendance. Une autre particularité de ce domaine de développement est qu'il est, avec le domaine de la motricité fine, l'un des domaines les plus fortement différenciés par le genre. Cette différence est à la faveur des filles dans toutes les classes sociales, mais est de plus grande ampleur parmi les enfants des classes supérieures que parmi les autres. Cela en fait un point d'intérêt dont nous cherchons ici à questionner le fondement social et les implications pratiques.

Ce chapitre a pour objectif d'explorer la manière dont la différenciation sociale artificiellement construite par le score, se traduit en différenciation de pratiques enfantines et parentales. Cela répond au quatrième objectif annoncé en introduction générale de la thèse, visant à mettre en lumière les mécanismes socialisateurs situés à l'origine de la différenciation des apprentissages et leur mise en pratique, en explorant les effets des dotations socioéconomiques des familles et ceux du genre des enfants. Afin de poursuivre la réflexion menée dans cette thèse sur les indicateurs de développement de l'enfant, nous établissons le lien entre la différenciation du score et celle de l'autonomie corporelle réellement appliquée au quotidien des familles. Nous décrivons statistiquement cette différenciation et cherchons à en identifier les déterminants ancrés dans les conditions sociales et matérielles d'exercice de la parentalité. Nous cherchons ainsi à approcher l'effet exercé sur ce domaine spécifique de compétences et de pratiques par les normes de parentalité et les contraintes matérielles, financières et organisationnelles pesant sur les familles. Le genre étant apparu dans les résultats du chapitre précédent comme un déterminant majeur de la mesure d'autonomie des enfants, nous questionnons le rôle joué dans les pratiques corporelles par la socialisation de genre et ses variations à travers l'espace social.

La première section, explorant la littérature pluridisciplinaire sur la notion d'autonomie et sur les socialisations corporelles, vise à définir le concept d'autonomie et faire état de ses usages en contexte éducatif, de la petite enfance aux âges scolaires. A partir du cadre théorique qui y sera posé, nous proposons d'interroger les modalités concrètes de cette autonomisation corporelle, à travers l'étude de pratiques d'hygiène et de soin ancrées dans la vie quotidienne et domestique de jeunes enfants. Les méthodes mobilisées ici visent à décrire les déterminants de l'autonomie corporelle ancrés dans les caractéristiques socioéconomiques des familles et les conditions sociales et matérielles d'exercice de la parentalité. L'hypothèse principale que nous émettons est celle d'un gradient social inversé de l'autonomie corporelle dans les pratiques, qui s'expliquerait d'abord par la différenciation du rapport aux normes de puériculture légitimes et dominantes, et par les contraintes matérielles pesant sur l'organisation des familles les moins dotées. Nous supposons des pratiques plus distantes des normes de la part des parents des classes populaires, notamment en ce qui concerne le lavage de dents et la propreté sphinctérienne. L'autre élément explicatif supposé est l'ensemble de contraintes financières, organisationnelles et temporelles qui contribuent à rendre souhaitable ou nécessaire l'autonomie des enfants (Arborio, 2023). Ce chapitre vise à mettre à distance le « score d'autonomie » afin de décrire des pratiques dans lesquelles ce domaine de compétences se traduit, et d'en mettre au jour les variations socioéconomiques. La deuxième section sera alors dédiée à l'explicitation des variables sélectionnées : la propreté sphinctérienne, le lavage des dents et l'habillement. et des méthodes appliquées.

Enfin, les résultats seront déclinés en deux temps : une première section portera sur la distribution des pratiques, tandis que la seconde en analysera les déterminants, saisis à travers les caractéristiques des familles et les conditions matérielles d'existence des mères.

Cette articulation permet d'adopter une perspective matérialiste pour l'étude quantitative des socialisations enfantines. Il s'agira ainsi de répondre aux deux interrogations suivantes : l'inversion du gradient social mesurée dans la compétence d'autonomie se retranscrit-elle dans les pratiques incarnées au quotidien ? La plus grande autonomie des enfants des classes populaires s'explique-t-elle par un rapport distant aux normes légitimes ou, plutôt, par le poids des contraintes parentales ?

A- L'autonomie des enfants comme notion normative et domaine de pratiques

Premièrement, la traduction « autonomie » de la dénomination cette sous-échelle de l'IDE initialement nommée « *self-help* » pose question. L'expression « autonomie » est large et peut être comprise comme désignant une capacité des enfants à se passer de l'aide des adultes qui serait globale et applicable à de multiples domaines. Or, le calcul du score repose spécifiquement sur l'accumulation de compétences de soin de soi. L'autonomie mesurée est donc essentiellement corporelle et hygiénique, et non globale. Ses implications sur le quotidien des enfants sont différentes de celles d'une autonomie qui s'appliquerait aux apprentissages scolairement rentables. Son acception anglophone « *self-help* » prend donc un sens plus circonscrit et fidèle aux items pris en compte.

La pensée développementale exerce sa normativité — parmi d'autres *mediums* — par la construction d'indicateurs statistiques dédiés à l'étude du développement (Turmel, 2008). Dans les approches quantitatives du développement, l'autonomie corporelle, en tant qu'ensemble de compétences, est mesurée à travers des échelles standardisées telles que la sous-échelle d'autonomie de l'IDE. Ces sous-échelles consistent en l'agglomération de compétences spécifiques intégrant les pratiques d'habillement, d'alimentation, de soin et le passage aux toilettes. Le plus souvent, ces indicateurs visent l'étude des situations de handicap et ne sont pas mobilisées dans l'étude des inégalités ou des variations sociales des pratiques enfantines en population générale. La mesure du *Child Engagement in Daily Life* a ainsi été mobilisée pour l'étude des compétences d'autonomie corporelle des enfants vivant avec une paralysie cérébrale (Palisano *et al.*, 2020), ou le *Pediatric Evaluation of Disability Inventory* pour évaluer celles d'enfants ayant un trouble du spectre autistique (Chi et Lin, 2022). Bien qu'elles ne visent pas l'étude de la population générale, elles constituent une pratique normative en ce qu'elles proposent, sur la base d'une opération de quantification, une définition et un cadre institutionnels du handicap (Bodin, 2018).

Les pratiques corporelles, bien que diverses, sont quantifiées en des indicateurs agglomérés, menant à considérer que l'autonomie corporelle est un tout homogène dont chacun des composants a une implication égale. Toutefois, prises séparément, les pratiques corporelles dans l'enfance font l'objet d'attentes et de valorisations sociales différenciées. Ces pratiques spécifiques ancrées dans le quotidien des enfants s'inscrivent dans les styles de vie des familles et dans leurs manières socialement situées d'appréhender et de prendre soin de la santé au

quotidien et d'en prévenir les affections (Burton-Jeangros, 2006). Ici, il s'agit d'une conception large de la santé incluant l'hygiène, le soin de soi et de l'apparence, le bien-être et le développement psychologique.

Ainsi, si l'autonomie peut être comprise comme un concept global, elle peut aussi être circonscrite à différents domaines de pratiques où son application connait une valorisation variable. L'autonomie, en tant que capacité à faire, décider et choisir seul·e, n'a pas une valeur sociale équivalente en fonction des caractéristiques de l'individu qui l'exerce et du domaine dans lequel elle est exercée. Dans le contexte de la scolarité par exemple, l'autonomie est valorisée dès lors qu'elle s'inscrit dans le respect des règles, et est permise prioritairement aux élèves ayant fait preuve d'un bon niveau de compétences scolaires (Joigneaux, 2014). Cette notion est donc vague, polysémique, et peut recouvrir plusieurs attitudes enfantines. La forme d'autonomie la plus socialement valorisée et érigée en compétences est finalement la spontanéité avec laquelle un·e enfant adopte le comportement attendu en milieu scolaire – l'autonomie est alors située vis-à-vis du corps enseignant. Une autre forme d'autonomie est la responsabilité prise par un·e enfant dans la sphère domestique. Dans ce contexte, l'autonomie s'exerce vis-à-vis des parents (Court *et al.*, 2016). Là aussi, elle correspond à l'application anticipée des attentes formulées par les adultes et des règles propres à chaque unité domestique.

L'autonomie attendue des enfants englobe leur capacité à se soustraire à l'action, l'assistance ou la surveillance des adultes. Sa valorisation par les institutions encadrant la petite enfance puis l'enfance inscrit chaque enfant dans sa construction en tant que « futur·e adulte » et vise à le·la préparer à développer une personnalité globalement autonome, indépendante des adultes et des pairs (Herman, 2007). Dans la petite enfance, l'attente d'autonomie prépare les enfants à leur entrée et leur parcours futurs dans l'institution scolaire. En effet, l'autonomie est inscrite au *curriculum* scolaire dès la maternelle en tant que compétence transversale à l'ensemble des domaines d'apprentissages (Lahire, 2005 ; Joigneaux, 2009). Cette attente vis-à-vis des enfants est donc supposée servir leurs multiples apprentissages scolaires, mais aussi l'intégration de chacun·e dans le groupe afin d'optimiser le fonctionnement de la vie collective dans l'institution scolaire (Lahire, 2001). L'autonomie présentée comme globale et transversale concerne donc en particulier les savoirs académiques et non l'autonomie pour soi-même. La valorisation des compétences enfantines connait par conséquent une différenciation de classe. Les enfants des classes moyennes et supérieures sont socialement proches des instituteur·trice·s et de leurs attentes. Leurs façons d'éprouver l'autonomie sont donc situées en référence par et

pour l'institution (Montmasson-Michel, 2016). Cette proximité sociale contribue à construire la norme scolaire dont sont éloigné·e·s les enfants dont les parents sont les moins doté·e·s en capital culturel légitime. En cela, l'autonomie spécifiquement transposable à la vie domestique, telle que l'autonomie corporelle, ne connaît pas une valeur sociale équivalente à celle scolairement rentable, si elle n'est pas associée aux compétences langagières et cognitives permettant l'engagement dans les apprentissages scolaires (Joigneaux, 2014).

L'autonomie corporelle s'inscrit plutôt dans la sphère domestique puisque certaines des pratiques qu'elle recouvre (notamment le lavage de dents et la toilette) s'apprennent et s'appliquent en famille plus qu'en contexte scolaire. Dans le contexte familial, les acteur·ice·s susceptibles d'exercer une influence sur la socialisation des enfants et leur apprentissage de pratiques corporelles sont les parents, mais aussi les adelphes cohabitant·e·s (Depoilly et Kakpo, 2019). Malgré cela, les effets socialisateurs de la relation adelphique dans la petite enfance sont plus rarement étudiés que ceux de la relation parent-enfant. L'apprentissage des pratiques d'hygiène et de soin de soi peuvent également prendre place dans le contexte de la fréquentation d'un mode de garde. Cet élément contextualisant la petite enfance peut ainsi contribuer à différencier la mise en pratique de l'autonomie, notamment parce qu'il est inégalement distribué à travers l'espace social (Francou *et al.*, 2017).

Au prisme du développement de l'enfant tel que défini dans le référentiel médicopsychologique, l'autonomie corporelle désigne la capacité des enfants à faire seul·e·s, sans assistance, les actes quotidiens de soin de soi (Lauzon, 2020). Cet ensemble de compétences inclut des pratiques spécifiques telles que l'habillement, le lavage de dents, la toilette, le passage aux toilettes et l'endormissement. L'impératif d'autonomie induit de savoir réaliser ces actes et de les mettre en pratique dans des conditions socialement adaptées, en respectant les repères spatiaux et temporels qui y sont associés. En effet, l'autonomie corporelle individuelle est reliée à la maîtrise des rythmes sociaux et au séquençage du quotidien pour tou·te·s les membres d'une famille. De ce point de vue, l'autonomie corporelle est une compétence développementale dont la non-maîtrise à certains âges peut être interprétée comme un signe de difficulté enfantine. Cela dépasse la simple absence de maîtrise d'une pratique spécifique, et questionne, suivant la pensée développementale dominante dans le champ de l'enfance (Turmel, 2012), la construction de soi, d'un rapport sain au corps et à l'intimité.

A travers les pratiques corporelles, les penseur·euse·s et praticien·ne·s du développement de l'enfant évaluent l'individu selon de multiples dimensions : ses structures psychique et

sociale, et son devenir futur semblent incarnées dans ces compétences spécifiques. Par exemple, Catherine Potel Baranes, psychomotricienne, écrit dans un article de revue :

« On se rend souvent compte que ces enfants en difficulté scolaire, agités, etc., sont également en grande difficulté dans leur rythme corporel comme dans leur autonomie corporelle. S'habiller seul, se laver seul, s'endormir seul, avoir des repères dans le temps et l'espace (ce qui permet à l'enfant de savoir où il en est dans sa journée par exemple), tous ces actes dans la vie quotidienne posent problème […]. Ce n'est qu'au cours de l'entretien d'anamnèse, alors que je pose des questions en apparence anodine (Il dort bien ? Il s'habille seul ? etc.) que j'apprends que tel enfant de 7 ans ne sait pas encore s'habiller seul, ou que celui-là de 8 ans ne se prend pas du tout en charge, oublie systématiquement de se laver les dents si on ne le lui rappelle pas » (Potel-Baranes, 2008)

Aux âges où l'autonomie corporelle est attendue, sa non-application peut donc mener à la catégorisation d'un·e enfant en marge de la norme de développement (Leiter, 2007). Pour ce type de pratiques, c'est spécifiquement autour de sept ans que la dépendance des enfants constitue un écart à la norme et un motif d'inquiétude. Au cours de la petite enfance, il est plutôt attendu que l'autonomie soit explorée, cultivée et encouragée, plutôt que maîtrisée et instituée. Les attendus vis-à-vis des enfants et de leurs parents sont donc subtils et variables d'une pratique à l'autre.

Il est, par exemple, fortement valorisé que les enfants s'habillent précocement en autonomie. La pédagogie inspirée des travaux de Montessori, influente dans les pratiques éducatives et parentales contemporaines (Leroy, 2022b) associe cette compétence au développement de la motricité fine mais aussi à l'accomplissement personnel et à l'indépendance (Montessori, 1936). Ce cadre pédagogique et les approches connexes telles que celle d'Emmie Pikler (1984) recommandant la motricité libre[97] prescrivent un accompagnement de l'enfant par les parents et éducateur·trice·s, de manière à lui « apprendre à faire seul » tout en respectant son rythme individuel. Les apprentissages corporels sont ainsi supposés découler spontanément du développement de l'enfant, tout en étant accompagnés et surveillés par les adultes.

[97] Le principe de la motricité libre repose sur l'idée que l'enfant possède des capacités intrinsèques qu'il convient de ne pas entraver par une intervention directe de l'adulte (comme le fait de « mettre assis » un·e enfant qui ne sait pas s'asseoir seul). L'adulte est enjoint à ne pas imposer de gestes, il « accompagne » individuellement et « organise » l'espace pour que chaque enfant s'auto-saisisse de ses apprentissages.

D'un autre côté, les attentes concernant les tâches d'hygiène et de propreté telles que le lavage de dents et le passage aux toilettes sont différentes. Ces pratiques sont supposées faire l'objet d'un apprentissage de l'autonomie sous contrôle et assistance prolongés dans le but de préserver la santé de l'enfant et son développement (Chantseva, 2021). A ce titre, les recommandations concernant le lavage des dents des jeunes enfants formulées par la Haute Autorité de Santé[98] sont de faire le lavage par un adulte jusqu'aux trois ans de l'enfant, et sous supervision jusqu'aux six ans. En ce qui concerne le passage aux toilettes, il n'y a pas de recommandation officielle du même ordre, mais les prescripteur·trice·s de normes s'appuyant sur les savoirs psychologiques formulent l'injonction à observer les signes de développement de l'enfant et attendre que l'acquisition de la continence soit initiée par lui·elle-même au temps qui lui conviendra (Chantseva, 2021).

Ces recommandations, la mise à distance ou l'adhésion dont elles font l'objet, façonnent les pratiques parentales et ce faisant, constituent le cadre d'incorporation des dispositions enfantines. Nous nous intéressons ici aux effets des normes sociales sur l'autonomie des enfants dans leurs pratiques corporelles. La diffusion de ces normes passe par des injonctions et recommandations formulées à l'égard des parents. En cela, « favoriser l'autonomie » des jeunes enfants est une injonction contemporaine adressée aux parents de l'ensemble de l'espace social (Clément *et al.*, 2019 ; Arborio, 2023). Les savoirs issus de la pédagogie et de la psychologie sont au fondement des injonctions faites à l'égard des parents dans le cadre de la prescription d'une bonne parentalité (Martin, 2014). Celle-ci correspond à un juste équilibre entre, d'une part, l'individualisation de chaque enfant et son autonomisation, et d'autre part, une assistance et un contrôle parental nécessitant une importante disponibilité (Landour et Odier, 2017). La mise en pratique d'une bonne parentalité doit donc remplir l'impératif d'autorité tout en offrant une éducation démocratique ; celui d'offrir aux enfants une présence parentale soutenue, active et apprenante, tout en ne les surprotégeant pas (Delay et Frauenfelder, 2013).

Ces différentes injonctions sont marquées par des contradictions internes entre des impératifs paradoxaux, et peuvent également entrer en contradiction avec les valeurs ancrées dans les cadres de socialisation des parents des classes populaires, ainsi qu'avec leurs contraintes matérielles (Delay et Frauenfelder, 2013). En effet, une éducation centrée autour du rythme individuel et de l'accompagnement des compétences développementales induit une

[98] Haute Autorité de Santé. Stratégies de prévention de la carie dentaire. HAS; 2010.

forte disponibilité parentale que le jeu des contraintes matérielles, temporelles et organisationnelles peut limiter. Cela peut conduire à une mise en autonomie qui ne soit pas fondée sur un projet éducatif formalisé par les parents, mais sur la contrainte, notamment pour les enfants issu·e·s des familles les moins dotées. En ce sens, les enfants dont les parents font partie des fractions précaires des classes populaires peuvent se trouver contraint·e·s à l'autonomie en raison de la moindre disponibilité du temps parental, en particulier dans les cas où les parents exercent leur emploi dans des modalités horaires atypiques (Arborio, 2023).

L'autonomie des enfants issu·e·s des familles de classes populaires, sans être cultivée en tant que compétence développementale et perçue comme telle, peut découler du modèle éducatif de la « croissance naturelle » (*natural growth*) décrit par Annette Lareau (2003/2011), en opposition au modèle de la « cultivation concertée » (*concerted cultivation*) dans les classes moyennes supérieures. La mise en œuvre de la « cultivation concertée » repose sur la croyance investie par les parents selon laquelle le développement de l'enfant nécessite une intervention continue des parents et induit la multiplication des activités extra-scolaires, de très fréquentes sollicitations langagières, la négociation des règles de vie et la valorisation de l'expressivité. Ce style éducatif encourage chez les enfants des dispositions conformes aux attentes institutionnelles. À l'inverse, la croissance naturelle se caractérise par une plus grande autonomie laissée aux enfants dans la gestion de leur temps, une hiérarchie plus marquée entre adultes et enfants, et une moindre intervention parentale dans les espaces institutionnels. Cette autonomie n'est pas pensée en tant que compétence développementale au sens psychologique ; elle se manifeste dans la vie quotidienne à travers des formes de débrouillardise, d'auto-organisation ou de prise en charge de soi. Ce cadre proposé par Lareau a toutefois comme limite qu'il constitue une lecture binaire des styles éducatifs qui peut être nuancée notamment en tenant compte de la diversité des pratiques éducatives entre les fractions de classes sociales, mais aussi des dispositions transmises au sein-même de chaque famille. Ainsi, dans les contextes d'hétérogamie ou de mobilité sociale, des parents doté·e·s en capital culturel peuvent peiner à transmettre des dispositions de classes « cultivées » (Lahire, 2019). De même, des parents faiblement doté·e·s peuvent parvenir, par la force de leur bonne volonté « culturelle » (Lahire, 2019) ou « sanitaire » (Arborio et Lechien, 2019), à mettre en œuvre une éducation plus proche des exigences institutionnelles. A travers l'espace social, la disponibilité parentale et les stratégies éducatives connaissent donc des variations plus fines que l'opposition entre

grandes catégories de classe sociale que nous pourrons démontrer en adoptant un point de vue quantitatif.

Les différents styles éducatifs façonnent en particulier l'organisation temporelle des familles. Les temps quotidiens des familles les plus aisées font l'objet d'un contrôle strict et rationnel par les parents, laissant peu de place à l'oisiveté. Les différents moments sont rythmés autour d'activités formelles et encadrées par des adultes. Dans les familles des classes populaires, le quotidien est spontanément occupé en laissant plus de marge de manœuvre aux enfants, mais aussi plus de temps passé sans adultes (Lareau, 2003/2011 ; Henri-Panabière *et al*., 2019). Cela s'explique par des conceptions de l'enfance comme un monde autonome de celui des adultes, mais aussi par des contraintes temporelles et organisationnelles découlant des conditions d'existence des familles. En cela, les parents du pôle culturel des classes supérieures disposent de conditions d'emploi et de ressources leur permettant une importante disponibilité parentale (Lahire, 2019), tandis que les parents des classes populaires subissent des contraintes plus fortes pesant sur le temps partagé avec les enfants (Arborio, 2023). Finalement, les pratiques éducatives propres aux classes moyennes et supérieures sont, d'un point de vue éthique, orientées vers l'autonomie des enfants puisque les parents les plus doté·e·s en capital culturel usent de stratégies et méthodes pour favoriser cette compétence (Rivière, 2017). Cela ne signifie pas pour autant que les enfants des classes populaires ne sont pas autonomes, mais que les formes d'apprentissage de l'autonomie qu'ils·elles vivent sont moins formalisées. Sous cette forme, l'autonomie, au sens de capacité à faire seul·e, découle des conditions d'existence.

Dans les socialisations corporelles au sein des classes sociales se jouent également les socialisations adelphiques. Si les analyses sociologiques privilégient souvent la transmission verticale des normes d'hygiène, de santé et de soin de soi, il conviendrait d'investiguer la dimension adelphique de cet aspect des socialisations primaires. Dans certaines configurations, les aîné·e·s peuvent se faire le « relais » des règles édictées par les parents (Zotian, 2019), mais aussi inciter à la transgression de ces règles (Court et Henri-Panabière, 2012). Cette socialisation entre pairs peut ainsi accompagner l'acquisition de certaines compétences par la mise en œuvre de relations d'entraide, par la tentative de démonstration d'exemple ou par la sanction de certains comportements par les pairs au sein de l'espace domestique.

Enfin, si la classe sociale conditionne le rapport aux normes éducatives et le contexte d'acquisition des compétences, c'est également à son intersection avec le genre que se construisent les dispositions à l'autonomie et la différenciation du rapport au corps (Court *et*

al., 2014). Les filles, au cours de l'enfance et de leur prime socialisation de genre, font généralement l'apprentissage du soin d'elles-mêmes et des autres, de l'attention à leur apparence (Court, 2007). Cela se fait tant par l'intention des parents, des autres adultes et du groupe de pairs, que par un mécanisme de socialisation « diffus », se faisant par l'exemple. En cela, l'inégale répartition du travail domestique entre pères et mères donne à voir aux enfants la polarisation genrée des pratiques d'entretien du domicile et de soin des enfants (Stambolis-Ruhstorfer et Gross, 2021). Cette différenciation binaire des rôles parentaux participe alors à la construction de représentations du féminin et du masculin et à l'incorporation des dispositions qui s'y rattachent (Darmon, 2006/2023). La moindre participation des garçons à la vie domestique est ainsi instituée dès l'enfance (Pailhé et Solaz, 2024), ainsi que leur moindre intérêt pour l'apparence (Court et Mennesson, 2015).

La spécificité des modes de socialisation féminins est donc le développement précoce d'un intérêt et d'une obligation pour le soin et la propreté, pour le corps et les pratiques prenant place dans l'espace domestique. Dans le cadre de ce chapitre, nous supposons que cette différenciation, dans sa forme la plus précoce, peut contribuer à ce que le besoin d'assistance de la part des adultes dans les pratiques d'hygiène et de soin se réduise plus précocement pour les filles que pour les garçons. Ces dispositions spécifiquement féminines sont variables en fonction de la configuration sociale dans laquelle elles se situent. Elles sont souhaitées moins différenciées dans les familles des classes moyennes et supérieures (Court *et al*., 2016), qui malgré leur éthique égalitaire ne se soustraient pas totalement aux normes de genre.

Du point de vue des pratiques parentales, l'injonction à l'autonomie des enfants s'inscrit ainsi dans un rapport de domination de classe et dans un processus de diffusion des normes depuis les classes supérieures vers les classes populaires (Boltanski, 1971).

Si l'on place la recherche à hauteur d'enfants, cette injonction s'inscrit dans un rapport de domination fondé sur l'âge (Bonnardel, 2015/2020), par lequel les adultes exercent leur autorité légitime sur les corps d'enfants. Le paradoxe de cette injonction diffusée par les adultes vers les enfants tient à ce que l'autonomie attendue des enfants s'applique à des pratiques normées et imposées (Durler, 2015) ; il ne s'agit donc pas d'une autonomie de choix, mais d'une inscription volontaire dans les comportements attendus des adultes. Cela correspond donc à une obéissance spontanée et anticipée, plus qu'à une autonomie au sens politique renvoyant à l'émancipation et à la liberté individuelles (Pasquet, 2013). Devenir autonome dans ses pratiques corporelles correspond donc pour un·e enfant à s'adapter à deux impératifs fixés par

les adultes : développer une personnalité indépendante, et contribuer à réduire le travail domestique et parental. Sans remettre en question la légitimité de la poursuite de ces besoins parentaux, nous questionnons ici sa mise en pratique sur les corps enfantins. « Rendre autonome » revient à exercer une violence symbolique (Bourdieu, 1997), socialement reconnue comme nécessaire et faisant de l'exigence du dominant (ici, l'adulte) la nécessité du dominé (l'enfant). Les attentes des adultes concernant les pratiques des enfants induisent donc des dispositions incorporées et perçues comme naturelles plutôt que comme imposées socialement dans le contexte d'un rapport de domination. L'autonomie dans les pratiques corporelles est donc un ensemble de compétences, mais aussi une disposition résultant des pratiques plus ou moins coercitives des adultes.

Ainsi, penser l'autonomie corporelle nécessite de l'appréhender à la croisée de ses dimensions normative et relationnelle. Cet ensemble de compétences doit donc être analysé comme le résultat d'un processus de socialisation structuré par les rapports de domination de classe, de genre et d'âge, et conditionné par des dotations matérielles et des contraintes temporelles et organisationnelles.

B- La quantification de l'autonomie à partir des données ELFE

En mobilisant les données recueillies auprès des familles de la cohorte ELFE aux vagues d'enquête allant de l'âge d'un an à trois ans et demi, nous décrivons la différenciation par genre et classe sociale de pratiques constitutives de l'autonomie corporelle des enfants : pratiques d'habillement, de propreté et d'hygiène.

Des méthodes inférentielles sont mobilisées afin d'explorer la différenciation de l'autonomie au prisme de caractéristiques déterminantes pour la parentalité : le diplôme de la mère, le niveau de revenu par unité de consommation et le statut conjugal des parents. Ces analyses porteront sur trois pratiques quotidiennes : le port de couches en journée à 2 ans, le lavage des dents en autonomie à 3 ans, l'habillement en autonomie à 3 ans. Ces pratiques corporelles étudiées à des jeunes âges sont comprises comme résultant d'une socialisation en famille et dans les modes de garde pour certains enfants, précédant le cadre scolaire et ses effets normatifs.

La question mobilisée à la vague des deux ans est formulée ainsi : « [enfant] porte-t-il·elle des couches en journée ? ». Les modalités de réponses proposées dans le questionnaire ELFE permettent de distinguer la fréquence du port de couches : toujours, parfois ou jamais. A

trois ans, les deux questions sont les suivantes « ce matin, qui s'est occupé de laver les dents de [enfant] ? » et « ce matin, qui s'est occupé d'habiller [enfant] ? ». Les réponses permettent d'identifier la personne effectuant les gestes quotidiens (l'enfant, la mère, le père, un·e autre adulte) et l'intensité de l'intervention de l'adulte (l'enfant fait-il·elle avec l'aide de l'adulte ou l'adulte fait-il·elle pour l'enfant ?). La distinction entre le père et la mère ne sera pas étudiée ici car elle informe surtout de la division sexuée du travail parental. A ce propos, des résultats fondés sur les données ELFE ont déjà montré l'inégale répartition du travail parental de soins en la défaveur des mères (Samuel *et al*., 2023).

Les déterminants de l'autonomie seront explorés à l'aide de plusieurs modèles de régressions logistiques appliqués aux trois gestes quotidiens énumérés ci-avant, mis en œuvre comme au chapitre précédent en utilisant la commande *logistic* de STATA.

Pour la première pratique, les modèles de régression porteront sur la probabilité d'avoir réduit le port de couches à l'âge de deux ans, soit d'avoir répondu que l'enfant porte des couches « parfois » ou « jamais » en journée, en opposition aux enfants pour lesquel·le·s il a été indiqué « tous les jours ». Pour les pratiques du lavage de dents et de l'habillement mesurées à trois ans et demi, il sera mesuré la probabilité de faire en autonomie chacun des gestes, donc d'avoir répondu « seul » à la question, en opposition à une pratique déclarée faite « par un adulte » ou « avec l'aide d'un adulte ».

Le niveau de diplôme de la mère, variable explicative insérée dans les modèles 1 et 3, se décline en trois modalités : niveau bac et inférieur, niveau bac +2, et niveau universitaire (bac +3 et plus). Le niveau de revenu, inclus dans les modèles 2 et 3, est exprimé en quintile de revenu mensuel par unité de consommation. La situation conjugale des parents est prise en considération dans les modèles 2 et 3, elle est divisée en deux catégories : parent sans conjoint·e cohabitant·e et parent ayant un·e conjoint·e cohabitant·e.

Le modèle 1 vise à produire une première exploration de l'hypothèse d'un effet des conditions sociales de la parentalité sur l'autonomie des enfants, tandis que le modèle 2 vise à vérifier l'hypothèse d'un effet des contraintes matérielles. Le modèle 3 permettra de comparer les associations avec chaque domaine, l'un contrôlé par l'autre.

Ces modèles sont ajustés sur des variables identifiées dans la littérature comme ayant un effet sur le développement des enfants : le poids de naissance (Hines *et al*., 2020), l'âge de la

mère (Duncan *et al*., 2018), la présence de frères et sœurs aînés (Yu et Yan, 2023), le statut migratoire (Florian *et al.,* 2021) et le mode de garde (Berger *et al*., 2021)[99].

Pour explorer l'effet conjoint du genre et des caractéristiques socioéconomiques, nous estimons les probabilités prédites de faire en autonomie chacune des pratiques étudiées pour chaque combinaison de genre et de niveau de diplôme maternel, niveau de revenu et situation conjugale des parents. Ces estimations reposent sur un modèle de régression logistique intégrant un terme d'interaction entre les deux variables d'intérêt. L'ajout de ce terme d'interaction permet de questionner la manière dont la socialisation de genre varie selon les caractéristiques socioéconomiques et à l'inverse, la manière dont la socialisation de classe varie selon le genre.

Après estimation du modèle de régression logistique, la commande *margins* de Stata permet de prédire les probabilités moyennes d'être autonome dans la pratique questionnée pour chaque groupe formé par la combinaison des modalités des deux variables. Les groupes intersectés sont les suivants :

1) Modèle diplôme de la mère :
    a. Filles de mères diplômées du bac et inférieur
    b. Filles de mères diplômées de niveau bac +2
    c. Filles de mères diplômées de niveau bac +3 et plus
    d. Garçons de mères diplômées du bac et inférieur
    e. Garçons de mères diplômées de niveau bac +2
    f. Garçons de mères diplômées de niveau bac +3 et plus

2) Modèle revenus :
    a. Filles de parents situés dans le premier quintile de revenu
    b. Filles de parents situés dans le deuxième quintile de revenu
    c. Filles de parents situés dans le troisième quintile de revenu
    d. Filles de parents situés dans le quatrième quintile de revenu
    e. Filles de parents situés dans le cinquième quintile de revenu
    f. Garçons de parents situés dans le premier quintile de revenu
    g. Garçons de parents situés dans le deuxième quintile de revenu
    h. Garçons de parents situés dans le troisième quintile de revenu
    i. Garçons de parents situés dans le quatrième quintile de revenu
    j. Garçons de parents situés dans le cinquième quintile de revenu

3) Modèle situation conjugale des parents :
    a. Filles de parents cohabitants
    b. Filles de parent sans conjoint·e cohabitant·e
    c. Garçons de parents cohabitants
    d. Garçons de parent sans conjoint·e cohabitant·e

[99] Les effets de ces variables relevés dans la littérature sont explicités au Chapitre III.

Afin d'identifier d'autres éléments explicatifs ancrés dans les mécanismes éducatifs, nous explorons les liens entre autonomie et certaines caractéristiques permettant de caractériser les conditions sociales et matérielles de la parentalité.

Les conditions sociales de la parentalité sont comprises ici comme le contexte dans lequel les mères sont accompagnées, conseillées et entourées dans leur exercice de la parentalité. Ces conditions seront décrites à travers les interlocuteur·trice·s sollicité·e·s par les mères dans le domaine de la santé et de l'hygiène, au moment de l'enquête aux deux ans de leur enfant. La question est formulée ainsi : « vous arrive-t-il de demander conseil au sujet de l'hygiène/la propreté/la santé de [enfant] ? » et est suivie pour les mères répondant positivement, de l'énumération d'interlocuteur·trice·s (professionnel·le·s, famille, médecins) dont elles sont invitées à confirmer ou infirmer la sollicitation. Nous décrivons leur différenciation en fonction de leur niveau de diplôme. Puis nous explorons à partir de modèles de régressions logistiques pour chaque pratique la corrélation entre la sollicitation d'un·e interlocuteur·trice par les mères et l'autonomie dans les pratiques. Ces modèles de régression sont également ajustés sur le poids de naissance, l'âge de la mère et le statut migratoire. Le mode de garde n'est pas inclus comme variable de contrôle car il est fortement corrélé au fait de demander des conseils à des professionnel·le·s de la petite enfance. Seuls les résultats statistiquement significatifs au seuil de 5 % seront présentés.

Les conditions matérielles de la parentalité sont les éléments susceptibles de constituer des ressources ou des contraintes pour la vie familiale. Nous décrirons leur distribution en fonction du niveau de revenu en retenant comme caractéristiques le mode de garde des enfants à l'âge de deux ans, le nombre d'enfants dans le foyer, la disponibilité d'une chambre individuelle pour l'enfant enquêté, et la perception de la situation financière par la mère aux trois ans de l'enfant.

De la même manière qu'au chapitre précédent, les associations avec le mode de garde et la présence d'aîné·e·s, considérés ici comme des éléments constitutifs des conditions sociales et matérielles de l'exercice de la parentalité, seront décrites par les *odds ratios*. Une recherche

de leur lien de causalité avec les pratiques étudiées à travers l'estimation de l'effet médié[100] a été effectuée mais aucun résultat statistiquement significatif n'en a émané.

C- La différenciation sociale des pratiques corporelles enfantines

Cette sous-partie vise à décrire statistiquement la différenciation des pratiques, d'abord en fonction du genre des enfants, puis en fonction de la position sociale de leur famille.

Les mécanismes de socialisation de genre déterminent la différenciation des pratiques corporelles dès l'enfance (Court *et al.*, 2014). Notamment, garçons et filles font l'apprentissage, au contact de leurs parents, des autres adultes et de leurs pairs, de manières de façonner leur apparence corporelle leur permettant de la conformer aux normes s'appliquant à leur genre (Court 2007 ; Court et Mennesson, 2015). La conformité au genre se construit précocement. Avant même la naissance, les parents se préparent à l'accueil d'un garçon ou d'une fille, et en anticipent la conformité au genre par l'achat de matériel adéquat (Brachet *et al.*, 2014). L'apprentissage des gestes quotidiens de soin de soi constitue alors une illustration empirique de la manière dont les dispositions genrées sont façonnées dès la petite enfance et produisent des différences durables entre garçons et filles.

L'effet précoce de cette socialisation est toutefois de faible ampleur quantitative dans les domaines de l'habillement, l'hygiène individuelle et la propreté sphinctérienne au cours de la première année de vie. Nous voyons au Tableau 26, ci-dessous, que cette différenciation s'intensifie avec le temps, puisque des différences statistiquement significatives peuvent être constatées dans les pratiques interrogées à deux ans et trois ans.

[100] Revoir à ce propos la section du Chapitre V dédiée à la méthodologie.

Tableau 26 Distribution par genre des pratiques d'hygiène, habillement, et propreté sphinctérienne entre 1 an et 3,5 ans (% en colonne)

	Garçons	Filles	Ensemble	*p*
Enquête à un an				
L'enfant enlève ses chaussettes				***
Oui	81,5	86,7	84,1	
Non	18,5	13,3	15,9	
Enfant mis sur le pot 1 an				**
Jamais	84,5	81,9	83,2	
De temps en temps	11,0	11,7	11,3	
Souvent	2,8	4,3	3,5	
Tout le temps	1,7	2,2	1,9	
Enquête à deux ans				
Enfant mis sur le pot				***
Jamais	11,8	8,4	10,1	
De temps en temps	43,6	37,3	40,5	
Souvent	26,1	28,0	27,1	
Tout le temps	18,5	26,3	22,4	
Enfant porte des couches la nuit				***
Toujours	98,1	95	96,6	
Parfois	0,7	1	0,9	
Jamais	1,2	4	2,6	
Enfant porte des couches le jour				***
Toujours	78,3	67,8	73	
Parfois	13,9	16	14,9	
Jamais	7,9	16,2	12,1	
Enfant enfile seul ses chaussons ou chaussettes				***
Oui	36,1	68,2	52,1	
Non	63,9	31,7	47,9	
Enquête à trois ans et demi				
L'enfant se lave les dents				***
Seul	23	27,6	25,3	
Avec aide	34,5	35,2	34,8	
Par un adulte	42,5	37,2	39,8	
L'enfant est habillé				***
Seul	10,8	15,5	13,2	
Avec aide	33,5	37,1	35,3	
Par un adulte	55,7	47,4	51,6	
Le choix des vêtements de l'enfant est fait				***
Seul	3,1	6,6	4,8	
Avec aide	11,4	17,3	14,4	
Par un adulte	85,9	76,4	81,2	
L'enfant est propre, se contrôle jour comme nuit				***
Oui	66,9	74,5	70,7	
Non	33,1	25,5	29,3	
L'enfant se lave et s'essuie les mains				**
Oui	95,8	97	96,4	
Non	4,2	3	3,6	
N=	5189	5073	10 262	

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 262. Lecture : 81,48 % des garçons

savent enlever leurs chaussettes à 1 an. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns $p \geqslant 0{,}05$

En particulier, il est plus fréquent pour les filles que pour les garçons d'avoir été introduites à l'utilisation du pot d'apprentissage de la propreté à deux ans (53 % des filles contre 44 % des garçons). Cette première différenciation est suivie par une fréquence plus élevée parmi les filles de réduction de l'usage des couches en journée à l'âge de deux ans. En effet, 78 % des garçons en portent « toujours », contre 68 % des filles. Il en résulte une différenciation au dernier âge étudié. A trois ans, l'acquisition de la propreté sphinctérienne est achevée chez 75 % des filles, contre 67 % des garçons. Les garçons semblent également être légèrement plus dépendants des adultes que les filles dans leurs pratiques de préparation du corps puisque 11 % d'entre eux s'habillent seuls contre 16 % des filles. Dans l'ensemble, ces différences vont de 8 à 10 points de pourcentage selon les pratiques mesurées, à l'exception de l'enfilement de chaussettes à l'âge de deux ans, où l'écart est de 32 points de pourcentage en faveur des filles. Cela peut s'expliquer par la forte différenciation genrée des compétences de motricité fine, restant elle-même à expliquer[101].

Le Tableau 27 décrit la distribution des mêmes pratiques en fonction de la classe sociale. Comme la socialisation de genre, celle par la classe sociale induit un rapport au corps et à l'apparence différencié. Cette différenciation est précoce en ce qu'elle est induite par la différenciation des pratiques de soins aux nourrissons (Geay, 2021). La différenciation de classe, que l'on pourrait décrire comme une proximité des classes supérieures et une distance des classes populaires aux normes légitimes, peut être nuancée en tenant compte de la nature des capitaux des familles et de la précision de leur position sociale. En effet, les classes populaires stabilisées se différencient des plus précaires (Arborio et Lechien, 2019) et les classes moyennes et supérieures se différencient intrinsèquement en fonction de leur inscription dans le pôle économique ou le pôle culturel (Lahire, 2019). La catégorisation en cinq classes sociales permet alors une description nuancée de la distribution des pratiques, souvent guidée par le gradient social.

Le Tableau 27 présente cette différenciation.

[101] Nous consacrons le Chapitre VII à cette question.

Tableau 27. Distribution par classe sociale des pratiques d'hygiène, habillement, et propreté sphinctérienne entre 1 an et 3,5 ans (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ensemble	*p*
Enquête à un an							
L'enfant enlève ses chaussettes							*ns*
Oui	83,4	84,4	84,1	85,4	83,1	84,1	
Non	16,6	15,6	15,9	14,5	16,9	15,9	
Enfant mis sur le pot							***
Jamais	79,9	81,7	82,7	87,2	90,8	83,2	
De temps en temps	13,7	12,8	11,5	8,1	6,4	11,3	
Souvent	4,2	3,6	3,8	2,8	1,8	3,5	
Tout le temps	2,3	1,9	2,1	2,0	0,9	1,9	
Enquête à deux ans							
L'enfant est mis sur le pot							***
Jamais	14,5	7,7	9,6	8,4	10,6	10,1	
De temps en temps	34,8	39,2	41,4	43,6	50,2	40,5	
Souvent	26,0	28,0	27,5	28,2	24,2	27,1	
Tout le temps	24,7	25,1	21,6	19,8	15,1	22,4	
L'enfant porte des couches la nuit							***
Toujours	95,3	96,4	97,1	96,9	98,1	96,6	
Parfois	1,7	0,7	0,6	0,7	0,3	0,9	
Jamais	3,0	2,8	2,4	2,4	1,7	2,6	
L'enfant porte des couches le jour							***
Toujours	63,3	72,6	74,7	77,9	84,6	73,0	
Parfois	21,7	15,3	13,3	12,2	7,1	14,9	

Jamais	15,0	12,1	12,0	10,0	8,3	12,1	
L'enfant enfile seul ses chaussons / chaussettes							**
Oui	53,5	53,7	52,5	49,7	47,0	52,1	
Non	46,5	46,3	47,5	50,3	53	47,9	
Enquête à trois ans et demi							
L'enfant se lave les dents							***
Seul	31,8	25,2	25,5	20,9	16,9	25,3	
Avec aide	32,2	34,2	35,9	37,1	36,5	34,8	
Par un adulte	36,0	40,6	38,6	42,0	46,6	39,8	
L'enfant est habillé							***
Seul	15,6	13,6	12,7	10,9	10,6	13,2	
Avec aide	37,0	33,6	35,1	35,4	36,6	35,3	
Par un adulte	47,4	52,8	52,2	53,7	52,7	51,6	
Le choix des vêtements de l'enfant est fait							***
Seul	6,6	4,7	4,2	3,6	4,3	4,8	
Avec aide	14,4	13,1	13,5	15,5	15,6	14,0	
Par un adulte	79,0	82,2	82,3	80,9	80,2	81,2	
Enfant propre, se contrôle jour comme nuit							**
Oui	72,2	70,9	70,3	69,4	69,3	70,7	
Non	27,8	29,1	29,7	30,6	30,7	29,3	
L'enfant se lave et s'essuie les mains							*ns*
Oui	97,2	96,6	96,1	96,2	95,5	96,4	
Non	2,8	3,4	3,9	3,8	4,5	3,6	
N=	1 248	2 949	2 914	1 663	1 488	10262	

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ : Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 262 Lecture : 84,3 % des enfants des classes populaires savent enlever leurs chaussettes à 1 an. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; ns p $\geqslant$ 0,05.

Contrairement à la différenciation par le genre, celle par la classe sociale est sensiblement marquée dès la première année, notamment en ce qui concerne l'usage du pot.

En effet, dès la vague d'enquête à un an, la pratique du pot est plus rare parmi les enfants des classes supérieures intermédiaires (8 % l'utilisent « de temps en temps ») et des classes supérieures (6 % l'utilisent « de temps en temps »). C'est parmi les enfants des classes populaires peu qualifiées que cette pratique est la plus fréquente (14 % utilisent le pot « de temps en temps »). Dans l'ensemble, il est rare à cet âge que les parents aient introduit cette pratique. A deux ans, la réduction du port de couches se différencie de telle manière que 85 % des enfants des classes supérieures n'ont pas réduit leur utilisation, contre 75 % des enfants des classes moyennes et 63 % des enfants des classes populaires peu qualifiées. Un écart de sept points de pourcentage est établi entre les enfants des classes populaires et ceux·celles des classes supérieures en ce qui concerne l'arrêt complet du port de couches en journée. Cette différenciation ne concerne pas le port de couches nocturne, dont il est rare d'avoir réduit la pratique pour l'ensemble des enfants enquêté·e·s (seulement 3 % d'entre eux·elles).

A l'âge de trois ans, l'autonomie dans la pratique du lavage des dents est plus fréquente parmi les enfants des classes populaires (32 % se lavent les dents seul·e s) que parmi les enfants des autres classes sociales (25 % des enfants des classes moyennes et 17 % des enfants des classes supérieures se lavent les dents seul·e s).

Les pratiques d'habillement connaissent également une différenciation prenant le sens de l'inversion du gradient social, mais dont l'amplitude est moins importante. L'écart entre la proportion d'enfants des classes populaires s'habillant en autonomie et celle d'enfants des classes supérieures n'est ainsi que de cinq points de pourcentage. La variation est encore plus faible en ce qui concerne le fait d'être habillé·e « avec aide », qui varie de manière non-linaire allant de 33 % des enfants de classes populaires qualifiées à 37 % des enfants de classes populaires. En ce qui concerne le choix autonome des vêtements, l'écart est faible (seulement trois points de pourcentage entre les enfants de classes supérieures intermédiaires et ceux de classes populaires) et cette pratique est rare dans toutes les classes sociales.

Cette distribution inégale des pratiques donne à voir des spécificités de l'exercice de la parentalité en particulier dans les familles les moins dotées de l'espace social, dont nous identifierons les déterminants dans les sections suivantes. Cette première description s'accorde avec les constats sociologiques faits à des âges plus avancés d'une plus grande autonomie des enfants des classes populaires vis-à-vis de leurs parents dans les temps quotidiens

(Lareau, 2003/2011 ; Rivière, 2017). L'autonomie spécifiquement étudiée ici prend toutefois la forme d'une débrouillardise appliquée au quotidien plus que d'une compétence telle qu'attendue dans le sens institutionnel et normatif. Nous verrons dans la section suivante quels éléments du contexte de vie des enfants contribuent à la différenciation de ces pratiques.

D- Les déterminants sociaux de l'autonomie dans trois gestes quotidiens

1) Genre et caractéristiques socioéconomiques

Les liens entre l'autonomie corporelle des enfants et le diplôme de la mère, le revenu familial et la situation conjugale des parents sont explorés ci-après pour chaque pratique étudiée (apprentissage de la propreté sphinctérienne, habillement, lavage des dents).

Premièrement, la propreté sphinctérienne est un domaine de pratique corporelle dont la mise en autonomie précoce permet de soustraire les parents (en particulier les mères) à un soin fréquent et coûteux : le change des couches. Son application peut ainsi permettre la réduction du travail parental de soin dont les mères ont majoritairement la charge (Brugeilles et Sébille, 2013 ; Samuel *et al*., 2023). Néanmoins, le travail d'apprentissage de la propreté peut être fastidieux s'il ne se fait pas dans les conditions recommandées et valorisées par les professionnel·le·s de la santé et de la petite enfance de « respect du rythme individuel de l'enfant » (Chantseva, 2021).

Quelques études dans le domaine des sciences de la santé mettent en évidence un lien entre les caractéristiques socioéconomiques des parents et la propreté sphinctérienne. Premièrement, un faible niveau de diplôme maternel est associé positivement à la réduction du port de couches (Mota et Barros, 2008 ; Schum et al., 2001). Au contraire, un statut socioéconomique favorisé est statistiquement associé à une acquisition plus tardive de la propreté sphinctérienne (Flensborg-Madsen *et al*., 2019; Tarhan *et al*., 2015). Cette différenciation est liée à des perceptions et des souhaits différenciés de la part des parents de différents milieux sociaux (Horn *et al*., 2006). Les parents bénéficiant d'un haut niveau de revenu auraient ainsi tendance à considérer comme idéal un âge plus tardif que celui considéré par les parents disposant d'un faible niveau de revenu. Cet aspect du développement des enfants est donc dépendant de choix et pratiques différenciées par les appartenances sociales.

Indépendamment de leur milieu social, les filles font l'acquisition de la propreté à des âges en moyenne moins élevés que les garçons (Mota et Barros, 2008; Schum *et al*., 2001). Certaines études privilégient l'explication par les variations physiologiques liées au sexe – en

tant que caractéristique biologique – des enfants, qui précéderaient les effets de la socialisation et donc, du genre (Bauer *et al*., 2013).

Les résultats des modèles de régression présentés dans le Tableau 28 concordent avec les résultats présents dans la littérature. Nous choisissons néanmoins de privilégier l'approche par la socialisation, corroborée par le fait que les variations de cet apprentissage se font également en fonction des caractéristiques sociales et économiques des familles et non uniquement par des caractéristiques individuelles. Le tableau ci-dessous présente ainsi les associations, estimées par *odds ratios*, entre caractéristiques socioéconomiques et introduction de l'apprentissage de la propreté à l'âge de deux ans.

Tableau 28. Facteurs associés à la probabilité d'avoir réduit le port de couches à 2 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

			0: Sexe	1: Diplôme	2: Revenu et situation familiale	3: Modèle complet
	N	%	OR	OR	OR	OR
Sexe de l'enfant						
Garçon	5110	22		réf		
Fille	4985	32	1,738***	1,744***	1,737***	1,794***
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	3113	33		1,485***		1,254**
Bac +2	2474	24		1,166**		ns
Bac +3 et plus	4508	20		réf		
Quintile de revenu par UC à 2 ans						
Premier	1581	36			1,888***	1,526***
Deuxième	2021	29			1,412***	1,228**
Troisième	2086	23			1,307**	1,224**
Quatrième	2147	26			1,258**	1,243**
Cinquième	2260	18		réf		
Situation familiale						
Parent sans conjoint cohabitant	359	37			ns	ns
Parents en couple	9736	26		réf		

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, santé de l'enfant, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : L'échantillon est composé de 22 % de filles. Les filles ont une probabilité significativement plus élevée que celle des garçons d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté à 2 ans. Valeur p du test Wald : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Tous les modèles font apparaître une probabilité significativement augmentée pour les filles, par rapport aux garçons, d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté à l'âge de deux ans. Avec ou sans contrôle des autres caractéristiques, les chances pour les filles d'avoir entamé cet apprentissage sont plus élevées.

Un faible niveau de diplôme maternel est également fortement associé à la réduction du port de couches, autant dans le modèle 1 que dans le modèle 3. L'amplitude de la corrélation avec le niveau de diplôme maternel est toutefois réduite lorsque l'on tient compte du revenu (modèle 3). En prenant en compte cette caractéristique, il n'y a plus de différence significative entre les mères diplômées de niveau bac +2 et celles de niveau bac +3 et plus. Cela indique donc un effet plus important du niveau de revenu que du niveau de diplôme.

Les modèles 2 et 3 donnent à voir une différenciation significative à chaque niveau de revenu et une augmentation graduelle de la probabilité d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté, à mesure que l'on se rapproche des faibles niveaux de revenu. Ces nuances font donc apparaître la question de la propreté sphinctérienne comme un problème économique plus que culturel — au sens d'un phénomène sensible à la dotation en capital culturel.

Dans l'ensemble, la probabilité d'avoir réduit précocement l'usage des couches, et donc d'être engagé·e dans l'apprentissage de la propreté sphinctérienne, est augmentée pour les enfants aux caractéristiques les moins favorisées. L'inversion du gradient social mesurée au chapitre précédent à partir de la sous-échelle d'autonomie de l'IDE se traduit donc dans la différenciation sociale de cette pratique corporelle spécifique. La différenciation des pratiques éducatives propres à chaque classe sociale et l'intensification de la contrainte financière au bas de l'échelle sociale sont donc deux mécanismes potentiellement explicatifs.

L'apprentissage précoce de la propreté sphinctérienne suppose une mise à distance, ou une méconnaissance de l'injonction à « respecter le rythme de l'enfant ». Cet apprentissage mené par les adultes peut se faire par l'application de pratiques qualifiées de « dressage » et décriées par certains experts en pédiatrie (Chantseva, 2022) telles que le fait de faire stationner l'enfant sur un pot jusqu'à l'évacuation des selles. Ces pratiques peuvent être considérées comme irrespectueuses du développement de l'enfant en ce qu'elles induisent une intervention et une contrainte plutôt que l'observation et l'accompagnement de la nature et de la maturation spontanée des capacités des enfants.

Victoria Chantseva cite ainsi dans sa thèse les manuels publiés à destination des parents sur l'éducation des enfants, notamment : *« Je pense que la paresse des mères ou des nourrices à faire la lessive est un point à ne pas négliger dans le dressage précoce à la propreté sphinctérienne de l'enfant »* (Dolto, 1994, p. 264) et *« L'éducation de la propreté représente pour l'enfant un vrai effort, et exige de la mère beaucoup de compréhension, de patience et d'affection »* (Pernoud, 1966, p. 345). Les pratiques des mères et leurs motifs sont donc

questionnés en raison de leur caractère jugé inapproprié au développement de l'enfant, situant les mères comme paresseuses, impatientes et peu compréhensives.

Les pratiques coercitives sont également décrites comme sources de difficultés futures pour l'enfant dans son acquisition de la propreté sphinctérienne (Chantseva, 2022). Les mères les plus perméables à ces injonctions sont donc mises en garde contre un apprentissage trop précoce, qui pourrait finalement retarder l'acquisition de la continence.

Ces écarts aux recommandations les plus légitimes peuvent ainsi conduire au discrédit social, en particulier pour les mères les moins dotées. La négociation et la mise à distance des normes peuvent trouver une meilleure légitimité si elles se situent dans le contexte du libre-arbitre exercé par les mères les plus dotées en capital économique et culturel (Calarco, 2018) et se justifient par d'autres savoirs sur le développement de l'enfant. L'expertise profane des mères leur permet ainsi d'adapter leurs pratiques et modérer leur adhésion aux prescriptions en matière de soin aux jeune enfants (Gojard, 2000).

En cela, des choix perçus comme alternatifs comme le recours à l'hygiène naturelle infantile[102] peuvent trouver une légitimité s'ils s'accompagnent d'un argumentaire légitime parmi les classes supérieures, telles que le choix du parentage dit « proximal » (Legavre *et al*., 2025). Ce style parental, caractérisé par la recherche d'une proximité physique et émotionnelle accrue entre l'enfant et ses parents, repose sur des pratiques telles que le portage, l'allaitement prolongé, le sommeil partagé (« *co-sleeping* » ou « co-dodo »). Il induit une parentalité visant à répondre rapidement aux besoins de l'enfant grâce à une attention soutenue à ses signaux corporels. Il s'inspire de modèles de parentalité dits « naturels » ou « instinctifs » souvent associés à des références aux neurosciences affectives et à l'attachement, mais également à un rejet des modes éducatifs perçus comme autoritaires ou distants (Legavre *et al*., 2025 ; Neyrand, 2025). Le parentage proximal est valorisé dans certains milieux sociaux comme un signe d'engagement parental intense et de compétence éducative (Hays, 1996 ; Faircloth, 2013), ce qui peut conférer une forme de distinction symbolique et sociale. Ce style parental répond à des prescriptions fondées sur des savoirs issus de la psychologie mais se place en pratique « alternative » puisqu'il se justifie dans les discours par la référence à la nature, et à l'éloignement des normes en matière d'encadrement médical de la maternité et d'usage de

[102] La pratique de l'HNI (hygiène naturelle infantile) consiste à repérer dès les premiers mois de vie d'un bébé les signes annonciateurs de l'élimination d'urine ou de selles, permettant ainsi de se passer du port de couches. Il s'agit en France d'une pratique « alternative »

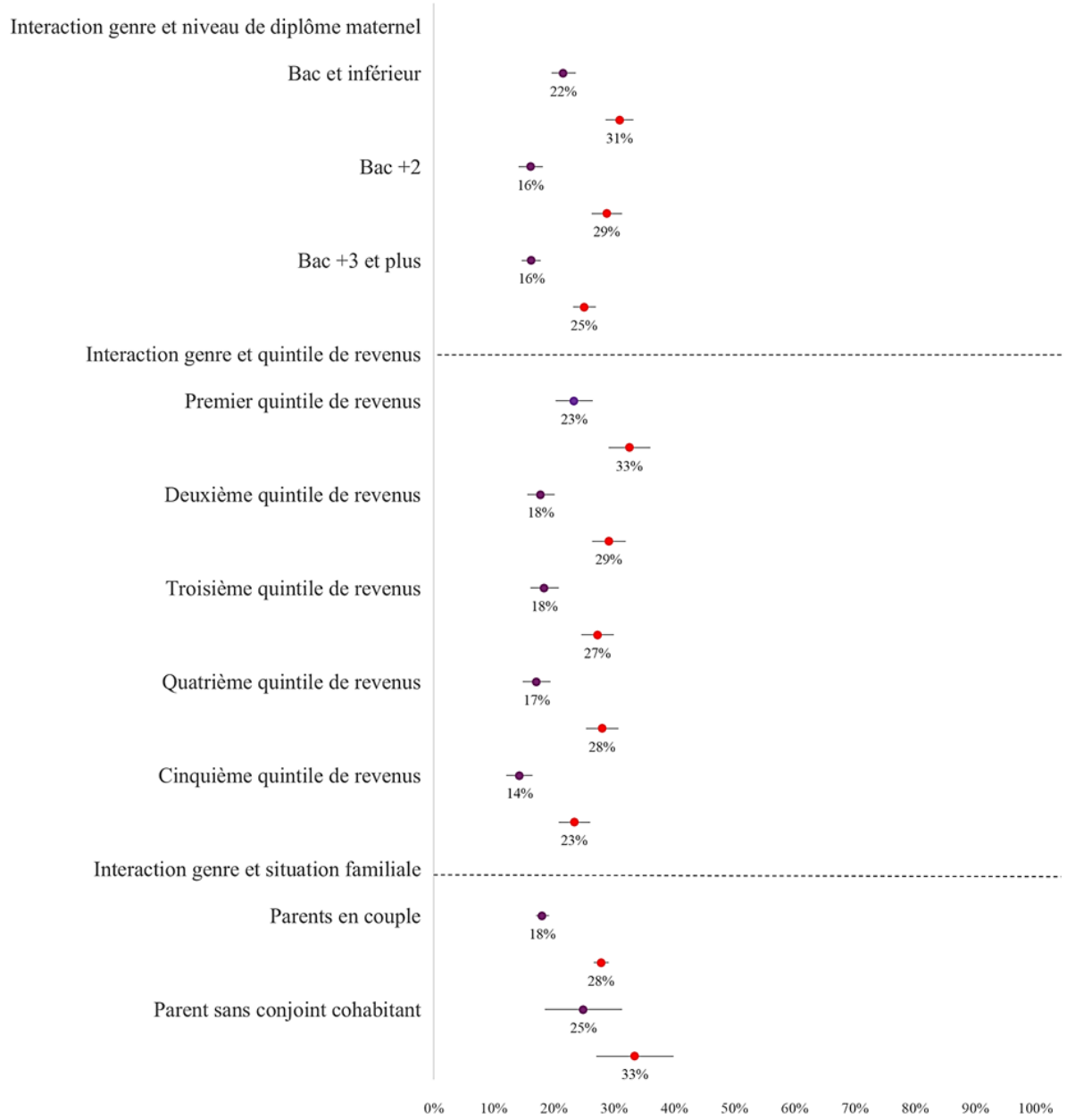
l'autorité à l'égard des enfants (Legavre *et al*., 2025). Le recours à ce type de référentiel plutôt qu'à celui le plus courant dans les institutions de prise en charge de la petite enfance peut ainsi conduire à un apprentissage plus précoce de la propreté sphinctérienne, qui prendrait une forme de mise en autonomie spécifique à certaines fractions des classes supérieures.

Les injonctions éducatives en ce domaine sont donc fortes, nombreuses, variables selon les référentiels mobilisés, et dépassent la seule fonction musculaire de la continence en englobant le développement psychique enfantin comme enjeu de cette étape de développement. Elles peuvent entrer en contradiction avec les contraintes économiques des familles les moins dotées, qui peuvent voir dans la réduction du port de couches une réduction des coûts et du travail domestiques ; mais aussi avec leurs valeurs éducatives inspirées de registres trouvant une moindre légitimité sociale.

Enfin, l'injonction au respect du rythme individuel de l'enfant entre en contradiction avec l'impératif de propreté au moment de l'entrée à l'école maternelle, qui constitue une contrainte pour toutes les familles (Chantseva, 2021). En effet, avant que l'instruction devienne obligatoire aux enfants dès l'âge de trois ans en 2019, la fréquentation de l'école était conditionnée à la maîtrise des sphincters. Cette normalisation des corps enfantins est rendue moins possible par l'obligation d'instruction, qui impose une souplesse en priorisant la fréquentation de l'institution. Toutefois, les moyens alloués aux personnels des écoles ne permettent pas une prise en charge de l'incontinence des enfants individualisée et adaptée de la même manière qu'en crèche. En cela, si les écoles disposent de toilettes dont les dimensions sont adaptées à l'usage par les enfants, elles ne disposent pas d'espace et de matériel d'hygiène dédiés au change. Cet effet normalisateur de l'institution scolaire peut expliquer le fait qu'à trois ans, la propreté sphinctérienne ne soit plus différenciée par la classe sociale (Tableau 28).

La précocité de la propreté sphinctérienne apparait donc déterminée par le genre des enfants et les dotations socioéconomiques des familles. Cela conduit à interroger l'effet combiné de ces caractéristiques. Le point de vue intersectionnel sur cette pratique permettra ainsi de questionner la part « socialisée » de la différence sexuée. La Figure 15 présente les probabilités prédites des interactions entre le genre et les caractéristiques socioéconomiques sur la probabilité d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté à l'âge de deux ans.

Figure 15. Probabilités prédites d'avoir réduit le port de couches à deux ans en fonction du genre et des caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %)



• Garçons • Filles

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ : Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité d'avoir réduit le port de couches à deux ans pour les filles de mères diplômées de niveau bac et inférieur est de 27 %.

Le lien entre chacun de ces termes d'interaction et la réduction du port de couches en journée n'est pas statistiquement significatif. Toutefois, les variations internes à chaque catégorie de genre vont dans le sens d'une probabilité plus forte pour les garçons dont les mères sont faiblement diplômées que pour les autres. De même, les garçons des familles situées dans le plus bas niveau de revenu ont une plus forte probabilité d'avoir réduit le port de couches que ceux des familles les plus dotées économiquement. Il en va de même pour les filles. L'inversion du gradient social se reproduit donc dans les deux catégories de genre, et les écarts de genre ne connaissent pas de variation notable en fonction du diplôme de la mère ou du niveau de revenu familial en ce qui concerne la propreté sphinctérienne.

L'absence de significativité du terme d'interaction signifie que les variations liées au genre ne dépendent pas des caractéristiques socioéconomiques, et que les différences selon les caractéristiques socioéconomiques sont indépendantes de celles liées au genre. Néanmoins, l'inversion du gradient social dans cette pratique et dans les deux catégories de genre indique que le sexe seul, en tant que variation biologique, n'explique pas entièrement les variations d'entrée dans la propreté sphinctérienne. L'apprentissage de la propreté est donc, pour les filles comme pour les garçons, soumise à des conditions sociales et matérielles.

Autre pratique d'hygiène, le lavage des dents s'inscrit dans les routines matinales et nocturnes. L'autonomisation de cette tâche peut contribuer à réduire l'intensité du travail domestique des mères, en particulier celles ayant en charge des adelphies. Dans ce domaine, le comportement encouragé est moins l'autonomie des enfants que le contrôle et l'accompagnement par les parents.

Quelques études montrent que les pratiques d'hygiène dentaire sont différenciées en fonction des caractéristiques des enfants et de leurs familles. Dans plusieurs pays, les filles se lavent les dents plus fréquemment que les garçons, et un statut socioéconomique favorisé est associé à une fréquence de lavage de dents plus élevée. Un lien statistique est également établi entre le fait de vivre avec deux parents et une fréquence élevée de lavage de dents (Maes *et al.*, 2006). Par ailleurs, l'éducation aux techniques de lavage est identifiée comme un facteur favorable à la santé bucco-dentaire (Gonzales *et al*., 2013). Les recommandations dans ce domaine incluent des visites fréquentes chez le dentiste, une pratique régulière et encadrée du lavage de dents, ainsi qu'une alimentation non-cariogène. L'écart à ces normes est plus fréquent parmi les classes populaires, ce qui contribue aux inégalités de santé buccodentaire aux jeunes âges (Calvet *et al.*, 2013). En effet, s'ils·elles ont un recours insuffisant à la prévention dentaire,

les enfants de parents ouvriers ont un recours supérieur à celui des enfants de parents cadres aux soins dentaires curatifs. L'autonomie dans le lavage de dents n'apparaît donc pas comme une compétence en soi, mais comme un facteur de risque sur la santé des enfants. L'implication parentale – ou le retrait des parents - n'a pour autant pas fait l'objet d'étude spécifique dans le domaine de la sociologie des enfants.

Le Tableau 29 propose une exploration des déterminants sociaux de la mise en autonomie précoce des enfants dans la pratique du lavage des dents.

Tableau 29. Facteurs associés à la probabilité de se laver les dents seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	N	%	0: Sexe OR	1: Diplôme OR	2: Revenu et situation familiale OR	3: Modèle complet
Sexe de l'enfant						
Garçon	5110	23		réf		
Fille	4985	28	1,276***	1,287***	1,274***	1,273***
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	3113	30		1,410**		1,202***
Bac +2	2474	22		1,051		ns
Bac +3 et plus	4508	20		réf		
Quintile de revenu par UC à 2 ans						
Premier	1581	32			1,795***	1,622***
Deuxième	2021	27			1,486***	1,300***
Troisième	2086	22			1,191**	ns
Quatrième	2147	22			1,264**	1,249**
Cinquième	2260	18		réf		
Situation familiale						
Parent sans conjoint·e cohabitant·e	359	26			1,345*	1,331*
Parents en couple	9736	38		réf		

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, santé de l'enfant, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : Les filles ont une probabilité significativement plus élevée que celle des garçons de se laver les dents en autonomie à 3,5 ans. Valeur p du test de Wald : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns (non-significatif) $p \geqslant 0,05$.

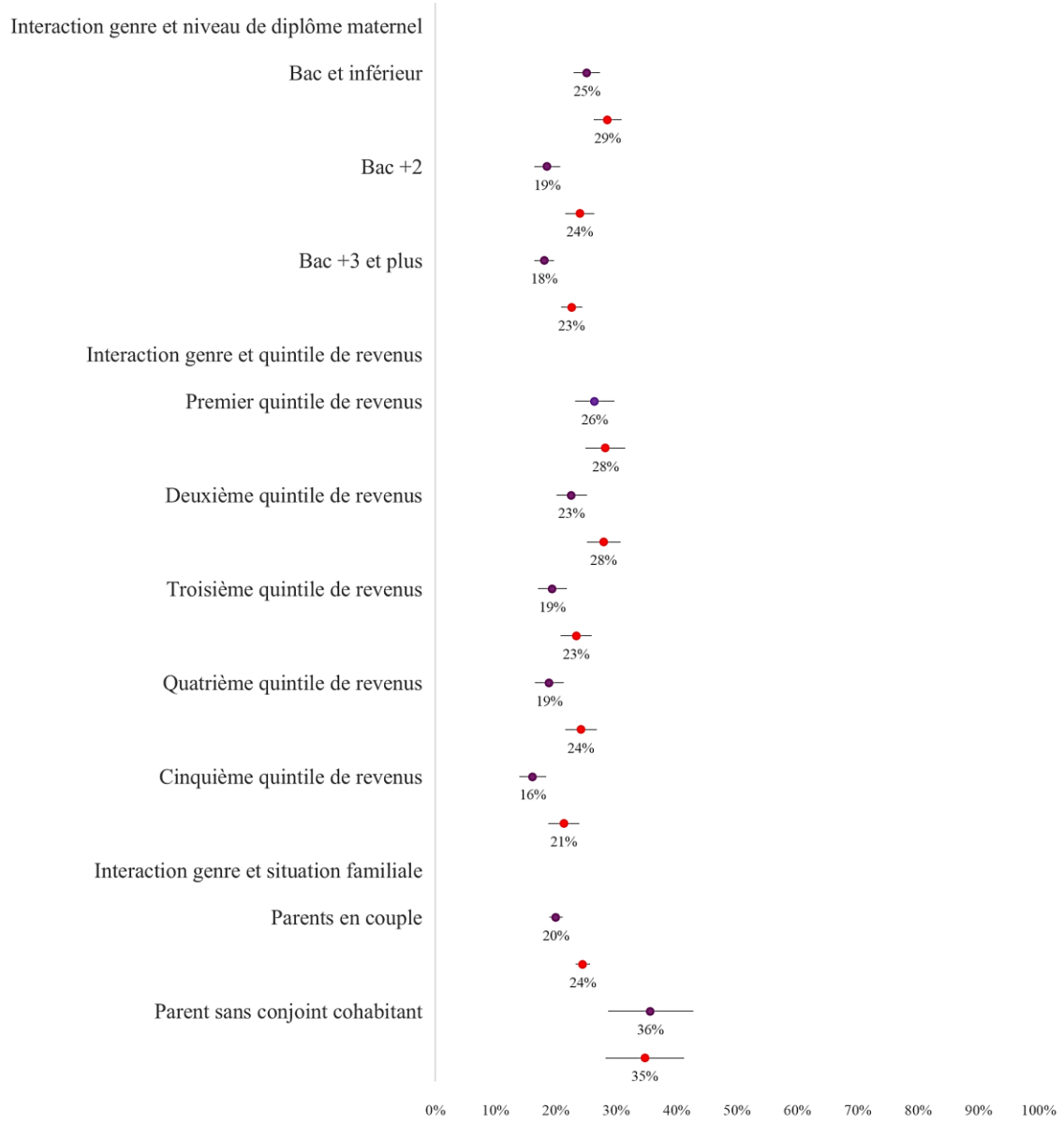
La comparaison en fonction du genre montre qu'il est plus fréquent pour les filles que pour les garçons de se laver les dents en autonomie. Il est également plus fréquent pour les filles de consulter le dentiste (Calvet *et al*., 2013). Cette différenciation questionne la perception par les parents des capacités des enfants à prendre soin d'eux-mêmes, ainsi que l'intérêt porté par les parents à la santé buccodentaire de leurs enfants en fonction de leur genre. Il semble ainsi que les filles soient considérées plus précocement comme aptes à prendre en charge leur hygiène et leur santé bucco-dentaires. Il s'agit donc d'un aspect de la socialisation à la santé variable selon le genre qu'il conviendrait d'explorer plus finement.

Concernant la variation socioéconomique du retrait parental dans la pratique du lavage des dents, il apparaît que les enfants dont les mères sont peu diplômées ont une probabilité significativement plus élevée que les autres de se laver les dents sans aide d'un adulte. La corrélation avec le niveau de revenu met en évidence, comme pour la pratique étudiée précédemment, une distribution sociale inégale de l'autonomie puisque la différence s'exprime plus intensément au plus bas niveau de revenu. Toutefois, nous ne pouvons conclure ici à un effet mécanique de la contrainte financière. Le faible niveau de revenu est plutôt un élément contextuel permettant d'approcher les contraintes pesant sur les familles, se trouvant certainement dans le domaine de la charge de travail domestique quotidienne liée aux conditions de vie des familles.

Enfin, la non-cohabitation des parents influence significativement la mise en autonomie des enfants dans la pratique du lavage des dents, et ce indépendamment du niveau d'éducation et de revenu. Cela suppose un effet des contraintes temporelles et organisationnelles pesant sur les foyers monoparentaux.

Afin d'explorer la manière dont le genre et la classe sociale interagissent dans cette socialisation corporelle précoce, nous présentons dans la Figure 16 les effets produits statistiquement par l'interaction entre ces deux variables.

Figure 16. Probabilités prédites de se laver les dents en autonomie à trois ans selon le genre et les caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %)



• Garçons • Filles

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ : Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité de se laver les dents en autonomie à 3,5 ans pour les filles de mères diplômées de niveau bac et inférieur est de 29 %.

L'inversion du gradient social dans cette pratique se retrouve parmi les filles comme parmi les garçons. L'écart sexué se retrouve également dans toutes les configurations sociales. Cet écart est de moindre ampleur que pour la propreté sphinctérienne.

Finalement, la différenciation de l'autonomie dans la pratique du lavage des dents constitue un indice de la différenciation des socialisations corporelles à travers l'espace social. Les enfants issu·e·s des familles les moins dotées semblent donc précocement responsabilisé·e·s et placé·e·s en charge de leur propreté, leur hygiène et leur apparence. Or, l'autonomie dans la pratique du lavage des dents n'est pas considérée dans les approches développementale et sanitaire comme une compétence. Cette autonomie peut être identifiée comme un écart aux recommandations en matière de pratiques parentales en ce qu'elle constitue un risque pour la santé.

La dernière pratique étudiée est celle de l'habillement autonome, qui comme le lavage de dents, s'inscrit dans les routines quotidiennes et constitue une contrainte parentale. Cette activité étant ancrée dans les pratiques domestiques et de soin, les mères en ont majoritairement la charge (Kellerhals et Montandon, 1989 ; Brugeilles et Sébille, 2013). Cette division donne ainsi à voir aux enfants la définition genrée des rôles sociaux. Ils·elles apprennent par cela l'assignation des pratiques esthétiques au pôle féminin des pratiques et manières d'être.

L'expression de choix esthétiques à l'occasion de l'habillement des enfants peut conduire, par ailleurs, à ce que les mères soient réticentes à déléguer cette tâche à leurs enfants (Nicaise *et al.*, 2019), notamment dans les familles situées en haut de l'espace social, pour lesquelles l'apparence est soumise à un important contrôle (Mennesson *et al.*, 2021). En ce sens, le travail d'habillement pour les mères des classes supérieures, notamment du pôle économique, est un travail de distinction et d'ancrage du corps enfantin dans sa classe sociale (Court, 2007). Du côté du pôle culturel des classes supérieures, la maîtrise de l'apparence esthétique des enfants doit s'accorder avec l'éthique du respect de l'individualité de chaque enfant et de la liberté d'expression de ses choix, ses goûts et sa personnalité (Nicaise *et al.*, 2019).

Les résultats de modèles de régressions présentés au Tableau 30 indiquent que l'autonomie dans cette tâche se différencie en particulier au regard du genre des enfants.

Tableau 30. Facteurs associés à la probabilité de s'habiller seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	N	%	0: Sexe OR	1: Diplôme OR	2: Revenu et situation familiale OR	3: Modèle complet
Sexe de l'enfant						
Garçon	5110	11		réf		
Fille	4985	16	1,512***	1,515***	1,507***	1,436***
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	3113	15		0,993		ns
Bac +2	2474	11		0,861		0,818**
Bac +3 et plus	4508	12		réf		
Quintile de revenu par UC à 2 ans						
Premier	1581	16			1,276*	1,338**
Deuxième	2021	13			1,152	ns
Troisième	2086	14			1,362**	1,422**
Quatrième	2147	12			1,210*	1,25**
Cinquième	2260	9		réf		
Situation familiale						
Parent sans conjoint cohabitant	359	13			1,286	1,384*
Parents en couple	9736	17		réf		

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, santé de l'enfant, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : L'échantillon est composé de 11% de filles. Les filles ont une probabilité significativement plus élevée que celle des garçons de s'habiller en autonomie à 3,5 ans. Valeur p du test de Wald : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns (non-significatif) $p \geqslant 0,05$.

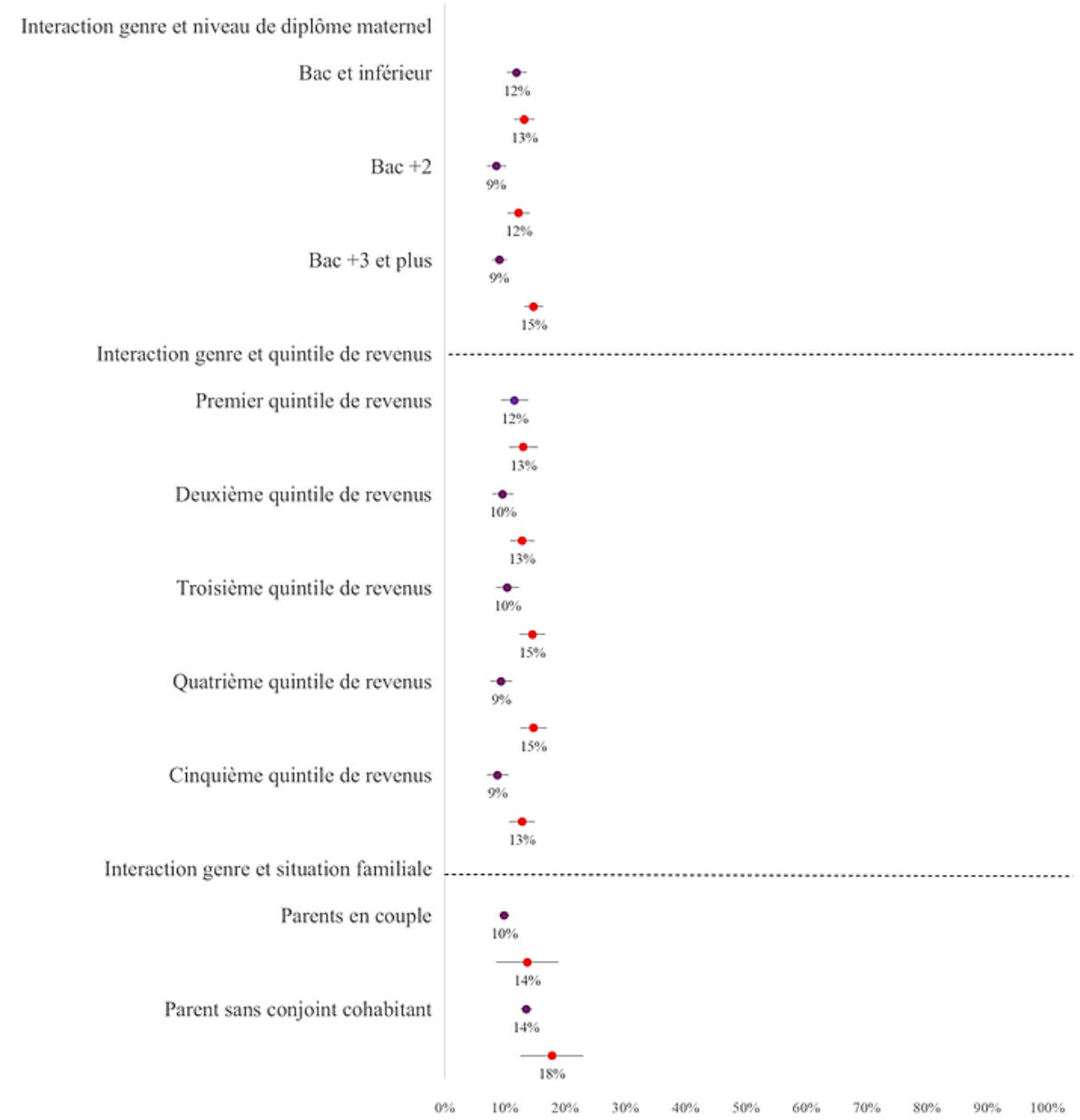
Malgré les variations de normes à travers l'espace social, la différenciation socioéconomique ne se fait pas dans un sens graduel ou linéaire comme cela a pu être noté pour les pratiques précédentes. L'inversion du gradient social constatée auparavant ne se transcrit donc pas dans cette pratique. L'habillement semble ainsi être un objet spécifique de la socialisation de genre (Court *et al*., 2014 ; Court *et al.* ; 2016). Sa prise en charge majoritaire par les mères et sa plus grande maîtrise par les filles le font apparaître comme un domaine de transmission matrilinéaire des dispositions au soin de soi et de préoccupation pour l'apparence (Court, 2007). Les filles apparaissent ainsi comme dignes de confiance en matière d'esthétique, plus que les garçons.

La différenciation de l'autonomie dans la pratique de l'habillement en fonction du niveau de diplôme maternel est faible, non-significative dans le premier modèle et modérément significative dans le troisième. L'association avec le niveau de revenu va dans le sens d'une probabilité augmentée pour le niveau de revenu le plus faible, puis les troisième et quatrième quintile de revenu, en comparaison avec le niveau de revenu le plus élevé. Cette distinction n'est pas graduelle puisque la probabilité la plus élevée est celle du troisième quintile de revenu, revenu de niveau moyen.

Enfin, le lien avec la décohabitation parentale apparaît non-significatif dans le modèle 2, mais son *l'odds ratio* devient significatif dès lors que le niveau de diplôme est introduit. Ce changement suggère que la corrélation avec la situation conjugale était masquée par une corrélation avec le diplôme. Le diplôme de la mère est en effet susceptible d'être associé à la fois à son statut matrimonial (les mères célibataires étant, en moyenne, moins diplômées) et à ses ressources économiques. L'introduction du diplôme permet ainsi d'isoler différemment l'association avec la décohabitation, en dissociant les composantes du capital économique et du capital culturel institutionnalisé. C'est donc seulement en neutralisant statistiquement l'association avec le diplôme (modèle 2) que l'influence spécifique de la décohabitation parentale sur l'autonomie dans la pratique de l'habillement peut être isolée et atteindre le seuil de significativité. La significativité de cette variable dans le modèle complet permet là aussi d'approcher l'effet des contraintes organisationnelles.

Il faut noter également que la faible ampleur de la différenciation sociale de cette pratique est liée à sa faible occurrence parmi les enfants. L'habillement est cependant le seul domaine pour lequel la régression logistique fait apparaître un effet significatif de l'interaction entre le genre des enfants et le niveau de diplôme des mères. Ce résultat est présenté sous forme de probabilités prédites à la Figure 17.

Figure 17. Probabilités prédites de s'habiller en autonomie à trois ans en fonction du genre et des caractéristiques socioéconomiques (en %, intervalle de confiance à 95 %)



• Garçons • Filles

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité de s'habiller en autonomie à 3,5 ans pour les filles de mères diplômées de niveau bac et inférieur est de 13 %.

Cette interaction se traduit par un écart de genre plus important parmi les enfants dont les mères sont parmi les plus diplômées que parmi enfants dont les mères n'ont pas de diplôme

post-secondaire. En effet, pour les filles de mères peu diplômées, la probabilité prédite de s'habiller seule à trois ans et demi s'élève à 13 % alors qu'elle est de 12 % pour les garçons. Il n'y a donc pas de différence de genre dans cette catégorie faiblement dotée en capital culturel institutionnalisé. Parmi les enfants de mères les plus diplômées, l'écart de genre est marqué et cette probabilité est de 9 % pour les garçons contre 15 % pour les filles. Les filles dont les mères sont fortement diplômées cumulent ainsi les dispositions à l'autonomie dans cette pratique. A l'inverse, les garçons des mères les plus diplômées sont les enfants les plus éloignés de l'autonomie dans l'habillement. L'interaction entre le genre et la décohabitation des parents ne peut être analysée en raison du faible effectif de parents vivant sans conjoint·e cohabitant·e.

Nous avions vu au chapitre précédent que le domaine de compétence de l'autonomie mesuré à partir du score constituant l'IDE était différencié par le genre et la classe sociale. Les filles apparaissaient largement avantagées dans le cumul de compétences puisqu'elles sont significativement plus nombreuses que les garçons à obtenir des scores supérieurs à la moyenne. La différenciation par la classe sociale présentait la particularité d'aller dans le sens d'une inversion du gradient social. Les enfants des classes populaires sont ainsi les plus nombreux à obtenir des scores supérieurs à la moyenne, ce qui ne se reproduit dans aucun autre domaine mesuré par l'IDE. Ces résultats fondés sur le score prennent forme dans le quotidien des familles par la différenciation de pratiques de soin et d'hygiène. Les trois pratiques étudiées dans le présent chapitre sont ainsi fortement différenciées par le genre, les filles exerçant plus fréquemment leur autonomie. Seules les pratiques d'hygiène et de propreté sont significativement différenciées par les caractéristiques socioéconomiques. Les conditions sociales et matérielles de la parentalité peuvent contribuer à expliquer ces différences.

2) L'influence des conditions sociales et matérielles de la parentalité

Les socialisations des mères et leurs dotations en capitaux économique, culturel et social produisent une diversité de rapports aux « prescripteurs de normes » et aux différents modèles de parentalité (Gojard, 2010 ; Manier, 2018). L'appellation « prescripteurs de normes » désigne l'ensemble des acteur·ice·s, institutions ou dispositifs qui participent à la production, la diffusion et la légitimation des standards en matière de soins et d'éducation. Il peut s'agir des professionnel·le·s de santé et de la petite enfance (pédiatres, puéricultrices, auxiliaires de puériculture), des professionnel·le·s de l'institution scolaire, ou encore des médias spécialisés dans la petite enfance. Ces prescripteur·trice·s contribuent à définir ce qu'est un « bon parent » (une bonne mère, un bon père) et un·e enfant suivant un « bon développement », en prescrivant

des pratiques jugées conformes aux normes de développement ou aux valeurs éducatives dominantes. La notion de prescription de normes permet donc de penser le rôle joué par les interlocuteur·trice·s rencontré·e·s par les parents au cours de la petite enfance.

La normativité a des effets variables en fonction du groupe social à l'encontre duquel elle est dirigée. Certains parents et plus largement, certains groupes sociaux, se trouvent en position de conformité, tandis que d'autres peuvent être perçus comme déviants ou déficitaires en raison de leur distance aux modèles de bonne parentalité. En raison de l'existence de normes institutionnalisées, les pratiques éducatives et de soins revêtent une dimension morale (Boltanski, 1966). Les manières de prendre soin des enfants sont donc indicatrices des valeurs auxquelles souscrivent les parents. En ce sens, les parents adoptant des pratiques éloignées des normes et recommandations s'exposent à des formes de stigmatisation et de discrédit social.

Les interactions à propos de la santé et de l'hygiène des enfants, se situent par ailleurs dans des rapports sociaux de pouvoir. Les médecins et professionnelles de la petite enfance constituent des figures d'autorité dont les discours posent les contours de la sûreté et du risque, du sain et du malsain (Burton-Jeangros, 2006). Les rapports à la santé dans les familles sont donc façonnés par ces interactions qui guident les pratiques corporelles quotidiennes[103]. Le fait que les parents adoptent des pratiques de prévention et d'hygiène plus ou moins proches des recommandations institutionnelles conduit à ce que leurs pratiques parentales soient considérées comme plus ou moins « à risque » ou bénéfiques pour la santé de leur enfant. La différenciation des pratiques quotidiennes ayant trait au corps et à la santé est donc une étape dans l'établissement de la proximité ou de la distance à la norme de développement et de santé dans l'enfance.

Le Tableau 31 décrit la distribution des interlocuteur·trice·s choisi·e·s par les mères en fonction de leur niveau de diplôme. Cette description statistique vise à appuyer l'hypothèse selon laquelle la différence de dotation en capital culturel induit une différence dans le rapport aux normes sociales.

[103] La thèse de Shirine Abdoul Carime (en cours à l'EHESS) fait une description large des rapports ordinaires à la santé des parents, et leur application dans le recours aux soins et dans les pratiques quotidiennes.

Tableau 31 Distribution par niveau de diplôme des interlocuteur·trice·s sollicités par les mères pour obtenir des conseils (% en colonne)

	Mère bac et inférieur	Mère Bac +2	Mère Bac +3 et plus	Ensemble	*p*
Mode de garde					***
Famille	55	28,3	21,4	38,1	
Assistante maternelle	30,5	50,3	50,5	41,3	
Crèche	14,6	21,4	28,1	20,6	
Demande de conseils concernant l'hygiène	11,7	14,8	18,9	14,8	***
Si oui (N= 1 618)					
Auprès des professionnelles du mode de garde	42,2	44,9	55,5	48,5	***
A un membre de la famille	58,4	52,9	53,2	55	***
Au médecin	65	71,2	72,4	69,5	***
Demande de conseils concernant la santé de l'enfant	66,2	74,1	77,0	71,5	***
Si oui (N= 7 931)					
Auprès des professionnelles du mode de garde	22	31,8	32,5	27,9	***
A un membre de la famille	42,8	43,7	40,7	42,2	*ns*
Au médecin	93,5	94,6	95,8	94,6	*
Demande de conseils concernant la propreté sphinctérienne de l'enfant	19,3	24,2	28,1	23,3	***
Si oui (N= 2 492)					
Auprès des professionnelles du mode de garde	27,6	48,3	49,7	41	***
Auprès de l'une des grands-mères	6,6	10,5	7,2	7,7	*
Auprès d'un autre membre de la famille	45,5	41,7	46,6	45,2	*ns*
Au médecin	32	29,7	35,3	32,8	*ns*
N=	3433	2618	4831	10882	

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 262. Lecture : 55,0 % des enfants dont les mères sont diplômées du bac ou n'ont pas de diplôme sont gardés en famille. Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Les mères les plus diplômées sont celles qui bénéficient le plus du contact avec les professionnelles de la petite enfance, puisque ce sont celles dont les enfants sont le plus fréquemment confié·e·s à des modes de garde. Les mères les moins diplômées sont donc, de ce point de vue, moins exposées à la diffusion institutionnelle des normes de puériculture. Par ailleurs, les mères les plus diplômées demandent plus fréquemment des conseils concernant l'hygiène (19 % des mères détenant un diplôme universitaire contre 15 % des mères diplômées de niveau bac +2 et 12 % des mères diplômées du bac ou moins), la santé (77 % contre 66 % des mères les moins diplômées) et la propreté (28 % contre 19 % des mères les moins

diplômées). La santé est un domaine d'interrogation très fréquent pour les trois niveaux d'éducation.

Pour les trois domaines interrogés et les trois niveaux d'éducation, le médecin est l'interlocuteur le plus fréquemment choisi. Pour les mères les plus diplômées, l'avis médical est souvent complété par celui des professionnelles du mode de garde, en particulier concernant l'hygiène et la propreté sphinctérienne. Le recours aux conseils de membres de la famille ne fait pas l'objet d'une différenciation sociale notable et il est fréquemment mentionné pour les trois domaines de questionnements. Finalement, les mères sollicitant des conseils recourent à une diversité d'acteur·ice·s, à condition d'y avoir accès. Cela laisse également voir l'isolement social des mères faiblement dotées en capitaux.

La moindre sollicitation de conseils par les mères les moins diplômées indique qu'elles externalisent moins fréquemment leurs choix d'éducation corporelle de leur enfant. Leurs choix éducatifs s'inscrivent ainsi dans une logique laissant place à leur propre expérience personnelle et à l'expertise profane (Gojard, 2010). Les apprentissages corporels des enfants des classes populaires sont donc plus susceptibles d'être éloignés du contrôle institutionnel. A l'inverse, il est plus fréquent pour les mères fortement diplômées d'inscrire leurs choix éducatifs dans des discussions avec les professionnelles de la santé et de la petite enfance. Cela crée les conditions de construction d'un modèle éducatif inspiré des prescriptions « savantes » (Gojard, 2010), qu'elles sont toutefois en mesure de négocier et sélectionner.

La description de la sollicitation de différent·e·s interlocuteur·trice·s pour ce qui concerne l'hygiène, la propreté et la santé des enfants à deux ans permet d'approcher les conditions sociales de la parentalité. En cela, la disponibilité d'interlocuteurs légitimes et leur sollicitation fréquente constituent une ressource permettant aux mères d'ancrer leurs pratiques dans les normes et recommandations. Or, ce recours aux professionnel·le·s de santé et de la petite enfance suppose un certain degré de confiance à l'égard des institutions, mais aussi la capacité à interpréter, intégrer et discuter ces normes dans les situations du quotidien. En ce sens, le recours aux professionnel·le·s, tout comme sa mise à profit dans les pratiques domestiques, est socialement différencié. Il requiert la mobilisation du capital culturel de santé des mères, autrement dit d'un ensemble de savoir-faire, de dispositions, de codes linguistiques et de familiarité avec les institutions (Shim, 2010). Il s'agit d'un capital inégalement réparti, plus accessible aux mères dotées de ressources scolaires importantes, qui entretiennent déjà un rapport de proximité avec les normes dominantes en matière de santé infantile.

Ainsi, la sollicitation des interlocuteur·trice·s légitimes est le produit d'un rapport socialement situé aux savoirs experts et aux institutions.

Par ailleurs, les conditions de vie dans leurs dimensions matérielle et financière sont plus ou moins propices à l'application des normes de puériculture et à l'adhésion à un modèle institutionnalisé de bonne parentalité (Martin, 2014). Les contraintes temporelles et organisationnelles, notamment, peuvent éloigner de l'exigence de disponibilité maternelle (Clément *et al*., 2019).

Le Tableau 32, ci-dessous, décrit les conditions matérielles d'exercice de la parentalité en fonction du revenu des familles.

Tableau 32. Distribution par niveau de revenu par unité de consommation des conditions de vie (% en colonne)

	Premier quintile	Deuxième quintile	Troisième quintile	Quatrième quintile	Cinquième quintile	Ensemble	*p*
Mode de garde							***
Famille	71,6	45,5	23,2	17,3	12,7	38,1	
Assistante maternelle	15,5	35,6	53,3	60,2	57,5	41,3	
Crèche	12,9	18,9	23,5	22,5	29,8	20,6	
Nombre d'enfants dans le foyer							***
Un·e enfant	33,7	36,4	49,9	52,4	55,3	43,9	
Deux enfants	31,2	40,7	35,9	36,5	34,1	35,5	
Trois enfants	20,9	17,8	11,9	9,3	8,8	14,6	
Quatre enfants et plus	14,3	5,1	2,6	2,4	1,7	5,9	
Chambre individuelle pour l'enfant							***
Oui	54,7	73,2	81,1	85,4	84,3	73,7	
Non	45,3	26,8	18,9	14,6	15,7	26,3	
Perception de la situation financière							***
A l'aise	30,5	41,8	54,4	68,3	85,8	52,8	
Fait attention	47,3	45,4	38,8	27,6	12,3	36,3	
Difficulté/endettement	22,3	12,8	6,8	4,1	1,9	10,9	
N=	1 617	2 052	2 118	2 184	2 291	10 262	

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et 3,5 ans (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 262. Lecture: 71,6 % des enfants dont les familles se situent dans le premier quintile de revenu sont gardés en famille. Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Nous étayons ici la deuxième hypothèse formulée en introduction, selon laquelle la plus grande autonomie des enfants des classes populaires résulterait d'un ensemble de contraintes se répercutant sur l'organisation des temps familiaux et du travail parental.

L'exploration de la différenciation à travers les groupes de revenus est heuristique en ce qu'elle apporte une nuance et fait apparaître une forte spécificité des familles situées dans le premier quintile de revenu. La garde formelle des enfants est graduellement distribuée : 72 % des enfants dont les familles ont un revenu situé dans le premier quintile sont gardé·e·s en famille à deux ans, contre 46 % des enfants du deuxième quintile, 23 % des enfants du troisième quintile, 17 % des enfants du quatrième quintile et 13 % des enfants dont les familles ont un revenu parmi les plus élevés. Cela peut expliquer la variation graduelle de l'apprentissage précoce de la propreté, et sa fréquence particulièrement élevée parmi les enfants des familles situées dans le premier quintile de revenu. Un autre facteur de variation de la contrainte parentale réside en ce que 50 à 55 % des familles situées dans les trois plus hauts niveaux de revenu n'ont qu'un·e enfant, tandis que c'est le cas de 34 à 36 % des familles situées dans les deux plus bas niveaux de revenu. La présence d'adelphes plus âgé·e·s peut constituer un avantage pour les apprentissages, mais aussi contribuer à la réduction du temps consacré par les parents à chacun de leurs enfants (Yu et Yan, 2023 ; Bourguignon *et al*., 2024).

Enfin, il est plus rare pour les enfants des familles du premier quintile de revenu de bénéficier de l'espace d'une chambre individuelle que pour les enfants des autres niveaux de revenu, parmi lesquel·le·s on mesure peu de variation. Si ce partage de l'espace a été identifié comme un désavantage en matière de compétences scolaires (Goux et Maurin, 2005), nous supposons qu'il peut induire une socialisation adelphique plus proximale et donc la mise en commun de temps dédiés aux pratiques corporelles.

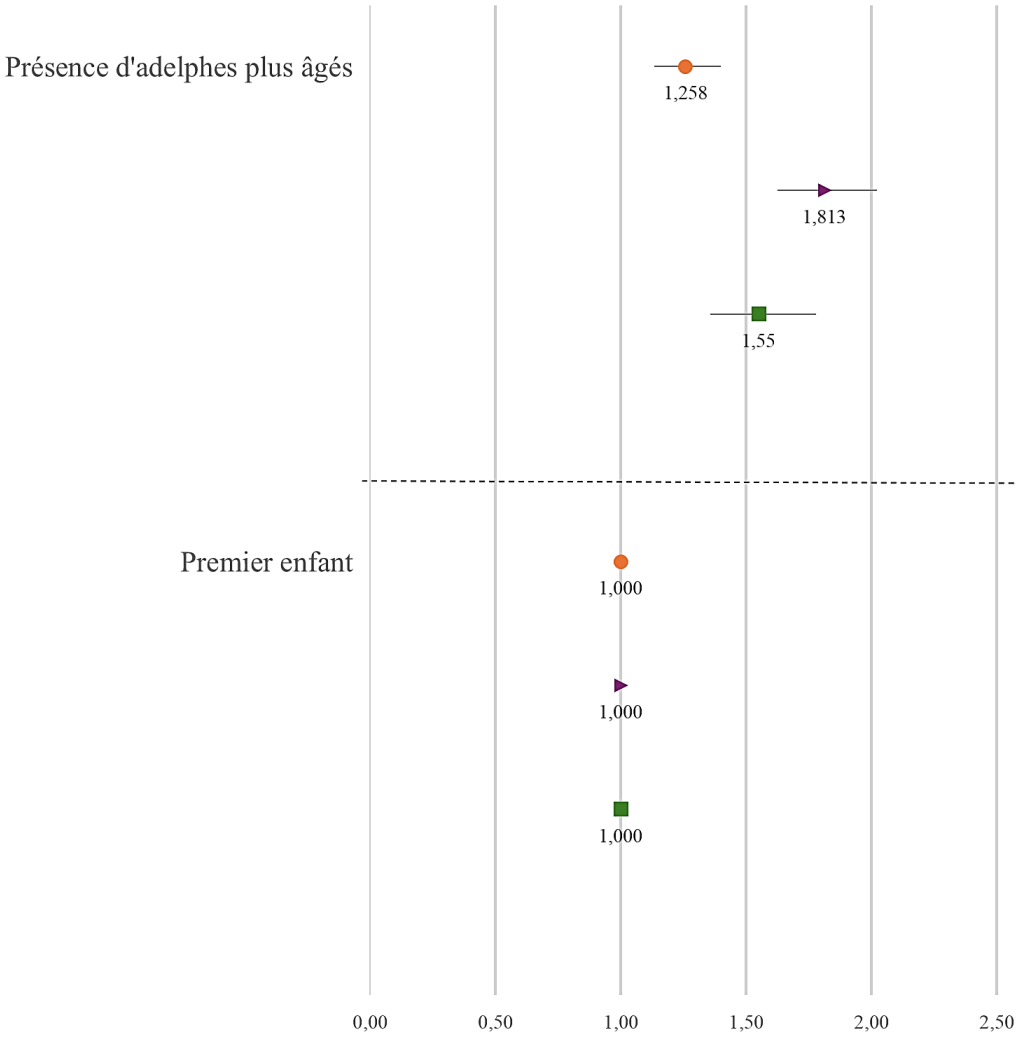
Du point de vue du travail domestique et parental, toutefois, l'absence de mode de garde et la pluralité des enfants tendent à augmenter sensiblement la charge pesant sur les mères (Brugeilles et Sebille, 2013). À ces contraintes temporelles et organisationnelles s'ajoute souvent une restriction de l'espace domestique, qui ajoute de la difficulté à l'exercice du travail éducatif (Tillard et Rurka, 2013). L'exiguïté de l'espace, sa sur-occupation et la promiscuité sont des facteurs qui rendent plus difficile l'encadrement rapproché des routines corporelles, et contribuent à redéfinir ce qu'il est possible ou souhaitable d'exiger de la part des enfants. Dans ce contexte, les normes éducatives valorisant la stimulation individualisée ou la disponibilité constante du parent deviennent difficilement applicables. L'autonomie infantile, souvent

prescrite comme un objectif développemental, prend alors un autre sens : elle devient une nécessité pour alléger la charge des adultes, et permet une forme de délégation précoce de certaines tâches aux enfants.

La capacité des enfants à se laver seul·e·s, à s'habiller sans aide, à aller aux toilettes de façon autonome devient alors un enjeu organisationnel. De plus, ces formes d'autonomisation peuvent s'accompagner d'une attente accrue en matière d'obéissance et de discipline (Delay et Frauenfelder, 2013). Autrement dit, même lorsqu'elle est souhaitée, la conformité aux normes savantes de soin et d'éducation se heurte à des conditions matérielles qui la rendent partiellement inaccessible (Clément *et al*., 2019). Dans ces situations, la mise en autonomie des enfants peut être interprétée comme un ajustement au contexte, permettant de compenser l'impossibilité d'une disponibilité parentale constante. Ce processus soulève une tension entre une autonomie fonctionnelle utile au quotidien, et une autonomie accompagnée, valorisée par les discours institutionnels.

Parmi les conditions matérielles, la présence de plusieurs enfants dans la famille est susceptible d'influencer l'autonomie dans les pratiques corporelles. Les Figures 18 et 19 présentées ci-après décrivent, à partir des *odds ratios* obtenus en résultats de la régression logistique, les liens entre présence d'aîné·e·s et autonomie dans les pratiques corporelles. La situation de référence étudiée est celle des enfants uniques (ou premiers-nés). Le lien avec la présence d'adelphes cadets nés avant les deux ans des enfants a également été exploré mais s'est avéré non-significatif.

Figure 18. Association entre la présence d'adelphes plus âgé·e·s et les pratiques corporelles (odds ratio, intervalle de confiance à 95 %)



● Apprentissage de la propreté à deux ans ▲ Lavage des dents autonome à trois ans
■ Habillement autonome à trois ans

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ : Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur sexe, diplôme de la mère, niveau de revenu, statut conjugal des parents, poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité d'être propre à 2 ans est plus importante pour les enfants ayant des aînés que pour les enfants uniques.

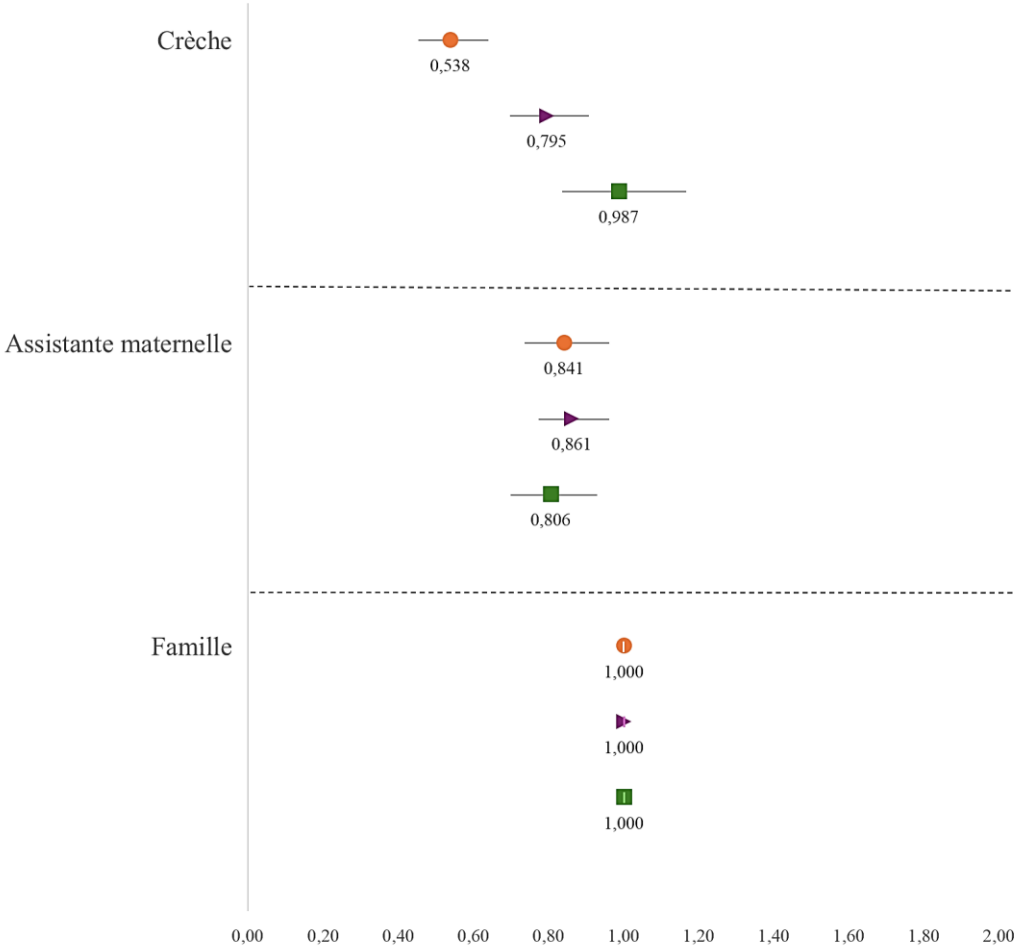
Pour chacune des pratiques étudiées, la présence d'adelphes plus âgé·e·s est positivement et significativement associée à l'autonomie des enfants. Il est donc plus probable pour les enfants n'étant pas les premiers-né·e·s de leur famille d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté à deux ans, de s'habiller et de se laver les dents sans intervention d'un·e adulte à l'âge de trois ans.

En ce qui concerne la réduction du port de couches à deux ans, la différence entre enfants uniques et enfants cadet·te·s est de faible ampleur, selon le résultat du modèle de régression tenant compte du niveau de diplôme maternel et du niveau de revenu de la famille. La composition familiale apparaît ainsi comme un facteur de variation ayant une significativité propre mais ne surplombant pas les caractéristiques socioéconomiques.

La composition familiale peut alors être comprise à la fois comme une ressource pour les apprentissages enfantins, et une contrainte dans l'organisation de la vie domestique. Un autre facteur structurant — et, nous l'avons vu, fortement différencié — réside dans le recours à un mode de garde, qui peut exercer une influence à la fois sur la charge de travail domestique pesant sur les mères et sur les occasions d'apprentissage proposées à l'enfant.

La Figure 18, ci-dessous, présente les liens entre chaque mode de garde et les pratiques corporelles étudiées.

Figure 19. Association entre le mode de garde à 2 ans et les pratiques corporelles (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)



• Apprentissage de la propreté à deux ans ▲ Lavage des dents autonome à trois ans ■ Habillement autonome à trois ans

Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur sexe, diplôme de la mère, niveau de revenu, statut conjugal des parents, poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité d'être propre à 2 ans est plus faible pour les enfants confiés en crèche que pour les enfants gardés en famille.

Les résultats des régressions logistiques font état d'un lien significativement négatif entre la garde en crèche et la réduction précoce du port de couches en journée. Cela peut s'expliquer par plusieurs mécanismes. D'une part, les personnels des crèches occupent une position de prescripteur·trice·s de normes en matière de propreté, et participent activement à la diffusion des principes de puériculture légitimés institutionnellement, notamment celui du « respect du rythme individuel » (Chantseva, 2021). Dans ce cadre, il est peu probable que l'entrée dans l'apprentissage de la propreté soit encouragée pour un·e enfant gardé·e en crèche ne manifestant pas de signes d'intérêt ou de maturité physiologique pour l'évacuation autonome des selles et des urines. En dehors de la contrainte institutionnelle de l'entrée en école maternelle, le contexte des crèches favorise donc une posture de non-interventionnisme éducatif, valorisant l'autonomie progressive de l'enfant plus que l'apprentissage dirigé. Ce positionnement peut également s'expliquer par des logiques matérielles : les équipements adaptés à l'apprentissage de la propreté (tels que des toilettes adaptées à la taille des enfants de moins de trois ans) sont parfois réservés aux sections accueillant les enfants les plus âgé·e·s, ce qui tend à spatialiser et à différer l'accès à cette compétence selon l'organisation interne de la structure.

Par ailleurs, l'apprentissage de la propreté, lorsqu'il est initié par les parents en dehors de l'attente de « signes annonciateurs », requiert une présence prolongée à domicile, notamment pour garantir la répétition des propositions du pot, et les changes en cas de souillure des vêtements. Cela explique en partie que l'apprentissage soit fréquemment initié durant les vacances estivales précédant l'entrée à l'école, lorsque les enfants passent davantage de temps à leur domicile. Les mères gardant elles-mêmes leurs enfants peuvent donc plus facilement instaurer un rythme personnel d'apprentissage, en dehors des cadres collectifs.

Les analyses indiquent un effet neutre de la garde par les assistantes maternelles sur cet apprentissage. Ce résultat peut s'interpréter à la lumière de l'hétérogénéité des pratiques professionnelles dans ce secteur. En effet, à la différence des personnels de crèches, les assistantes maternelles ne sont pas formées selon un socle commun. Leur socialisation professionnelle dépend ainsi largement de leurs trajectoires individuelles, de leurs expériences parentales et des échanges avec les familles employeuses (Bertron *et al.*, 2021). Leur travail est toutefois standardisé par les contrôles effectués par les services de PMI (Unterreiner, 2018). Cela rend plus variable leur référentiel de normes, sans pour autant les situer en-dehors du contexte institutionnel de la garde formelle.

La variabilité de l'apprentissage de la propreté en fonction du mode de garde peut constituer une explication de la variation de classe sociale de ce domaine d'apprentissage. En effet, le recours aux modes de garde est fortement différencié par la position sociale des familles et en particulier par le niveau de revenu. Sa moindre fréquentation par les enfants des classes populaires peut ainsi contribuer à leur autonomie plus précoce.

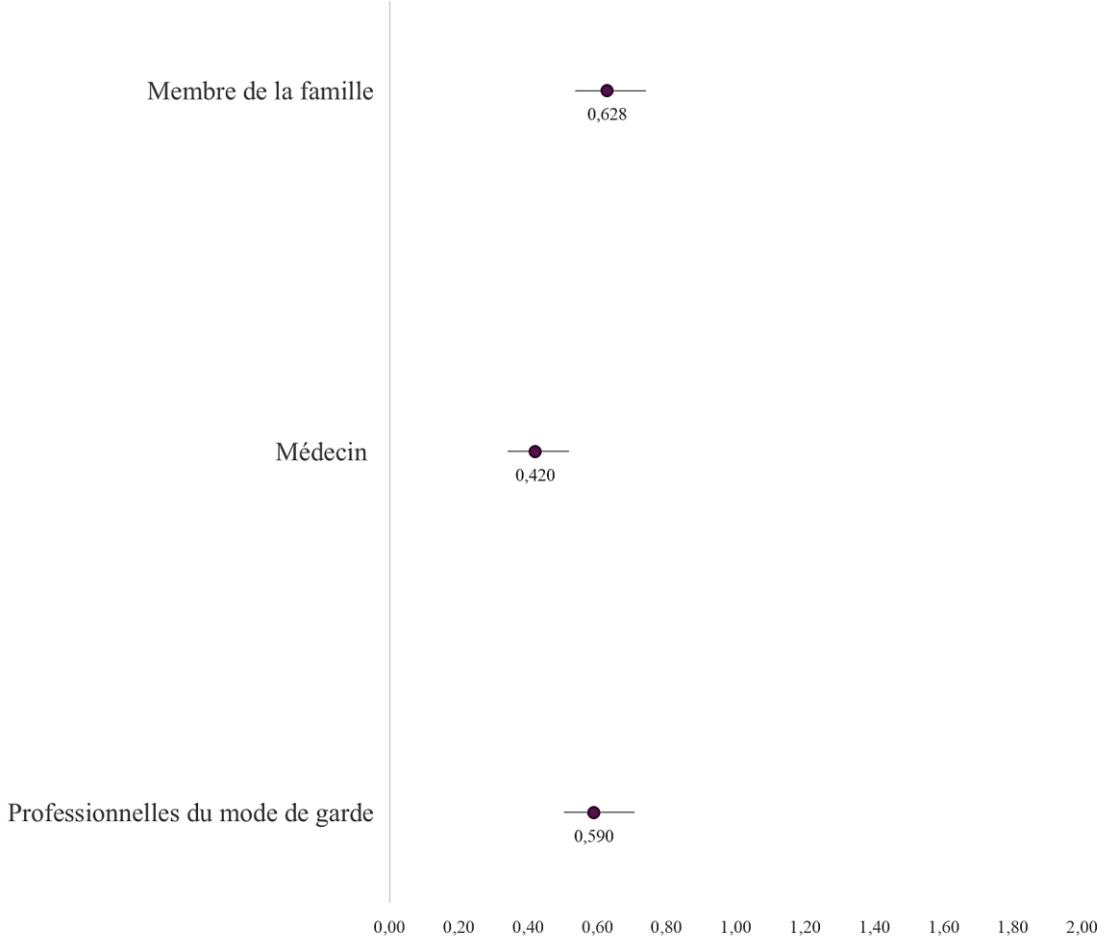
Pour la pratique autonome du lavage de dents, le mode de garde n'a pas d'effet significatif lorsque l'on prend en compte les caractéristiques socioéconomiques. Les professionnelles de la garde d'enfants ne semblent donc pas exercer le travail de prescription de normes dans ce domaine de pratiques qui ne s'exerce pas dans les lieux d'accueil.

La pratique autonome de l'habillement n'est pas non plus différenciée entre les enfants gardé·e·s s en crèche et ceux gardé·e·s s en famille. Ce résultat est plus surprenant puisque la crèche se positionne, par la qualification de son personnel, comme un lieu de développement des compétences motrices et de l'autonomie telles que valorisée par le référentiel psychologique (Chantseva, 2021). Pour cette compétence toutefois, la crèche ne bénéficie pas plus aux enfants que la garde en famille. Seul·e·s s les enfants confié·e·s s à des assistantes maternelles se différencient en ce qu'ils sont moins fréquemment autonomes.

En dernière analyse, nous avons tenté d'explorer les liens entre sollicitation de conseils et pratiques corporelles. Pour chaque pratique, des régressions logistiques visent à évaluer l'association entre chaque interlocuteur·trice sollicité·e et les pratiques interrogées, en contrôlant par les caractéristiques socioéconomiques. Seul l'apprentissage précoce de la propreté sphinctérienne fait apparaître des associations significatives.

La Figure 20 décrit ces associations. L'association avec la sollicitation de chaque interlocuteur·trice a été mesuré dans un modèle séparé des autres, incluant toujours les mêmes variables de contrôle.

Figure 20. Association entre la sollicitation d'interlocuteur·trice·s par les mères pour la propreté sphinctérienne et la réduction du port de couches à deux ans (odds ratios, intervalle de confiance à 95 %)



Source: Enquête ELFE à 1 an, 2 ans et trois ans et demi (2012, 2013, 2014/2015) Champ: Enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête. N= 10 095. Modèles ajustés sur sexe, diplôme de la mère, niveau de revenu, statut conjugal des parents, poids de naissance, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : La probabilité d'être propre à 2 ans est plus faible pour les enfants dont les mères ont demandé conseil sur la propreté à un membre de la famille que pour ceux dont les mères n'ont pas demandé conseil sur la propreté à un membre de la famille.

Premièrement, toutes les formes d'externalisation des choix d'apprentissage de la propreté sont négativement associées à une introduction précoce de cet apprentissage. Le fait que les mères soient conseillées, que cela soit par des membres de leur famille, par des professionnel·le·s de la petite enfance ou encore par un·e médecin, est associé à une réduction de la probabilité d'avoir entamé l'apprentissage de la propreté sphinctérienne à l'âge de deux

ans. La différenciation semble alors être due aux pratiques éducatives et à la distance aux normes de puériculture plus qu'à la contrainte économique.

Cette section avait pour objectif la recherche de facteurs explicatifs de la différenciation sociale de l'autonomie dans les pratiques corporelles décrite précédemment. Les hypothèses privilégiées étaient celles d'un effet de l'éloignement des normes, et de la contrainte matérielle et financière sur les pratiques des parents des classes populaires. Afin d'en faire le bilan, il faut premièrement reconnaitre que les conditions sociales et matérielles ne se dissocient pas complètement. La présence d'autres enfants dans la famille, par exemple, est autant une contrainte matérielle pour les parents qu'une ressource sociale pour les enfants. Le recours à la crèche conditionne matériellement la parentalité et les acquisitions des enfants en ce qu'elle offre aux enfants un environnement conforme aux normes institutionnalisées en matière de développement, elle permet aux parents une réduction de leur temps de travail parental et un accroissement de leur temps de travail rémunéré. Ce service constitue également une ressource sociale puisqu'il crée la possibilité pour les mères et pères d'interagir avec des professionnel·le·s de l'enfance susceptibles de les guider vers l'adoption de pratiques parentales situées dans les normes.

Il est donc délicat de conclure à une supériorité de l'effet des conditions matérielles sur celui des conditions sociales de la parentalité, ou inversement. Les résultats présentés ici permettent toutefois de mettre en lumière, ou du moins de suggérer, certains mécanismes.

Premièrement, le mécanisme de mise en autonomie en raison des contraintes matérielles dont nous faisons l'hypothèse peut être approché par le constat de conditions de vie contraignantes pour les familles disposant du plus bas niveau de revenu – niveau auquel la propreté sphinctérienne précoce et l'autonomisation du lavage des dents étaient les plus importantes. Ces contraintes, en particulier la présence de nombreux enfants et le non-recours au mode de garde, ont un effet sur l'autonomie dans les pratiques. L'autre mécanisme suggéré est celui de l'éloignement des normes savantes. Ici, cet éloignement est confirmé par le recours différencié aux professionnel·le·s de la santé et de la petite enfance, mais son effet propre n'a pu être quantifié que concernant la propreté sphinctérienne.

Conclusion

Le chapitre précédent faisait apparaître un résultat original dans les inégalités quant aux mesures de développement psychomoteur : l'inversion du gradient social du développement uniquement pour la compétence dite d'autonomie. Ce chapitre vise à décrire quantitativement la mise en pratique de cette différenciation sociale, et à identifier des possibles mécanismes explicatifs de l'inversion du gradient social.

Premièrement, la différenciation sociale des pratiques correspond, pour deux pratiques sur les trois étudiées, à la différenciation mesurée par le score d'autonomie au chapitre précédent. Cela laisse penser que les résultats obtenus à cette sous-échelle de l'IDE synthétisent l'entrée dans ce domaine d'apprentissage de manière transposable à la réalité vécue en famille. Le phénomène d'accroissement précoce de l'autonomie parmi les enfants des familles les moins dotées est donc confirmé par les analyses menées dans ce chapitre prenant pour sujet des pratiques incarnées et concrétisées dans le quotidien.

Ces résultats donnent ainsi à voir que, bien que l'injonction à la mise en autonomie des enfants soit diffusée à destination de tous les parents, la capacité effective des enfants à « faire seul·e » est socialement variable. L'approche matérialiste de la parentalité et de la petite enfance adoptée ici permet de constater que les enfants les plus autonomes (au sens de la capacité à faire seul·e·s des actes du quotidien, sans différenciation de la valeur de ces actes) sont finalement les enfants dont le contexte de vie se prête précocement à l'autonomie, plus que les enfants pour lesquels l'autonomie est cultivée en tant que compétence développementale. Toutefois, l'autonomie résultant de ces contraintes ne connaît pas la même valorisation qu'une autonomie érigée au statut de compétence. Elle ne s'applique pas aux domaines socialement attendus et peut être identifiée comme un facteur de risque plus que comme une preuve du bon développement individuel. Ainsi, l'autonomie corporelle ne renvoie pas seulement à un objectif éducatif partagé, mais à une réalité pratique dont les conditions de mise en œuvre varient selon les contextes sociaux. Cette mise en perspective conduit à interroger les processus socialisateurs à travers lesquels cette autonomie se construit dès la petite enfance.

Par ce chapitre, nous mettons au jour un mécanisme de détermination des pratiques des enfants et de leurs compétences par leurs positions dans l'espace social. Les enfants occupent des positions, dans l'espace social, tributaires de leurs propres caractéristiques et de celles de leurs parents. Ils·elles occupent donc des positions plus ou moins favorisées, plus ou moins dominées, en fonction de leur genre et de la classe sociale dans laquelle s'inscrit leur famille. Leur position dans les rapports de genre conditionne leur socialisation primaire à travers la différenciation des attentes parentales et des entraînements faits en famille et dans les cadres institutionnalisés d'accueil de la petite enfance. La classe sociale, quant à elle, conditionne leur socialisation à travers la différenciation des ressources sociales et matérielles dont disposent les parents pour leurs pratiques éducatives. Cela induit la variation des rythmes de mise en autonomie dans les pratiques corporelles quotidiennes. Il en découle une différenciation globale de la compétence dite d'autonomie corporelle.

Les liens statistiques mesurés indiquent que dès leur deuxième année de vie, les enfants des catégories socioéconomiques les plus modestes sont incité·e·s à une plus grande autonomie corporelle. En cela, les parents des classes moyennes et supérieures semblent adopter des pratiques cohérentes avec l'injonction au « respect du rythme individuel » de l'enfant (Chantseva, 2021), et les parents des classes populaires s'en distancier. Les enfants dont les mères sont les moins diplômées présentent une probabilité plus élevée d'être autonomes en matière de propreté sphinctérienne à l'âge de deux ans et dans le lavage des dents à trois ans. Dans ces mêmes domaines, l'autonomie est également plus fréquente chez les enfants issu·e·s des familles aux revenus les plus faibles. Enfin, le fait de vivre avec un parent sans conjoint·e cohabitant·e est positivement associé à l'autonomie dans les pratiques d'habillement et de lavage des dents à l'âge de trois ans.

Les fractions les plus précaires des classes populaires occupent en ces domaines une position particulière, à l'écart des autres catégories. Les résultats croisant les pratiques enfantines et la classe sociale construite par les configurations[104] ou le niveau de revenu en quintiles permettent d'identifier cette nuance au bas de l'échelle sociale. Une fois passé le seuil des classes populaires les moins dotées, la différenciation suit un gradient mais elle est de plus faible intensité entre les classes populaires qualifiées, les classes moyennes et les classes supérieures. Nous pouvons supposer que les classes populaires stabilisées ayant recours aux

[104] La construction de cette variable est explicitée au Chapitre III.

modes de garde et aux soins ont des pratiques assez proches de celles des classes moyennes (Arborio et Lechien, 2019). L'imperméabilité aux normes institutionnalisées concerne ainsi surtout le bas de l'échelle sociale, où le recours aux modes de garde et à la prévention en santé est amoindri.

L'adhésion aux normes et la mise en application des règles de puériculture nécessitent leur connaissance et la croyance en leur bénéfice. Ces conditions sont variables à travers l'espace social. Par ailleurs, les choix parentaux en matière de pratiques corporelles s'inscrivent dans des rapports particuliers au temps et à l'avenir. Suivre des recommandations minutieusement en raison de leur bienfait potentiel sur le développement des enfants impose un rapport au temps étendu et abstrait (Boltanski, 1971). La mise à distance des normes peut ainsi constituer un bénéfice immédiat dont la recherche se fait plutôt parmi les classes populaires.

Nos résultats permettent également de quantifier la spécificité des socialisations corporelles féminines. En effet, pour chaque pratique étudiée, les filles ont une probabilité d'être autonomes plus élevée que celle mesurée pour les garçons. Cette supériorité se retrouve dans toutes les classes sociales. Toutefois, pour deux des trois pratiques étudiées, les résultats de ce chapitre ne permettent pas de mesurer des variations à l'intersection du genre et des caractéristiques socioéconomiques. Cela signifie que l'effet quantifié du diplôme ou du revenu est le même pour les garçons et pour les filles. Ce résultat entre en contradiction avec le constat fait dans la littérature d'un renforcement des normes de genre parmi les familles des classes populaires (Court *et al*., 2016). Au contraire, la seule interaction significative concerne la pratique de l'habillement, et permet de constater un écart de genre plus important parmi les enfants des classes supérieures que dans les autres classes sociales – une tendance similaire était observée au Chapitre V à propos des scores obtenus à la sous-échelle de l'autonomie.

L'hypothèse d'un cumul des effets du genre et de la classe sociale ne peut donc pas être confirmée ici pour la propreté sphinctérienne et le lavage des dents. Des dispositions genrées semblent toutefois se dessiner très précocement parmi les classes supérieures en ce qui concerne la gestion des vêtements et, pris plus largement, le travail de l'apparence.

La description faite des conditions de la parentalité en fonction du niveau de revenu et du niveau de diplôme permettent d'explorer des facteurs explicatifs de la différenciation par les caractéristiques sociales de l'autonomie corporelle des enfants. Premièrement, il est plus courant pour les enfants des classes populaires de cohabiter avec d'autres enfants, et cette

cohabitation a un effet significativement positif sur la mise en autonomie des pratiques. Par ailleurs, les mères des classes supérieures bénéficient d'un contact plus fréquent avec les prescripteur·trice·s de normes que sont les professionnel·le·s de la petite enfance. Ceux·celles-ci constituent une ressource pour l'ancrage des pratiques dans les normes. Les mères qui y ont accès les sollicitent et semblent en appliquer les recommandations. La fréquentation d'un mode de garde vient donc moduler le rapport aux normes, mais également les contraintes familiales en ce qu'elle peut limiter les possibilités de réaliser le travail parental, mal perçu et qualifié de « dressage » (Chantseva, 2022), d'introduction de la propreté.

En conséquence de la distance aux modes de garde, les décisions et pratiques familiales des mères des classes populaires sont moins fréquemment externalisées. Elles s'appuient sur des choix qui peuvent se trouver à l'écart des normes mais contribuent à une mise en autonomie des enfants soit par un moindre contrôle de leur corps (en ce qui concerne notamment le lavage des dents), soit par des méthodes plus coercitives que ce qu'impose le « respect du rythme individuel ».

Situées dans la perspective du cours de vie, ces pratiques et leur différenciation sociale ont des implications inégales. Premièrement, l'apprentissage précoce de la propreté, bien qu'il ne se situe pas dans les normes, n'est pas associé à des problèmes de continence ou de santé à des âges plus avancés (Li *et al*., 2020 ; Yang *et al*., 2011). Néanmoins, la différenciation de la pratique autonome du lavage de dents peut constituer un désavantage pour les enfants des classes populaires et pour les filles, puisque cette autonomie conduit à une moindre qualité du geste et donc une moins bonne hygiène buccodentaire (Collett *et al*., 2016). Enfin, la forte différenciation genrée de la pratique de l'habillement suppose surtout un rapport différencié au soin de soi qui tend à se maintenir dans le temps et à consolider la conformité des jeunes filles aux attentes liées à leur genre (Gianini-Belotti, 1974/1994).

Après avoir analysé la manière dont l'autonomie corporelle précoce se construit selon les appartenances sociales et les contraintes familiales, nous poursuivons dans le Chapitre VII l'exploration des inégalités dans les apprentissages en nous intéressant à un autre registre de compétences : la motricité fine. Ce domaine prolonge la question du rapport au corps et de ses usages sociaux sous l'angle des compétences gestuelles mobilisées dans des activités souvent investies de significations genrées, comme le dessin, le découpage ou les jeux de précision. Nous chercherons à quantifier les pratiques concrètes qui sous-tendent ces différences, puis à identifier les mécanismes de socialisation de genre qui peuvent contribuer à les expliquer.

Chapitre VII. La féminisation des compétences de motricité fine : un invariant à travers l'espace social

Pour achever la partie dédiée aux travaux empiriques de cette thèse, ce chapitre propose l'approfondissement de l'un des résultats saillants du Chapitre V : la forte différenciation genrée des compétences de motricité fine, et son absence de variation sociale. L'analyse des scores obtenus à la sous-échelle de motricité fine de l'IDE avait en effet mis en évidence un écart marqué entre filles et garçons. Les premières présentent une probabilité nettement plus élevée que les seconds d'obtenir un score supérieur à la moyenne. Cette différence se retrouve avec une ampleur constante dans toutes les classes sociales, ce qui témoigne de l'effet structurant du genre au cours de la petite enfance. Bien que la différenciation par la classe sociale existe, elle est de faible ampleur et ne suit pas une progression linéaire. Elle se traduit essentiellement par un désavantage pour les enfants issu·e·s des classes populaires.

Dans ce chapitre, nous cherchons à mettre à distance la quantification de cet écart établie à travers un score agrégé, pour déplacer le regard vers les pratiques concrètes, socialement conditionnées et différenciées par le genre, qui occasionnent la mise en œuvre des compétences de motricité fine. Ce changement de regard permet de dépasser les limites de la mesure cumulative proposée par l'IDE — dont le score agrégé tend à masquer les nuances et à occulter la matérialité des pratiques réelles —, afin de restituer les compétences comme un ensemble de gestes socialement situés, résultant de l'incorporation du monde social, de ses contraintes et de ses enseignements. de gestes socialement situés, résultant de l'incorporation du monde social, de ses contraintes et de ses enseignements. La motricité fine est ainsi appréhendée non seulement comme une compétence développementale, mais aussi comme un domaine de différenciation des usages corporels et des pratiques enfantines.

Une attention particulière sera apportée au genre, analysé comme le résultat d'un processus socialisateur au fondement de la différence des interactions, des pratiques et des aptitudes des enfants (Gianini-Belotti, 1974/1994). Nous questionnons le rôle des pratiques éducatives et des objets mis à disposition des enfants dans le façonnement à la fois des corps enfantins et des représentations que se font les adultes de leurs capacités. Ces processus de socialisation ne se déploient pas de manière isolée mais s'articulent à d'autres rapports sociaux, en particulier celui de classe. L'approche par le croisement des rapports sociaux mène ainsi à décrire les inégalités de genre et leurs variations à travers l'espace social.

Ce chapitre s'intéresse ainsi aux variations de genre et de classe sociale de la motricité fine, et à leur origine ancrée dans les expériences socialisatrices que constituent les pratiques ludiques, la cohabitation avec des adelphes aîné·e·s, et la fréquentation d'un mode de garde formel. Nous abordons ces aptitudes non comme des stades de développement naturels, mais comme une *hexis* corporelle ancrée dans des expériences socialisatrices spécifiques au genre et à la position sociale. La compétence supérieure des filles en motricité fine traduit l'incorporation précoce de dispositions faites de minutie, d'occupation limitée de l'espace et de contrôle de soi. Cette disposition est le produit d'une socialisation où les corps féminins sont entraînés à la manipulation d'objets petits et statiques, tandis que les corps masculins sont orientés vers une motricité globale et expansive.

La recherche de mécanismes de socialisation de genre de leur mise en lien avec les compétences mesurées parmi les enfants à trois ans et demi répond alors au quatrième objectif annoncé en introduction de la thèse, visant à mettre en lumière les mécanismes de production des différences de genre et de classe sociale.

Sur le plan empirique, la socialisation de genre sera analysée à travers les pratiques ludiques. Celles-ci constituent un support privilégié pour observer les apprentissages quotidiens, la répétition de gestes précis, et la construction progressive des habiletés motrices. Alors que le chapitre précédent portait largement sur les variations de classe dans la prime socialisation, celui-ci mettra l'accent sur la mise en pratique de la différenciation de genre et sur ses implications concrètes à travers la question de la motricité fine. Les jouets sont abordés comme des vecteurs de normes agissant sur les corps en délimitant l'amplitude de leurs mouvements, le périmètre de leur occupation de l'espace, la minutie ou la brutalité dans les gestes manuels.

Les questions auxquelles nous tenterons de répondre sont donc les suivantes. Premièrement, puisque les filles obtiennent à la sous-échelle de motricité fine de l'IDE des scores supérieurs à la moyenne de leur groupe d'âge bien plus fréquemment que les garçons en tout lieu de l'espace social, quelles compétences précises de motricité fine sont différenciées par le genre et la classe sociale ? Ensuite, la différenciation de genre connait-elle, malgré son absence de variation à travers l'espace social, des variations en fonction des modalités de la socialisation de genre ?

Pour opérationnaliser ce questionnement général et déplier les mécanismes de cette socialisation de genre, plusieurs sous-questions guident notre démarche. Premièrement, il s'agit de mesurer l'ampleur empirique des différences de genre dans le domaine de la motricité fine, tout en décrivant les différences de pratiques de jeux entre les filles et les garçons. Deuxièmement, nous cherchons à vérifier si la prise en compte progressive des types de jeux réduit l'écart de genre initialement observé. Troisièmement, nous testons formellement la part de cet écart qui est spécifiquement médiée par les pratiques ludiques. Enfin, nous nous demandons si l'effet des jeux est identique pour les deux catégories de genre, ou si une socialisation par des jeux fortement stéréotypés est associée à des dynamiques différenciées chez les filles et chez les garçons.

Nous formulons l'hypothèse que la différence sexuée s'explique, au moins en partie, par la différenciation genrée des pratiques de jeux, et que l'égalisation de ces pratiques pourrait contribuer à réduire la différence dans les dispositions corporelles des filles et des garçons.

Avant d'expliquer par l'analyse statistique la variation genrée de la motricité fine, nous reviendrons sur la définition de ce domaine de compétences, sur ses implications pour le devenir scolaire des enfants et sur les mécanismes identifiés dans la littérature pluridisciplinaire comme explicatifs de la différenciation. Nous exposerons par la suite les variables et méthodes mobilisées pour les analyses de ce chapitre. Les résultats présentés seront premièrement des statistiques descriptives portant sur les pratiques et compétences des enfants dans le domaine de la motricité fine et des jeux, puis des analyses sur les déterminants de l'écart de genre.

A- La motricité fine et la socialisation de genre par les jouets

La motricité fine désigne le domaine de compétences mis en application par les enfants lorsqu'ils effectuent des gestes précis et fins nécessitant la mobilisation des muscles des mains et des doigts. C'est un sous-domaine de la motricité, et un domaine d'apprentissage éminemment corporel en ce qu'il nécessite la maîtrise des mouvements et de la force des mains et des doigts, ainsi que la posture droite et stable des bras et du haut du corps, dans un ensemble coordonné. La motricité fine ne peut en effet être exercée qu'après l'acquisition de postures stables du buste et de la tête (Bouchard, 2019), elle est donc dépendante de la motricité globale.

La mise en œuvre de cet ensemble de compétences est également sociale puisqu'elle se fait et est observée en contexte domestique ou institutionnel, selon les objets dont disposent les enfants dans leur environnement et dans les conditions instituées pour cela par les adultes

(Lignier, 2019). En effet, ce sont les adultes exerçant un rôle socialisateur et éducatif auprès des enfants qui construisent l'environnement dans lequel prend place et se développe la motricité fine, en permettant ou non l'engagement dans des activités motrices, en sélectionnant ou en excluant les objets mis à disposition et en valorisant ou non la prise de ces objets. Le soutien du développement moteur constitue ainsi une part du travail éducatif parental (Giraud, 2025) et une tâche incombant aux professionnelles de la petite enfance (Bertron *et al*., 2021). La surveillance de l'ensemble des compétences de motricité fine exercé au sein des institutions accueillant les jeunes enfants peut constituer un socle à l'identification de possibles difficultés infantiles[105]. En effet, les capacités d'atteinte et de prises des objets, d'adaptation des gestes aux textures et aux formes, sont reliées à des attentes à différents âges chronologiques. Par exemple, la norme est qu'autour de neuf mois, les enfants commencent à mobiliser les doigts plus que la paume de la main, qu'entre six et douze mois, ils·elles diversifient leurs gestes de manipulation des objets. A partir de trois ans, les enfants suivant un développement typique apprennent à coordonner leurs mouvements et s'engagent dans des activités nécessitant dextérité, précision et finesse (Bouchard, 2019).

La motricité fine a de particulier qu'elle est un domaine de compétences entièrement dédié à la prise d'objets. Elle s'inscrit dans une relation étroite entre le corps enfantin et l'objet, souvent jeu ou jouet. Ces usages occasionnent des gestes répétés qui entretiennent l'habileté à cette même répétition (Manson, 2020). C'est justement l'ancrage de la motricité fine dans les activités mobilisant des objets qui nous mène à questionner le rôle de ceux-ci dans la différenciation de cette compétence au regard du genre et de la classe sociale. Cette compétence n'est donc pas uniquement l'aboutissement d'un processus biologique, elle constitue un espace d'investissement social et éducatif, dans lequel les adultes conditionnent et encadrent l'émergence des pratiques. Ces habiletés préparent en particulier à l'investissement des activités graphiques : le dessin et l'écriture et constituent une préparation aux activités du domaine scolaire.

L'inégalité dans la maîtrise de cette compétence a une double implication. Premièrement, avoir un bon ou un faible niveau de motricité fine ne permet pas les mêmes jeux — ou bien, ne découle pas des mêmes jeux, selon le sens accordé à la corrélation. En parallèle, cette

[105] La thèse de Samuel Fely (en cours à l'EHESS) porte sur l'identification des difficultés des enfants par les professionnelles de la petite enfance, et la catégorisation des enfants, au prisme du genre et de la classe sociale.

différenciation n'offre pas la même habileté à adopter un comportement adapté aux attentes de l'institution scolaire, c'est-à-dire, une concentration et une application dédiées à une tâche précise (Jarlégan et Tazouti, 2012).

Cette inégalité de compétence, comme nous l'avons vu précédemment, prend place dans les rapports de genre, résultant en un avantage pour les filles. En effet, la plupart des études ayant abordé cette question font état d'une meilleure performance des filles par rapport aux garçons. Ce résultat se duplique dans des populations d'âges et de contextes géographiques variables. L'avantage féminin en matière de motricité fine se traduit en une capacité supérieure des filles à effectuer des gestes avec dextérité à différents âges de la petite enfance (Peyre *et al*., 2019 ; Matarma *et al*., 2020) et de l'enfance (Okely et Booth, 2004). La différence de genre apparaît plus marquée dans la petite enfance qu'à des âges plus avancés. Une autre manière dont s'exprime cette différence est la précocité temporelle des filles par rapport aux garçons dans l'acquisition des compétences au cours de la petite enfance (Comuk-Balci *et al*., 2016). Dans la littérature biomédicale, cette variation est souvent expliquée par des mécanismes biologiques tels que des différences neurologiques (Lissek *et al*., 2007 ; Sanders et Walsh, 2007), anatomiques (Peters *et al*., 1990) ou hormonales (Wegner *et al*., 2014). Par ailleurs, la fréquence et la nature des activités proposées aux enfants (Octobre *et al*., 2018), la valeur différentielle attribuée par les parents aux gestes de précision ou aux pratiques physiques en fonction du genre des enfants (Dinkel et Snyder, 2020) et de celui des parents (Waters *et al.,* 2022), peuvent contribuer à produire et renforcer cet avantage féminin. L'inégalité observée peut alors être investiguée comme le produit d'une articulation entre facteurs biologiques et normes de genre façonnant précocement les dispositions corporelles et les pratiques des enfants.

Des facteurs sociaux — souvent désignés comme « environnementaux » — sont mis en lumière par d'autres travaux et compris comme exerçant un rôle conjoint avec celui des facteurs biologiques (Vlachos et Bonoti, 2014). D'une part, des caractéristiques socioéconomiques favorisées sont positivement associées au développement moteur (Venetsanou et Kambas, 2010). Les enfants des familles disposant des plus hauts niveaux de dotation semblent ainsi se démarquer dans l'acquisition des compétences motrices par rapport aux enfants des familles de dotations moyennes et faibles (Morley *et al*., 2015). Certains éléments ancrés dans les conditions de vie des enfants ont ainsi été identifiés comme déterminants pour la motricité fine et comme de potentiels facteurs explicatifs de la différence de genre (Matarma *et al*., 2020). Les activités ludiques manuelles à un rythme quotidien, le niveau d'éducation du père et la

fréquentation d'un mode de garde formel sont autant de facteurs positivement associés au contrôle moteur, à la coordination corporelle et à la force physique. L'étude de Matarma *et al.* (2020), donne une description décomposée de ces corrélations, montrant que chaque facteur questionné n'a pas le même effet sur chaque composante du développement moteur (contrôle, coordination, force ou agilité). Les pratiques parentales constituent également un déterminant des compétences en motricité fine à travers la différenciation genrée des interactions et des objets proposés. Les interventions langagières des parents observées au cours de temps de jeux avec leurs jeunes enfants apparaissent différenciées selon le genre, allant dans le sens d'un encouragement plus fort de la motricité globale chez les garçons et de la motricité fine chez les filles (Dinkel et Snyder, 2020), mais aussi en valorisant plutôt le divertissement chez les garçons et le jeu éducatif chez les filles (Waters *et al*., 2022). Les parents jouent donc un premier rôle socialisateur, mais la socialisation entre pairs au cours des premières expériences scolaires contribue également à la valorisation différenciée des compétences en fonction du genre, puisque les enfants associent précocement certaines compétences à une catégorie de genre plutôt qu'à l'autre (Taunton Miedema *et al*., 2023).

Ces travaux soulignent donc que la différenciation des compétences en motricité fine ne peut être comprise indépendamment des environnements sociaux dans lesquels les enfants grandissent, et notamment des pratiques éducatives et ludiques différenciées selon le genre. Or, ces pratiques sont très largement adossées à des objets matériels – les jouets, les outils dédiés aux activités manuelles, les accessoires d'habillement – qui constituent à la fois des supports d'apprentissage (Brougère, 2005) et d'identification (Kaufmann, 1997) et par là, des vecteurs de normes sociales.

Bien que les jouets apparaissent comme des objets universels de la culture enfantine, leur possession et leurs usages sont structurés par les rapports sociaux et les cadres de socialisation. Les travaux de sociologie du genre ont montré que les jouets constituent des supports de socialisation différenciée, inscrivant très tôt les enfants dans des univers symboliques sexués (Octobre, 2010 ; Zegaï, 2010). Ces univers matériels exercent un effet socialisateur d'autant plus marqué que leur séparation genrée tend à être naturalisée dans le sens commun, contribuant ainsi à l'incorporation précoce de dispositions corporelles et cognitives perçues comme typiquement féminines ou masculines (Court, 2010). Les adultes jouent un rôle central dans ce processus, à travers les achats d'objets, les encouragements et les proscriptions d'usages qui structurent le champ des possibles des enfants (Brougère, 1999). Pour autant, l'univers ludique

des enfants n'est pas toujours strictement sexué : il existe des jouets et des activités qualifiés de « mixtes » (jeux d'adresse, jeux de société, jouets du premier âge), et un discours éthique, porté par certains parents et professionnel·le·s de l'enfance, qui valorise une éducation non différenciée. Cette aspiration ne suffit pas toutefois à effacer les écarts dans les pratiques effectives : dès l'école maternelle, les comportements ludiques des filles et des garçons apparaissent fortement différenciés (Brougère, 1999 ; Montmasson-Michel, 2020). Surtout, cette différenciation ne relève pas uniquement d'un conditionnement extérieur : les enfants, ayant incorporé les normes de genre, participent activement à la construction de leurs univers ludiques et à l'appropriation différenciée des objets (Cherney *et al.*, 2006 ; Lignier, 2019 ; Hargis, 2025).

Ainsi, la distinction sexuée dans le jeu résulte à la fois des conditions matérielles et symboliques définies par les adultes et de la socialisation entre pairs, notamment entre adelphes (Hargis, 2025). Les jouets constituent donc des supports de pratiques et des vecteurs de normes sociales. Les interactions entre parents et enfants et le climat familial de la socialisation de genre dans chaque famille ont des effets sur les pratiques ludiques (Herbaut *et al.*, 2024). En cela, les pères jouent un rôle particulier : leur implication dans les jeux a tendance à masculiniser les pratiques tant des garçons que des filles. De même, la présence d'un adelphe du sexe opposé tend à favoriser l'investissement de jeux atypiques du point de vue du genre (Bourguignon *et al.*, 2024).

L'adelphie constitue une instance de socialisation encore peu étudiée, alors même qu'elle occupe une place centrale dans le quotidien des jeunes enfants. La présence de pairs occasionne des interactions « diagonales » (Bourguignon *et al.*, 2024), distinctes de celles exercées par les parents, les médias ou les institutions. Les aîné·e·s, en particulier, jouent un rôle de modèles, d'initiateur·trice·s et parfois de régulateur·trice·s dans les apprentissages pratiques et corporels (Depoilly et Kakpo, 2019 ; Hargis, 2025). Ils·elles transmettent non seulement des manières de jouer, mais aussi des préférences et des jugements de valeur sur ce qui est « approprié » ou non du point de vue du genre (Bourguignon *et al.*, 2024 ; Court et Henri-Panabière, 2012).

La composition sexuée de l'adelphie joue un rôle particulier puisqu'avoir une fratrie composée majoritairement d'enfants du sexe opposé contribue à adopter des goûts atypiques du point de vue du genre (Octobre, 2010). Les résultats de l'étude de Bourguignon *et al.* (2024), s'appuyant également sur les données de l'enquête ELFE, indiquent que les différences de genre en matière de pratiques ludiques sont moins importantes lorsque l'on établit la comparaison

parmi les cadets que parmi les premiers nés. Autrement dit, l'adelphie constitue un espace de négociation des normes dans lequel les enfants peuvent s'essayer à des pratiques atypiques, parfois en rupture avec les assignations genrées hégémoniques. Si cet espace de socialisation peut moduler et modérer les normes de genre, il ne s'y soustraie cependant pas et peut contribuer à leur diffusion (Mennesson, 2011). Cet effet d'entraînement entre pairs au sein de l'adelphie invite ainsi à élargir l'analyse des différences de genre en motricité fine au-delà de la seule variable du « sexe de l'enfant », en tenant compte des dynamiques familiales. La production du genre des enfants se fait alors en fonction de la position de leur famille dans l'espace social, des normes propres à cette position, mais aussi en fonction de leur position dans la famille (Bourguignon *et al.*, 2024).

Un autre espace de socialisation entre pairs est celui du mode de garde, qui s'avère inégalement accessible en fonction du milieu social d'origine. En effet, la garde dans un établissement d'accueil du jeune enfant ou au domicile d'une assistante maternelle occasionne des interactions extra-familiales quotidiennes plus précocement que pour les enfants n'étant pas confié·e·s avant l'entrée à l'école maternelle. Les enfants confié·e·s en crèche, en particulier, connaissent alors une socialisation favorable au développement de compétences (Berger *et al.*, 2021) et préparant ainsi aux exigences scolaires. En cela, les enfants usager·ère·s de ce mode de garde sont avantagé·e·s dans l'acquisition de certaines compétences (Berglund *et al.*, 2005 ; Ghirardi *et al.*, 2022 ; Votruba Drzal *et al.*, 2004), bien que ce lien n'ait pas été identifié pour le domaine de la motricité fine. Ces bénéfices se cumulent aux avantages liés au milieu social, puisque l'accès à la crèche est socialement sélectif : les familles les plus dotées économiquement et culturellement sont surreprésentées parmi ses usager·ère·s. La crèche constitue ainsi une ressource supplémentaire, offrant à la fois un matériel adapté aux activités de motricité – fine comme globale – et l'encadrement par des professionnelles formées au soutien du développement de l'enfant, et au repérage de ses atypies. Les interactions entre pairs y jouent également un rôle : elles favorisent l'apprentissage par imitation et comparaison (Corsaro, 2003), mais peuvent aussi renforcer des normes sexuées précoces. La dimension fortement genrée de ce milieu, liée à la présence quasi exclusive de femmes parmi les professionnelles, peut de surcroît contribuer à la transmission des normes de genre. En effet, il donne à voir que les activités de soins aux enfants et d'entretien de l'intérieur sont des activités préférentiellement féminines (Cresson, 2010). La crèche peut donc être envisagée comme un lieu où se cumulent des effets de sélection sociale et des effets de différenciation de genre. Dans

ce milieu institutionnel, la mise à disposition des jouets est souhaitée « neutre ». Les observations relevées par Coulon et Cresson (2007) et Lignier (2019) indiquent toutefois une division genrée des usages, avec d'un côté l'investissement des jeux d'imitation —– soin de bébés, incarnation de personnages, notamment — par les filles et de l'autre les jeux libres, non-adossés à des objets, par les garçons. Cette répartition est faite à la fois par la préférence spontanée des enfants, construite de manière différenciée en famille, que par l'incitation des professionnelles, ou du moins, leur non-intervention.

En s'intéressant aux jouets selon ce cadre, nous mettons en lumière leur fonction socialisatrice (Cromer *et al*, 2010). Leur rôle quotidien constitue une dimension centrale de la socialisation de genre et de classe dans la petite enfance. En effet, la socialisation de genre, processus par lequel les enfants apprennent et incorporent les attentes liées au sexe qui leur a été assigné à la naissance, se fait à travers les objets, les interactions sociales et les représentations faites du genre (Octobre, 2010). Cet effet socialisateur des objets participe donc à la production de l'ordre du genre (Zegaï, 2010), c'est-à-dire à la répartition stricte des domaines d'activité selon un genre et à leur hiérarchisation.

L'univers matériel des enfants est donc précocement séparé de manière binaire, avec d'un côté des jouets perçus comme plutôt « féminins » et d'autres plutôt « masculins ». Les jouets classés dans le pôle féminin, tels que les poupées et les cuisines miniatures, mettent en scène des pratiques maternelles et domestiques, tandis que les jouets classés dans le pôle masculin, tels que les figurines et les véhicules, mettent l'accent sur l'agressivité, la puissance et la complexité technique (Rafat, 2022 ; Owen & Padron, 2015). Très précocement, les enfants manifestent des préférences pour des jouets stéréotypés selon leur genre, qui sont encouragées et validées par les parents (Gianini-Belotti, 1974/1994 ; Zegaï, 2010). Ces préférences et leur encouragement par les adultes se traduisent par des perceptions différenciées des qualités et habiletés des enfants. Les filles sont valorisées pour leur autonomie dans le jeu et leur minutie, tandis que les garçons sont perçus comme plus actifs, turbulents (Octobre, 2010).

Cette projection de qualités sexospécifiques se retranscrit dans les opérations de commercialisation des jouets, qui s'appuient généralement sur une mise en scène genrée. Les poupons sont, le plus souvent, présentés dans une mise en scène impliquant des petites filles, et les véhicules dans une mise en scène impliquant des petits garçons (Zegaï, 2010). La distinction entre les univers de jeux féminin et masculin est renforcée par le choix d'un vocabulaire et d'une imagerie sexospécifiques. Le vocabulaire mobilisé dans les pages destinées aux garçons

est issu des champs sémantiques du combat, des véhicules et de la vitesse, tandis que le vocabulaire mobilisé pour promouvoir les activités définies comme féminines est plus axé sur la beauté, les sentiments tendres, le soin (Zegaï, 2010). Les objets destinés aux filles ont également la spécificité, pour certains, d'être de petite taille, esthétisés de telle manière que leur usage consiste à en prendre soin par des gestes précis et minutieux (Montmasson-Michel, 2020). Les attributs visuels des jouets, leur taille, leurs couleurs, le genre des personnages, ainsi que leur usage attendu - manipuler, prendre soin, faire rouler, lancer – deviennent finalement des marqueurs stricts du genre des objets. Ces distinctions permettent aux enfants, mais aussi aux adultes d'identifier la catégorie de genre destinataire des jeux, mais aussi la catégorie exclue.

La partition genrée des jouets et activités de jeux est donc introduite médiatiquement, mais aussi guidée par les agents socialisateurs directement au contact des enfants. L'orientation et la réorientation vers des jeux stéréotypés est opérée par les parents, les pairs et les autres adultes exerçant une fonction pédagogique. Il résulte souvent de ces interactions éducatives que les garçons sont guidés vers des pratiques stéréotypées de manière plus stricte que les filles, pour lesquelles les pratiques sont plus diversifiées que cela soit dans le domaine domestique (Wood *et al*., 2002) ou dans le domaine scolaire (Lynch, 2015). Dans le contexte des crèches, la non-différenciation constitue un idéal pour les professionnelles, qui se traduit par une mise à disposition indifférenciée des jeux et des activités. Cette configuration semble réduire les écarts entre filles et garçons en matière de langage et de motricité globale (Berger *et al*., 2021). Pour autant, ce cadre égalitaire n'empêche pas totalement des appropriations genrées et variables de la part des enfants eux-mêmes (Cresson, 2010).

Les compétences mobilisées au cours des jeux sont précocement différenciées. Les jeux d'imitation de la vie domestique, stéréotypés comme féminins, induisent la mobilisation et l'entretien de compétences relationnelles, de l'empathie et de la verbalisation (Brougère, 1993). Ces pratiques de *care* appliquées dans leur jeu par les filles leur permettent d'appliquer des compétences utiles au domaine scolaire notamment par les imitations langagières ou l'imitation des pratiques d'écriture (Hargis, 2025). Ces jeux occasionnent également l'entraînement de la motricité fine à travers les gestes minutieux de soins des objets. La motricité fine des garçons est toutefois encouragée par les jeux de construction et de véhicules, souvent stéréotypés comme masculins et associés à des compétences techniques et de stratégie. Toutefois, les jeux stéréotypés comme masculins sont plus fréquemment orientés vers une activité physique

globale et intense, que vers des activités de faible intensité et occasionnant un état de concentration (Blakemore et Centers, 2005).

Les jouets proposés aux enfants, dès le plus jeune âge, constituent alors des supports de la socialisation de genre opérée en famille (Vincent, 2001), mais aussi dans les lieux collectifs (Montmasson-Michel, 2020). Les significations du jouet sont ainsi variables en fonction de l'action faite par les enfants, de l'investissement des familles, mais aussi du milieu social dans lequel l'objet est pris. En cela, la partition genrée de la possession de jouets a été démontrée comme plus intense au sein des milieux populaires (Vincent, 2001).

Or, les jouets ne sont pas uniquement genrés : ils sont aussi socialement situés et condensent des usages et des attentes différenciées selon le milieu social. Les familles populaires privilégient ainsi une approche ludique centrée sur le plaisir et la détente, tandis que les classes moyennes et supérieures tendent à valoriser les objets éducatifs comme supports de développement des compétences enfantines transposables à l'école (Vincent, 2000 ; 2001).

Cela est particulièrement vrai pour les jouets visant explicitement le développement de l'enfant par les apprentissages moteurs, langagiers et cognitifs (Giraud, 2022). La présence de ce type de jouets est plausible en tout lieu de l'espace social, mais leur appropriation prend des formes variables. Les recherches de Frédérique Giraud (2022, 2025) démontrent en particulier que les jeux dont les créateur·trice·s revendiquent s'inspirer de la pédagogie de Montessori sont inégalement investis en fonction du capital culturel des parents. Ainsi, dans les classes populaires, le recours à ces jeux peut servir une visée « correctrice » des difficultés identifiées chez les enfants. S'ils sont présents dans les foyers, ils ne sont pas les jeux les plus plébiscités par les parents et les enfants des classes populaires. Dans les classes moyennes et supérieures, l'usage des jeux éducatifs vise plutôt l'anticipation et l'entretien de compétences scolaires. Pour les familles les plus dotées, les jeux éducatifs revêtent la fonction de support de mobilisation scolaire et ce faisant, de transmission du capital culturel. Dans la pratique quotidienne des familles, ces pratiques ludiques sont également le prétexte à des interactions langagières et apprenantes entre parents et enfants. Ces interactions ne visent pas systématiquement le développement de compétences strictement circonscrites au domaine scolaire, mais peuvent être considérées comme des moyens de stimuler le développement individuel de l'enfant, ses intérêts propres, dans le domaine perçu comme bénéfique par les parents. La classe sociale est donc également déterminante pour la socialisation des enfants par le jeu en ce qu'elle

différencie l'accès aux objets, ainsi qu'à la socialisation entre pairs lors de la petite enfance à travers deux facteurs : la présence d'adelphes dans le foyer et le recours au mode de garde.

B- La socialisation de genre comme facteur explicatif des écarts dans les compétences de motricité fine

A partir des données recueillies à deux ans et trois ans et demi auprès des parents de la cohorte ELFE, nous établissons plusieurs stratégies analytiques visant à produire une compréhension nuancée de la variation genrée des compétences de motricité fine. A l'enquête aux deux ans, que nous mobilisons pour quantifier la variation des pratiques ludiques, les deux parents sont interrogés. Nous avons pris en compte par défaut les réponses des mères, et en cas de valeur manquante, celles des pères. Lors de la vague d'enquête des trois ans et demi, âge auquel sont mesurées les compétences, seul un parent a été interrogé, désigné comme « parent référent »[106]. L'échantillon retenu pour les analyses de ce chapitre est composé des enfants pour lesquels le parent référent (généralement, la mère) a répondu aux questions de motricité fine à 1 an et 3,5 ans, et de pratiques ludiques à 2 ans (N= 10 943).

Afin de quantifier les différences dans la motricité fine des enfants, nous établissons une comparaison de trois indicateurs : le fait d'obtenir un score supérieur à la moyenne de sa classe d'âge à la sous-échelle de motricité fine, la compétence « savoir dessiner un personnage en trois parties » et la compétence « savoir attacher un bouton ». Ces deux compétences précises sont choisies pour leur forte différenciation genrée. Les parents enquêté·e·s répondent aux affirmations présentées par « oui » ou « non ». Le score obtenu à la sous-échelle de motricité fine correspond à la somme des compétences affirmées, chacune ayant la valeur d'un point. Les résultats en ce domaine varient ainsi de 0 à 7 points (voir Tableau 2, Chapitre V).

[106] Dans 95 % des cas, le parent référent est la mère.

Comme au Chapitre V, les comparaisons portent sur une variable dichotomique tenant compte de la corrélation entre l'âge et le score. La première modalité de la variable regroupe les enfants ayant obtenu un score supérieur à la moyenne de leur groupe d'âge en nombre de mois et la seconde regroupe les enfants ayant obtenu un score inférieur à cette moyenne. Pour ce domaine de compétences, le « score supérieur à la moyenne » correspond au fait de maîtriser cinq compétences ou plus sur les sept proposées aux parents par les enquêteurs. Pour les deux pratiques, nous comparons les caractéristiques des enfants les maîtrisant (dont les parents ont répondu « oui ») à celles des enfants ne les maîtrisant pas (dont les parents ont répondu « non »).

Dans un premier temps, des statistiques descriptives permettent d'établir un état des lieux des compétences et des pratiques de jeux selon le genre. Dans un deuxième temps, le recours à des régressions logistiques emboîtées nous permet d'observer la variation de l'écart de genre à mesure que les variables liées aux jeux sont intégrées. Pour dépasser les limites inhérentes à la comparaison de coefficients logistiques entre modèles, nous mobilisons dans un troisième temps la méthode KHB, qui permet de quantifier précisément la part de l'écart de genre médiée par les types de jeux. Enfin, pour explorer de manière plus fine la socialisation pour chaque catégorie de sexe, nous procédons à des régressions stratifiées par sexe en introduisant une variable synthétique mesurant le degré de stéréotypisation des pratiques ludiques de l'enfant.

Afin d'étayer l'hypothèse selon laquelle les différences s'expliquent par les pratiques ludiques, nous décrivons la distribution des jeux utilisés par les enfants à l'âge de deux ans par genre et par classe sociale[107]. Cette vague d'enquête inclut l'énumération d'une liste de jeux dont les parents sont invités à indiquer la fréquence à laquelle ils sont pratiqués par leur enfant. Les réponses possibles sont : « tous les jours », « souvent », « de temps en temps » ou « jamais ». Le mécanisme que nous supposons et souhaitons mettre en exergue ici est un mécanisme longitudinal, pour lequel nous supposons qu'une pratique à l'âge de deux ans reflète et conditionne la socialisation de genre sur le long terme et est associée aux compétences à trois ans et demi. Nous proposons donc en premier lieu de décrire statistiquement la distribution des pratiques ludiques, puis d'étudier leurs liens avec les compétences différenciées par le genre.

A partir du croisement de deux critères, le genre et la fréquence des jeux de poupée et de voitures (jeux les plus polarisés en fonction du genre, comme nous le verrons au Tableau 39),

[107] La variable mobilisée pour décrire statistiquement les différences de classe est celle dont la construction est explicitée dans la partie méthodologique.

nous établissons une variable synthétique de la stéréotypisation des pratiques. Les assemblements, différents pour les filles et pour les garçons, ayant servi à construire les modalités de cette variable sont explicités dans les Tableaux 33 et 34, ci-dessous.

Tableau 33. Construction de la variable « genre des pratiques de jeux » pour les garçons

Pratique de jeux	Voiture	Poupée	N	%
Pratique stéréotypée	Tous les jours, souvent, parfois	Jamais	2113	40
Pratique mixte dominée par le genre	Tous les jours Souvent	Souvent, parfois Parfois	2585	44,5
Pratique mixte	Tous les jours Souvent Parfois Souvent	Tous les jours Souvent Parfois Tous les jours	721	13
Pratique atypique	Parfois Jamais	Tous les jours, souvent Tous les jours, souvent, parfois	125	2

Source : Enquête ELFE à deux ans, 2013. Champ : garçons dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 5 544). Lecture : la pratique de jeux « stéréotypée » correspond au fait de jouer « tous les jours », « souvent », ou « parfois » aux voitures mais « jamais » à la poupée ; cela correspond à 2 113 garçons, soit 40 % d'entre eux.

Tableau 34. Construction de la variable « genre des pratiques de jeux » pour les filles

Pratique de jeux	Voiture	Poupée	N	%
Pratique stéréotypée	Jamais	Tous les jours, souvent, parfois	880	17
Pratique mixte dominée par le genre	Souvent, parfois parfois	Tous les jours Souvent	2883	51,3
Pratique mixte	Tous les jours Souvent Parfois Tous les jours	Tous les jours Souvent Parfois Souvent	1263	23,8
Pratique atypique	Tous les jours, souvent Tous les jours, souvent, parfois	Parfois Jamais	373	7

Source : Enquête ELFE à deux ans, 2013. Champ : filles dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 5 399). Lecture : la pratique de jeux « stéréotypée » correspond au fait de jouer « jamais » aux voitures mais « tous les jours », « souvent », ou « parfois » à la poupée ; cela correspond à 880 filles, soit 17 % d'entre elles.

Le croisement des caractéristiques conduit à ce que soit considérée comme stéréotypée la pratique ludique des garçons jouant aux voitures « tous les jours », « souvent » ou « parfois » tout en ne jouant « jamais » aux poupées. Pour les filles, la pratique ludique stéréotypée est celle constituée d'une exclusion totale des jeux de voiture (« jamais ») couplée à une pratique des jeux de poupées « tous les jours », « souvent » ou « parfois ». Cela concerne 40 % des garçons et 17 % des filles.

Cette variable sera mobilisée pour la partie descriptive et les analyses multivariées suivantes. Nos analyses s'appuient majoritairement sur des régressions logistiques et poursuivent trois objectifs : mesurer la différenciation de genre, repérer les facteurs ayant pour effet de réduire ou accroître l'écart de genre, identifier les facteurs associés à la motricité fine parmi les ressources familiales et le contexte de socialisation.

Afin d'analyser la robustesse et l'amplitude de la différenciation par le genre des mesures de la motricité fine des enfants, nous avons recours à des régressions emboîtées. Cette approche permet de tester la stabilité ou la variation des *odds ratios* des modalités d'intérêt à travers des modèles successifs, et d'identifier les variables susceptibles de médiatiser la corrélation observée. Le principe des régressions emboîtées repose sur l'idée que la combinaison ou la comparaison ordonnée de plusieurs spécifications permet une lecture plus fine des relations causales ou associatives (Breiman, 1996).

L'objectif ici est d'observer la variation de l'*odds ratio* associé à la modalité « fille » de la variable « sexe de l'enfant », à mesure que l'on enrichit progressivement les modèles par l'inclusion de facteurs socioéconomiques et de socialisation de genre. Nous établissons cette stratégie pour les trois variables dépendantes citées précédemment.

La spécification des modèles est la suivante :

1) Y = β Sexe de l'enfant

2) Y= β Sexe de l'enfant + β Diplôme de la mère + β Présence d'aîné·e·s + β Mode de garde à deux ans

3) Y= β Sexe de l'enfant + β Diplôme de la mère + β Présence d'aîné·e·s + β Mode de garde à deux ans + β Jeux d'emboîtement à 2 ans + β Jeux d'empilement à 2 ans+ β Pratique du dessin à 1 an

4) Y= β Sexe de l'enfant + β Diplôme de la mère + β Présence d'aîné·e·s + β Mode de garde à deux ans + β Jeux de poupée à 2 ans + β Jeux de voiture à 2 ans + β Jeux de conduite à 2 ans + β Jeux de cuisine à 2 ans + β Jeux de ballons à 2 ans

Les résultats des régressions logistiques empilées permettront en première intention d'étudier les variations de l'écart de genre, mais également de décrire les corrélations établies entre les compétences de motricité fine et les caractéristiques socioéconomiques ainsi que les pratiques ludiques. Toutefois, la comparaison directe des coefficients entre modèles logistiques emboîtés peut être biaisée par les variations de la variance résiduelle. Afin de pallier cette limite, nous complétons ces modèles de régressions par la méthode Karlson-Holm-Breen ou *KHB*

(Karlson et Holm, 2011)[108]. Cette procédure permet d'isoler la part de l'effet total du genre qui transite spécifiquement par les pratiques ludiques. En décomposant[109] ainsi l'*odds ratio* de la catégorie « filles », nous estimons dans quelle mesure la socialisation ludique genrée contribue à expliquer les différences de compétences en motricité fine observées. Cela permet de confirmer ou d'infirmer avec plus de robustesse l'hypothèse d'une différenciation de genre passant par le jeux.

La variable de stéréotypisation des jeux sera également mobilisée dans des modèles distincts n'incluant pas la variable sexe. Cette démarche permet d'approcher le lien statistique entre motricité fine et socialisation de genre. Le modèle est spécifié ainsi :

$Y = \beta$ Stéréotypisation des pratiques de jeux

Ce modèle sera estimé dans un premier temps sur l'ensemble de la population, puis stratifié selon le genre, afin d'examiner si les associations sont différentes entre filles et garçons. Nous privilégions la stratification plutôt qu'un modèle avec interaction incluant à la fois le sexe et les pratiques de jeux, car ces variables sont étroitement corrélées. Leur inclusion simultanée exposerait les modèles à des biais de colinéarité, ce qui occulterait l'effet propre de chaque variable et fragiliserait l'interprétation des coefficients. Pour ce modèle, afin de faciliter la lecture et l'interprétation, nous favoriserons la présentation des probabilités prédites. Enfin, le modèle sera ajusté, comme les précédents, sur les variables identifiées dans la littérature comme corrélées au développement et sur le niveau de motricité fine à 1 an.

L'ensemble des modèles présentés ci-dessus sont ajustés sur des variables comme potentielles variables de confusion dans la relation entre le genre et le développement : le poids

[108] La méthode KHB est couramment utilisée pour répondre à des questionnements d'ordre sociologique ou démographique tels que les effets des normes de genre sur la fécondité (Li et Yang, 2024) et les effets de la classe sociale sur les choix éducatifs (Karlson et Holm, 2011).

[109] Au Chapitre V, les analyses de médiation menées à partir de la méthode des *Average Causal Mediation Effects* ont été mobilisées pour explorer si le mode de garde ou la composition familiale expliquent, dans une perspective causale, les variations liées à l'origine sociale. Cette approche répond donc à la question-type : « si l'on changeait le mode de garde pour les enfants d'une classe sociale, leur score de langage serait-il modifé ? ». Pour ce chapitre, nous adoptons une approche différente: la procédure KHB. Contrairement à l'ACME, il ne s'agit pas ici d'isoler des causes au sens strict, mais de décomposer les facteurs explicatifs de l'écart genré. La question à laquelle répond cette démarche est donc « quelle part de l'écart de genre en motricité fine est expliquée par la différenciation des pratiques ludiques ? ». La méthode KHB permet ainsi de mesurer précisément quelle part de cet écart est médiée par les pratiques de jeux, en éliminant les biais de comparabilité entre les modèles.

de naissance (Hines *et al*., 2020), l'âge de la mère (Duncan *et al*., 2018), le statut migratoire (Florian *et al.*, 2021) et le mode de garde (Berger *et al*., 2021)[110].

Une variable d'ajustement supplémentaire a été incluse dans les modèles de ce chapitre, et ne l'était pas aux chapitres précédents : le niveau de motricité fine à 1 an. Cette variable a été créée à partir du score calculé à cette vague d'enquête sur le cumul de 10 compétences. Elle catégorise les individus ayant obtenu un score situé dans le premier quartile (plus faible niveau, correspondant à un score de 0 à 6 compétences) en opposition à ceux ayant obtenu un score dans les deuxièmes à quatrième quartiles (individus maîtrisant 6 à 10 compétences). Le score de motricité fine se répartit en quartiles selon la distribution présentée dans le Tableau 35.

Tableau 35. Distribution des scores de motricité fine à 1 an (% en colonne)

Quartiles du score de motricité fine à 1 an	Compétences maîtrisées	%
Premier	0 à 6	30,5
Deuxième	7	25,7
Troisième	8	24,5
Quatrième	9 à 10	19,2

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2012. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 30,5 % des enfants étaient situés dans le premier quartile du score de motricité fine à 1 an, ils maîtrisaient 0 à 6 compétences.

Cette variable de contrôle a été incluse dans les modèles en raison de sa très forte corrélation avec les compétences de motricité fine mesurées à trois ans et demi. La Figure 21, ci-dessous, décrit les trajectoires des enfants en matière de motricité fine, en visualisant les effectifs passant d'un quartile à l'autre ou se maintenant dans le même quartile entre un an et trois ans et demi.

[110] Les effets de ces variables relevés dans la littérature sont explicités au Chapitre III.

Figure 21. Diagramme de Sankey, trajectoires de motricité fine



Q1 1A : Premier quartile à 1 an. Q2 1A : Deuxième quartile à 1 an. Q3 1A : Troisième quartile à 1 an. Q4 1A : Quatrième quartile à 1 an. Q1 3A : Premier quartile à 3 ans. Q2 3A : Deuxième quartile à 3 ans. Q3 3A : Troisième quartile à 3 ans. Q4 3A : Quatrième quartile à 3 ans.

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 52 % des enfants qui étaient situés dans le premier quartile du score de motricité fine à 1 an sont restés dans le premier quartile du score de motricité fine à 3,5 ans.

Les enfants situé·e·s dans le premier quartile du score de motricité fine (donc parmi les plus faibles niveaux de compétences) à un an se situent fréquemment dans le premier quartile à trois ans (52 % d'entre eux). Ils·elles conservent donc un niveau faible de compétences en ce domaine. En revanche, le fait d'avoir un niveau de compétences parmi les plus élevés à la mesure de la motricité fine faite à un an ne prédit pas une position similaire à la mesure faite à trois ans et demi (25 % des enfants du quatrième quartile maintiennent cette position). Bien que cette dynamique des trajectoires ne fasse pas l'objet d'une analyse spécifique et approfondie, il est important de noter qu'il est fortement déterminant pour les résultats de motricité fine explorés ensuite (voir en annexe 3 les modèles complets).

Cet ensemble de méthodes vise d'abord à décrire et éclairer l'incarnation des écarts quantifiés en matière de motricité fine dans les pratiques prenant place dans le quotidien familial. En suivant une logique progressive, les modèles statistiques permettent de considérer les effets du genre comme résultats de processus socialisateurs. Cette approche s'inscrit dans une perspective de sociologie du genre, considérant la motricité fine et ses mises en pratique comme un construit social, une manière de faire usage du corps façonnée par les expériences différenciées auxquelles les enfants sont exposés.

A partir de ce cadre méthodologique, la section suivante présentera d'abord les écarts observés entre filles et garçons et entre enfants de différentes classes sociales pour chacune des mesures de motricité fine considérées, puis elle analysera la manière dont les écarts de genre se modulent en fonction des caractéristiques sociales et des pratiques ludiques.

C- La différenciation sociale des pratiques manuelles et ludiques

Cette section vise à décrire la distribution genrée et socialement située des mesures de compétence en ce domaine, avant d'en analyser les déterminants. Les statistiques descriptives permettront de comprendre, au-delà du score, quelles pratiques spécifiques présentent des écarts genrés.

La motricité fine, en tant qu'ensemble de gestes précis, peut s'appliquer à plusieurs domaines d'activité : le soin de soi, les activités manuelles, artistiques et esthétiques, le jeu d'imitation, et les activités d'apprentissage. Nous mesurons ici la variation de genre de manière à montrer si les activités motrices les plus différenciées concernent plutôt le domaine domestique, artistique, ou scolaire.

Les différences entre garçons et filles sont décrites en premier lieu dans le Tableau 36, à partir des questions posées aux vagues d'enquête menées à un an puis à trois ans et demi auprès des enfants de la cohorte ELFE. Les pratiques dont la distribution est présentée dans ce tableau sont issues des versions de l'IDE présentes dans ces deux vagues d'enquête.

Tableau 36. Distribution par genre des compétences de motricité fine (% en colonne)

	Garçons	Filles	Ensemble	*P*
Compétences à 1 an				
L'enfant tient un objet dans chaque main	91,6	93,1	92,4	*ns*
L'enfant saisit un gros objet avec ses deux mains	94,2	94,9	94,5	*ns*
L'enfant prend les objets d'une main	96,9	97,7	97,3	*ns*
L'enfant passe un objet d'une main à l'autre	94,4	95,6	95,0	*ns*
L'enfant gribouille	40,3	44,5	42,4	*
L'enfant construit une tour avec des cubes	34,8	36,4	35,6	*ns*
L'enfant prend deux petits jouets d'une seule main	53,9	58,4	56,1	***
L'enfant saisit de petits objets avec deux doigts	89,0	90,6	89,8	*ns*
L'enfant tourne les pages d'un livre	62,4	67,5	64,9	***
Compétences à 3 ans et demi				
Enfant construit une tour de 5 cubes ou plus	95,1	93,7	94,4	*
Enfant essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	82,8	86,8	84,8	***
Enfant trace / copie cercle fermé	83,0	88,5	85,7	***
Enfant découpe en suivant 1 forme / modèle simple	28,5	35,2	31,8	***
Enfant découpe 1 feuille de papier d'un bout à l'autre	55,8	63,9	59,9	***
Enfant dessine des choses reconnaissables	46,4	65,0	55,7	***
Enfant dessine un personnage avec au moins 3 parties	52,1	71,2	61,7	***
Enfant attache au moins 1 bouton qd il s'habille	50,3	70,4	60,3	***
Score moyen (déviation standard) sur 7 compétences	4,46 (1,58)	5,11 (1,47)	4,78 (1,56)	
N=	5 544	5 399	10 943	

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 91,6 % des garçons savent tenir un objet dans chaque main à 1 an. Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

A l'âge d'un an, il y a peu de différence entre garçons et filles dans les dix pratiques visant à mesurer la compétence des enfants en matière de motricité fine. La différenciation concerne uniquement les items « gribouille », « prend deux petits jouets d'une seule main » et « tourne les pages d'un livre », qui sont tous reliés à des pratiques ludiques et à une potentielle différenciation des objets et activités proposés par les parents. Les différences sont plus marquées à l'âge de trois ans et demi. Cette apparition tardive des écarts genrés permet de relativiser l'origine biologique des variations de compétences. Des écarts significatifs sont notables pour six des huit pratiques étudiées, avec des écarts allant de 5 à 20 points de pourcentage. Ces différences vont toujours en la faveur des filles. Ces dernières sont avantagées également en ce qui concerne le cumul de compétences permettant le calcul du score de motricité fine puisque leur score moyen s'élève à 5,1 points contre 4,5 points pour les garçons.

Les filles sont notamment plus nombreuses à maîtriser les compétences de dessin et de découpage, activités créatives et proches de la culture scolaire. En particulier, les pratiques « l'enfant dessine des choses reconnaissables » et « dessine un personnage avec au moins 3 parties » sont fortement différenciées. Pour le premier item, les parents de filles sont 65 % à répondre positivement, contre seulement 46 % des parents de garçons. Pour le second, les parents de filles sont 52 % à répondre positivement, contre seulement 31 % des parents de garçons. Ces écarts sont très larges et peuvent trouver des explications dans différents facteurs. Tout d'abord, la réponse positive apportée par les parents à chacune des compétences interrogées met en jeu leur jugement et la subjectivité avec laquelle les « talents » esthétiques des enfants sont évalués. De ce point de vue, le genre ne façonne pas seulement l'accès différencié aux activités et aux objets, mais aussi le regard porté sur les enfants et la valorisation de leurs productions et activités En ce sens, les parents tendent à valoriser pour les filles les activités éducatives (Waters *et al*., 2022). Cette potentielle subjectivité de l'évaluation et de la perception est porteuse des normes de genre qui associent précocement les filles aux pratiques artistiques comme moyen d'exercer la créativité et la minutie supposées intrinsèques au sexe féminin (Octobre, 2010). Par ailleurs, l'observation de ces compétences particulières nécessite la mise en œuvre et le partage des activités créatives. Celles-ci sont plus fréquemment investies par les parents avec leurs filles qu'avec leurs garçons (Octobre *et al*., 2018).

Une autre compétence fortement différenciée est celle de l'attache de boutons au cours de l'habillement. Située au croisement de l'autonomie corporelle[111] et de la motricité fine, cette pratique renvoie à des apprentissages ancrés dans le quotidien, qui ne dépendent pas uniquement de la manipulation d'objets, mais aussi d'un rapport différencié au corps et à la présentation de soi (Court, 2010). L'écart observé peut ainsi être lu à la fois comme le produit d'une socialisation différenciée aux objets et comme l'expression d'investissements parentaux distincts : les attentes à l'égard des filles en termes d'esthétique et de soin corporel sont plus fortes et plus précoces (Court *et al*., 2014).

[111] En tant que compétence, cette pratique est comprise dans la mesure de l'autonomie de l'IDE, nous la mobilisons ici en raison de la gestuelle qu'elle nécessite.

Ces attentes envers les enfants peuvent également varier en fonction de la position sociale des parents, des normes éducatives auxquelles ils·elles souscrivent et de leurs contraintes matérielles et temporelles.

Afin d'explorer les associations de ces variations de conditions de vie avec la motricité fine, le Tableau 37 décrit la distribution par classe sociale des mêmes compétences.

Tableau 37. Distribution par classe sociale des compétences de motricité fine (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes sup. intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	*p*
Compétences à 1 an							
L'enfant tient un objet dans chaque main	85,5	91,1	89,6	93,9	92	92,4	***
L'enfant saisit un gros objet avec ses deux mains	88,1	92,2	92,6	94,8	94,8	94,5	***
L'enfant prend les objets d'une main	90,9	95,3	94,6	97,3	97,5	97,3	***
L'enfant passe un objet d'une main à l'autre	88,3	93,1	92,6	95,1	95,4	95,0	***
L'enfant gribouille	43,9	41	40,5	40,7	38,1	42,4	***
L'enfant construit une tour avec des cubes	31,3	33,2	36,3	36,9	38,6	35,6	***
L'enfant prend deux petits jouets d'une seule main	58	55,8	52,9	50,5	50,7	56,1	***
L'enfant saisit de petits objets avec deux doigts	80,2	87,7	89	91,7	92,4	89,8	***
L'enfant tourne les pages d'un livre	52,2	62,6	66,6	70,8	72,2	64,9	***
Compétences à 3 ans et demi							
Enfant construit une tour de 5 cubes ou plus	90,7	93,9	96,1	97,2	97	94,4	***
Enfant essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	77,9	74,9	87,8	88,7	87,4	84,8	***
Enfant trace / copie cercle fermé	82,7	84,9	87,5	89,1	88,1	85,7	**
Enfant découpe en suivant 1 forme / modèle simple	32,5	31,8	30,9	32,1	31,9	31,8	*ns*
Enfant découpe 1 feuille de papier d'un bout à l'autre	60,6	60,3	60,2	58,4	56,7	59,9	*ns*
Enfant dessine des choses reconnaissables	55,6	55,8	54,2	56,9	56,2	55,7	*ns*
Enfant dessine personnages avec au moins 3 parties	57,4	60,8	63,6	65,9	65,6	61,7	**
Enfant attache au moins 1 bouton qd il s'habille	65,6	60,6	57,4	58	56,51	60,3	**
Score à 3 ans et demi (moyenne, déviation standard) sur 7 compétences	4,66 (1,65)	4,73 (1,56)	4,81 (1,57)	4,77 (1,53)	4,89 (1,54)	4,78 (1,56)	
N=	1 367	3 082	3 211	1 718	1 565	10 943	

Source : Enquête ELFE 1 an, 2023 et à 3,5 ans, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 85,5 % des enfants de

classes populaires peu qualifiées savent tenir un objet dans chaque main à 1 an. Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Les compétences de motricité fine ont de particulier qu'elles s'inscrivent dans des pratiques nécessitant à la fois du matériel spécifique et, à trois ans et demi, une présence adulte pour proposer, encadrer et encourager l'activité (Bourguignon *et al*., 2024). Elles mobilisent donc les ressources matérielles et temporelles des parents, mais également un investissement relationnel dont les modalités peuvent varier selon les caractéristiques sociales des familles (Berthomier et Octobre, 2020).

A un an, les compétences différenciées par la classe sociale sont plus nombreuses que celles différenciées par le genre des enfants. Alors que l'amplitude des différences genrées est de 1 à 5 points de pourcentage, elle peut aller jusqu'à 20 points de pourcentage pour la classe sociale pour la compétence « tourne les pages d'un livre ». Néanmoins, certaines compétences telles que « l'enfant gribouille » et « prend deux petits jouets d'une seule main » font l'objet d'un avantage pour les enfants des classes populaires. Nous pouvons supposer toutefois que la différenciation très précoce de ces manières enfantines d'utiliser le corps et les objets met en lumière surtout une différenciation des manières d'observer les très jeunes enfants et leur motricité. En effet, l'évaluation de compétences telles que « saisit un gros objet avec ses deux mains », « passe un objet d'une main à l'autre », « prend deux petits jouets d'une seule main » ou encore « saisit de petits objets avec deux doigts », nécessite une observation fine et régulière. Or, le temps qui peut être consacré à l'observation de pratiques précises est dépendant de la charge de travail domestique et du temps passé individuellement avec chaque enfant.

Enfin, à un an, la compétence la plus fortement différenciée par la classe sociale est la capacité des enfants à « tourner les pages d'un livre ». Les parents situés dans les classes supérieures sont 72 % à affirmer que leurs enfants maîtrisent cette compétence, contre 66 % des parents de classes moyennes, 63 % des parents de classes populaires qualifiées, et seulement 52 % des parents de classes populaires peu qualifiées. Cette distribution laisse entrevoir précocement le gradient social du développement psychomoteur, mais aussi et surtout l'inégale dotation en biens culturels (Octobre et al., 2018). En effet, tourner les pages d'un livre suppose un rapport familier à l'objet livre, sa mise à disposition dans l'environnement domestique, et son intégration dans les routines partagées entre parents et enfants. L'inégalité d'accès au livre reflète à la fois des différences matérielles — possession et investissement des objets — et symboliques, puisque les pratiques de lecture parentale sont plus intensément

investies dans les familles des classes supérieures (Lahire, 1993 ; Evans *et al*., 2010). La forte valorisation de la pratique de la lecture parmi les classes moyennes et culturelles peut ainsi être à l'origine d'un biais de désirabilité sociale dans les réponses apportées à cette question.

A l'âge de trois ans et demi, alors que la différenciation par le genre devient visible, la différenciation par la classe sociale est faible. Les enfants des familles situées dans les classes supérieures sont toutefois avantagé·e·s dans les compétences de découpage et de dessin. La variation de l'acquisition de la compétence « essaie de découper / découpe avec petits ciseaux », varie de 75 % des parents de classes populaires qualifiées apportant une réponse positive, à 89 % des parents de classes supérieures intermédiaires. Il s'agit alors d'une pratique maîtrisée par la plupart des enfants en tout lieu de l'espace social, mais cette maîtrise connaît des variations. Bien que la variation de cette pratique ne se fasse pas graduellement, sa différenciation va plutôt à l'avantage des enfants des familles les plus dotées. Toutefois, ces enfants sont désavantagé·e·s pour la pratique de l'attache de boutons, comme cela a été examiné dans le Chapitre VI. Pour finir, les scores moyens à la sous-échelle de motricité fine de l'IDE ne sont pas fortement différenciés.

La différenciation est donc liée au genre des enfants plus qu'à la classe sociale de leur famille. Elle se situe au moment de l'entrée à l'école, et a donc de possibles répercussions sur les activités et l'aisance des enfants dans ce cadre institutionnel. En effet, les compétences de motricité fine occupent une place centrale dans les premiers apprentissages scolaires : elles conditionnent l'entrée dans l'écrit et le graphisme (tenir un crayon, tracer des formes, apprendre à écrire) et participent aussi à l'autonomie corporelle et scolaire (habillement, gestion du matériel). À ce titre, elles représentent des compétences scolairement mobilisables, puisqu'elles facilitent la conformité aux attentes des acteur·ice·s de l'institution scolaire (Lahire, 1993). Les enfants qui disposent d'une meilleure motricité fine, en particulier si elle est combinée à de solides compétences langagières et sociales, arrivent donc à l'entrée en maternelle avec un avantage.

Cette centralité des compétences de motricité fine dans la réussite scolaire précoce invite à interroger les conditions de leur développement, en particulier dans les espaces quotidiens de socialisation enfantine. Ces conditions relèvent des caractéristiques sociales des familles, mais aussi des activités et objets proposés aux enfants dès leurs premières années. Les pratiques ludiques constituent à ce titre un vecteur de différenciation (Brougère, 1993 ; Zegaï, 2010).

Nous supposons qu'elles exercent un effet d'entretien des compétences dans la mesure où elles sollicitent les gestes de prise et manipulation, et que cet effet varie selon le type de jeux sollicité.

Le Tableau 38 décrit la distribution genrée des pratiques ludiques à deux ans.

Tableau 38. Distribution par genre des pratiques de jeux (% en colonne)

	Garçons	Filles	Ensemble	*P*
Jeux				
Voiture à deux ans				***
Tous les jours/souvent	88,4	32,4	60,4	
De temps en temps	11,1	49,4	30,2	
Jamais	0,5	18,3	9,4	
Poupée à deux ans				***
Tous les jours/souvent	18,6	79,9	49,3	
De temps en temps	40,0	17,1	28,6	
Jamais	41,4	3,0	22,2	
Conduite à deux ans				***
Tous les jours/souvent	78,1	45,1	61,6	
De temps en temps	17,3	38,9	28,1	
Jamais	4,6	15,9	10,3	
Cuisine à deux ans				***
Tous les jours/souvent	42,5	62,9	52,7	
De temps en temps	36,0	27,9	31,9	
Jamais	21,5	9,2	15,4	
Ballon à deux ans				***
Tous les jours/souvent	76,4	57,4	67,0	
De temps en temps	23,0	41,0	32,0	
Jamais	0,5	1,6	1,1	
Se faire beau/belle à deux ans				***
Tous les jours/souvent	40,4	59,0	49,7	
De temps en temps	36,5	30,4	33,5	
Jamais	23,1	10,6	16,9	
Genre des pratiques de jeux à deux ans				***
Stéréotypée	40,2	17,1	28,7	
Mixité dominée par le genre	44,6	51,3	47,9	
Mixité	13	23,8	18,4	
Pratique atypique	2,3	7,7	4,9	
Jeu d'empilement à deux ans				***
Tous les jours/souvent	59	52,1	55,6	
De temps en temps	34,3	40,4	37,4	
Jamais	6,7	7,5	7,1	
Jeu d'emboitement à deux ans				***
Tous les jours/souvent	63,8	55,5	59,7	
De temps en temps	30,5	37,3	33,9	
Jamais	5,6	7,2	6,4	
Jeux de motricité fine				
Dessin à 1 an	18,1	24,0	21,0	***
Dessin à 3 ans	96,2	98,2	97,2	*ns*
Puzzle à 3 ans	81,8	84,5	83,1	**
N=	5 544	5 399	10 943	

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2012, 2 ans, 2013, 3 ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 88,4 %

des garçons jouent aux voitures tous les jours ou souvent. Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

La plupart des jeux cités ici font l'objet d'une différenciation genrée de forte amplitude[112]. L'écart dans les pratiques quotidiennes et fréquentes (« tous les jours » / « souvent ») varie de 2 à 56 points de pourcentage. Les pratiques impliquant des jouets investis de significations genrées font l'objet d'une polarisation. C'est particulièrement vrai pour les jeux de voiture et de poupée. Ainsi, 88 % des garçons jouent « tous les jours » ou « souvent » avec des petites voitures, contre 32 % des filles. Une autre polarisation se fait autour des jeux de poupées, investis quotidiennement par 80 % des filles et 19 % des garçons. Les jeux de ballon, conduite, cuisine et beauté sont également fortement différenciés. La cuisine et la mise en beauté (« se faire beau/belle ») se situent dans le pôle féminin des activités, le ballon et la conduite dans le pôle masculin.

La fréquence à laquelle les jeux sont exclus est également différenciée. Ainsi, 18 % des filles ne jouent « jamais » aux petites voitures, c'est le cas de moins d'1 % des garçons. L'investissement des jeux de poupées apparaît plus fortement polarisé puisque 41 % des garçons n'y jouent « jamais » contre 3 % des filles. L'exclusion des jeux de ballon, conduite et cuisine est moins fortement marquée par le genre des enfants. Ces jeux sont donc d'usage mixte, mais l'intensité de leur pratique est différenciée.

La partition des jeux produit alors un cadre de socialisation variable selon le genre. Cela se traduit par une distribution inégale des modalités de la variable synthétique de la stéréotypisation des jeux des enfants. Selon cette construction statistique, les filles ont plus fréquemment des pratiques de jeux diversifiées que les garçons : 40 % d'entre eux ont une pratique stéréotypée, contre seulement 17 % des filles[113]. Pour les deux catégories sexuées, la modalité la plus fréquente est celle d'une pratique mixte dominée par le genre (45 % des garçons et 51 % des filles). La mixité équilibrée est plus fréquente pour les filles que pour les garçons, ainsi que les pratiques atypiques, qui restent rares pour les garçons comme pour les

[112] Une description statistique similaire est établie par Bourguignon *et al*., 2024, incluant une stratification par classe sociale, rang de naissance et composition sexuée de l'adelphie.

[113] A partir d'une variable construite sous forme de score, Herbaut *et al.* (2024) décrivent également la stéréotypisation des pratiques de jeux des enfants de la cohorte ELFE. Leur description indique également une plus forte polarisation des activités des garçons.

filles. La permission par les parents des transgressions des normes de genre sont en effet variables en fonction du genre des enfants.

Il est en effet plus « acceptable » pour une fille d'adopter des comportements considérés comme masculins, que pour un garçon d'adopter des comportements qui seraient qualifiés de féminins en matière de goûts culturels ou de modalités d'expression des émotions (Kane, 2006 ; Diter, 2015). La transgression des normes de genre correspond à une mise à l'écart des qualités perçues comme naturellement associées à chaque genre. A ce propos, l'article de Emily Kane décrit, à partir d'entretiens auprès de parents étasuniens situés en différents lieux de l'espace social, une plus grande tolérance pour l'inconformité au genre de la part des filles, et un travail actif de conformation au genre des garçons par les pères. En effet, les traits émotionnels de la « fragilité » et de la « délicatesse », stéréotypés comme féminins, sont fréquemment critiqués par les parents. Ils orientent donc volontiers leurs filles vers des pratiques plus « masculines », visant notamment à stimuler leurs compétences motrices mobilisables dans les pratiques sportives. Toutefois, cette masculinisation des pratiques est modérée et s'accompagne d'une attention accrue à l'apparence et à la bonne tenue corporelle. Du côté des jeunes garçons, l'acquisition de compétences domestiques et de l'empathie (considérées comme plutôt féminines) est valorisée par les parents, mais cette valorisation est contrecarrée par des précautions et l'absence d'enthousiasme quant à l'investissement d'univers de jeux considérés comme féminins. Ces « rappels à l'ordre du genre » (Diter, 2023) se poursuivent au cours de la vie et jusqu'à l'âge adulte puisque l'accès des femmes aux positions typiquement masculines est plus valorisé que l'accès des hommes à des positions typiquement féminines (Buscatto et Fusulier, 2013). En somme, la différenciation genrée est nette en ce qui concerne les jeux stéréotypés. Cette différenciation est porteuse d'effets socialisateurs (Zegaï, 2010). La distribution genrée des activités dédiées à l'exercice de la motricité fine, en particulier la coordination œil-main, est toutefois moins polarisée. Enfin, les pratiques ludiques des filles apparaissent plus diversifiées, ainsi que cela a été démontré dans l'étude d'Octobre *et al.* (2018), démontrant par ailleurs que les garçons ont, en moyenne, un plus grand nombre de jouets.

A deux ans, les jeux d'empilement, d'emboîtement ou l'activité de dessin apparaissent faiblement différenciés selon le genre, et sont même légèrement plus investis par les garçons que par les filles (59 % contre 52 % pour l'empilement ; 64 % contre 56 % pour l'emboîtement). A trois ans également, les pratiques du dessin et du puzzle ne sont pas significativement différenciées et sont largement adoptées par les enfants. Ce constat entre en

contradiction avec leurs performances plus faibles en matière de motricité fine. Globalement, les garçons pratiquent davantage les jeux de voitures, l'imitation de conduite d'engins, la manipulation de ballons ainsi que les activités d'empilement et d'emboîtement. Parmi ces activités, les jeux de voitures et d'emboîtement mobilisent effectivement les muscles des doigts et de la main dans des gestes précis, tandis que l'imitation de conduite et la manipulation de ballons relèvent plutôt de la motricité globale et d'une activité physique plus intense. Les pratiques des filles, centrées sur des activités de soin ou de manipulation minutieuse (habillement et déshabillement de poupées, jeux de cuisine), sollicitent de façon plus régulière et diversifiée la motricité fine. La socialisation masculine se caractérise autant par l'exclusion de ces pratiques que par la valorisation d'activités orientées vers l'action, impliquant des gestes plus amples (Hargis, 2025). Ces premiers résultats montrent ainsi que la différenciation sexuée des pratiques ludiques ne tient pas seulement à la fréquence des activités, mais surtout à leur nature et à la diversité des gestes qu'elles mobilisent.

Toutefois, ces pratiques ne sont pas uniquement déterminées par le genre : elles s'inscrivent aussi dans des contextes sociaux différenciés. En effet, la possession de jouets, leur variété et les modalités de leur usage dépendent étroitement des ressources économiques et culturelles des familles, ainsi que des normes éducatives auxquelles adhèrent les parents (Giraud, 2025). L'examen des variations de classe sociale dans les pratiques ludiques permet donc de mieux comprendre comment se combinent rapports de genre et inégalités sociales dans l'orientation des enfants vers certains univers matériels et ludiques.

Les pratiques ludiques varient également en fonction de la classe sociale, comme le montre le Tableau 39. En particulier, la stéréotypisation est légèrement plus fréquente parmi les classes populaires peu qualifiées que dans les autres classes sociales.

Tableau 39. Distribution par classe sociale des pratiques de jeux à 2 ans (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes supérieures intermédiaires	Classes supérieures	Ens.	*p*
jeux							
voiture							**
tous les jours/souvent	59,5	61,3	60,6	60,3	61,5	60,6	
de temps en temps	28,7	29,7	30,1	32,2	32,2	30,1	
jamais	11,8	9	9,3	7,5	6,3	9,3	
poupée							*
tous les jours/souvent	45,4	50,5	49,8	50,6	49,3	49,0	
de temps en temps	29,6	28	27,7	29,1	30,7	28,7	
jamais	25,1	21,6	22,5	20,3	20,0	22,3	
conduite							**
tous les jours/souvent	58,3	63,4	62,2	61,0	61,5	61,4	
de temps en temps	28,6	27,7	28,1	29,0	29,1	28,3	
jamais	13,1	9,0	9,7	10,0	9,4	10,3	
cuisine							***
tous les jours/souvent	42,9	53,9	53,9	58,4	58,8	52,4	
de temps en temps	32,7	32,5	31,2	30,9	31,2	31,9	
jamais	24,4	13,7	14,9	10,7	10	15,8	
ballon							***
tous les jours/souvent	68	67	67,7	67,8	63	67,1	
de temps en temps	30,3	32,2	31,6	31,3	35,7	31,9	
jamais	1,7	0,8	0,7	0,9	1,3	1,0	
se faire beau/belle							***
tous les jours/souvent	54,2	53,3	47,5	44,3	41,2	49,7	
de temps en temps	31,2	32	34,7	35,3	36,9	33,5	
jamais	14,6	14,7	17,8	20,4	21,9	16,9	
jeux de motricité fine							
dessin à 1 an (oui)	28,1	21,2	21,6	17,8	13,1	21,0	***
dessin à 3 ans (oui)	95,7	97,5	97,1	98,4	99,1	97,2	*ns*
puzzle (oui)	77,0	82,9	84,8	87,8	89,0	83,1	***
jeu d'empilement							***
tous les jours/souvent	52,0	55,5	55,4	57,8	61,8	55,6	
de temps en temps	36,6	37,2	38,8	37,7	35,4	37,4	
jamais	11,5	7,4	5,8	4,4	2,9	7,1	
jeu d'emboitement							***
tous les jours/souvent	53,1	59,9	60,3	64,3	66,9	59,7	
de temps en temps	36,3	34,6	33,4	32,1	30,2	33,9	
Jamais	10,6	5,4	6,3	3,6	2,9	6,4	
Genre des pratiques de jeux							*****
Pratique stéréotypée	32,7	28,5	28,2	26,1	24,4	28,7	
Pratique mixte dominée par le genre	41,8	50	48	51,6	51,5	47,9	
Pratique mixte	19,7	17,0	19,0	17	19,6	18,4	
Pratique atypique	5,8	4,5	4,7	5,3	4,5	4,9	
N=	1 367	3 082	3 211	1 718	1 565	10 943	

Source : Enquête ELFE à 1 an, 2012, 2 ans, 2013, 3 ans et demi, 2014-2015.Champ : enfants dont les parents ont répondu aux trois vagues d'enquête (N= 10 943). Lecture : 59,5 % des enfants de classes populaires peu qualifiées jouent aux voitures tous les jours ou souvent.

Valeur p du test de Khi-2 : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Les jeux les plus genrés sont faiblement différenciés par la classe sociale, à l'exception du jeu de cuisine. Celui-ci nécessite un équipement spécifique susceptible d'être moins accessible pour les enfants des classes populaires en raison de son coût financier et de l'espace qu'il peut occuper au sein d'un logement. Ce jeu est donc significativement plus fréquent parmi les enfants des classes supérieures que parmi les enfants des classes populaires. La pratique « se faire beau/belle » est différenciée elle aussi, et plus fréquemment déclarée par les enfants des classes populaires.

Au croisement du genre et de la classe, il apparaît ici que la stéréotypisation des pratiques est plus importante dans les classes populaires – notamment la fraction la moins dotée – que dans les classes moyennes et supérieures. Les pratiques atypiques sont rares dans les cinq classes sociales. Ce résultat statistique est cohérent avec l'idéal égalitaire des classes supérieures mis en exergue dans la littérature sociologique (Court *et al.*, 2016 ; Diter, 2023). En effet, en matière d'éducation et de transmission de valeurs, les parents les plus dotés notamment en capital culturel tendent à souhaiter mettre en application, dans leur foyer, une éducation égalitaire. Cette éthique parentale est présente dans les discours, mais ses applications trouvent souvent des limites, par exemple par le maintien d'une division sexuée du travail domestique et parental. Il est toutefois logique, de ce point de vue, que l'investissement diversifié des objets de l'enfance soit plus fréquent dans le haut de l'espace social. Ainsi, dans les classes supérieures, 52 % des enfants ont des pratiques « mixtes dominées par le genre de l'enfant », contre 42 % des enfants des classes populaires peu qualifiées. La mixité parfaite est rare dans toutes les classes sociales.

Les pratiques dédiées à la motricité fine, elles, connaissent une variation sociale significative. Il est plus fréquent pour les enfants des classes populaires d'avoir pratiqué le dessin à l'âge d'un an avec leurs parents que pour les enfants des classes supérieures. À trois ans, cette pratique est généralisée dans l'ensemble des classes sociales. Les jeux d'empilement et d'emboîtement pratiqués à deux ans sont en revanche plus fréquents parmi les classes supérieures que parmi les classes moyennes et populaires. Ces pratiques présentent la particularité de nécessiter du matériel spécifique et un encadrement parental (Bourguignon *et al.*, 2024). Mais au-delà de leur fréquence, leurs usages peuvent connaitre des variations

sociales. Les mêmes objets ludiques peuvent en effet être appropriés de manières contrastées selon la position sociale des parents (Giraud, 2022). Les parents des classes populaires privilégient un usage ludique centré sur le plaisir de l'enfant tandis que les parents des classes moyennes et supérieures les investissent comme supports d'apprentissage précocement orientés vers la réussite scolaire. Les familles les plus dotées peuvent ainsi convertir les jouets des vecteurs de transmission de savoirs scolairement rentables (Giraud, 2025). La variation sociale ne se joue pas seulement dans l'accès au matériel, mais aussi dans le sens — inobservable ici, attribué à l'activité et dans la manière dont elle est accompagnée au quotidien.

Les différences précoces dans la familiarité avec les objets culturels et éducatifs – comme le livre, le crayon ou les puzzles – traduisent une dotation inégale en ressources qui s'articule directement avec les exigences scolaires (Lahire, 1993 ; Octobre *et al*., 2018). Les enfants des milieux les plus dotés sont davantage préparés aux usages scolaires de la motricité fine. Non seulement ils·elles ont eu plus souvent accès à des objets permettant de développer ces gestes, mais leurs parents leur transmettent des dispositions à les investir comme des activités apprenantes, et donc un moyen de les convertir en capital culturel (Giraud, 2022).

Ces premiers résultats suggèrent que les pratiques ludiques constituent des occasions d'apprentissage variables selon le genre et la classe sociale. Elles peuvent alors contribuer au développement de compétences motrices spécifiques en ce qu'elles induisent la répétition de gestes adaptés à chaque objet et chaque situation de jeu. Leur rôle tient au fait qu'elles sollicitent directement la coordination œil-main, la précision gestuelle et la répétition d'actions fines, autant de dimensions constitutives de la motricité (Bouchard, 2019). Nous suggérons que les conditions sociales d'accès aux différentes pratiques sont au fondement des différences sociales — ici, différences genrées — des compétences.

Nous examinons donc plus précisément la mesure dans laquelle elles participent à la différenciation observée des compétences de motricité fine entre garçons et filles. La section suivante explore ainsi les déterminants de ces écarts.

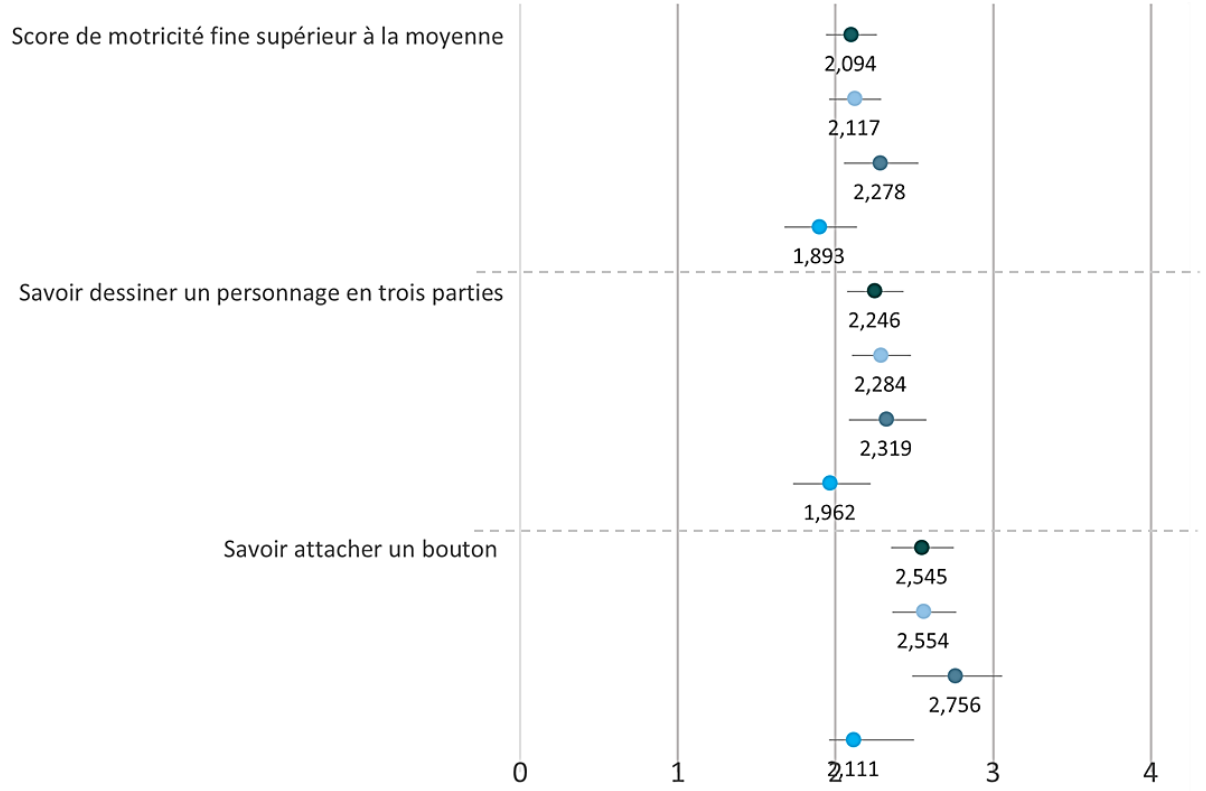
D- L'influence du genre des pratiques ludiques sur les compétences de motricité fine

Dans une perspective de sociologie du genre et des socialisations primaires, l'analyse qui suit vise à comprendre dans quelle mesure les différences de motricité fine entre filles et garçons peuvent s'expliquer par la socialisation de genre dans son incarnation ludique. Pour ce faire, nous mobilisons des régressions logistiques empilées appliquées à trois dimensions de la motricité fine. D'abord, nous explorons la variation de la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne à la sous-échelle de l'IDE, correspondant à l'accumulation de la déclaration de compétences par les parents dans ce domaine. Les deux autres dimensions étudiées sont des pratiques constitutives de ce domaine, fortement différenciées par le genre : savoir dessiner un personnage en trois parties et savoir attacher un bouton. Nous tenterons de confirmer la variation des différences de genre en mobilisant la méthode de décomposition KHB.

Nous comparons un modèle « genre » incluant uniquement la variable « sexe de l'enfant », un modèle « genre et caractéristiques socioéconomiques » incluant les variables du niveau de diplôme, du rang dans l'adelphie et du mode de garde à 2 ans, et deux modèles intégrant différentes pratiques ludiques. Le modèle « genre, caractéristiques socioéconomiques, jeux de construction et dessins » inclut les pratiques d'entraînement de la motricité fine. Le modèle « genre, caractéristiques socioéconomiques et jeux genrés » inclut les pratiques dont nous avons identifié précédemment qu'elles sont fortement différenciées par le genre. Chaque modèle inclut également les variables de contrôle annoncées dans la section A. Cette cascade permet d'isoler la part de l'avantage féminin qui procède d'un entraînement spécifique par les pratiques ludiques.

La Figure 22, ci-dessous, illustre pour chacun des indicateurs la variation de l'*odds ratio* associé à la catégorie de genre « fille », les garçons étant situés en catégorie de référence, en fonction des variables de socialisation intégrées dans les modèles. Cette stratégie analytique permet ainsi d'évaluer dans quelle mesure les écarts observés relèvent d'expériences socialisatrices différenciées selon le genre. Les modèles complets sont présentés en annexe 3.

Figure 22. Évolution de l'association entre genre féminin et les compétences motrices selon les ajustements successifs (odds ratios et intervalles de confiance à 95 %)



• Modèle « genre »
• Modèle « genre et caractéristiques socioéconomiques »
• Modèle « genre, caractéristiques socioéconomiques, jeux de constructions et dessin »
• Modèle « genre, caractéristiques socioéconomiques, jeux genrés »

Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 10 943). Lecture : Les filles ont une probabilité plus élevée que celle des garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité fine dans chacun des modèles spécifiés. Modèles ajustés sur : motricité fine à 1 an, statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance.

Chacun des modèles présentés ici a pour résultat un écart genré de forte amplitude à l'avantage des filles. Pour l'étude du score de motricité fine, l'*odds ratio* de 2,1 suggère que les filles présentent environ deux fois plus de chances que les garçons d'obtenir un score élevé de motricité fine. L'ajout de variables socioéconomiques (niveau de diplôme maternel, présence d'adelphes plus âgé·e·s dans le foyer et mode de garde fréquenté à l'âge de deux ans) dans le modèle modifie cette corrélation à la marge. Cette absence de variation entre les différentes spécifications des modèles indique que les différences dans ces variables conditionnant matériellement et socialement la vie des enfants n'expliquent pas l'écart de motricité fine entre filles et garçons : la différenciation de genre semble indépendante de ces caractéristiques[114].

En revanche, sous l'effet de l'introduction des variables de jeux de construction et de l'activité de dessin partagée avec un parent à l'âge d'un an, l'*odds ratio* augmente (OR 2,28). Ces pratiques ne suffisent donc pas à expliquer l'avantage des filles en matière de motricité fine. L'accentuation de l'écart suggère que les jeux de construction exercent un effet protecteur ou compensatoire pour les garçons ; une fois cet entraînement neutralisé, l'avantage net des filles apparaît encore plus marqué.

À l'inverse, dans le modèle « genre, caractéristiques socioéconomiques, jeux genrés », qui remplace les jeux de construction et le dessin par les jeux inégalement distribués en fonction du genre, l'*odds ratio* est réduit (OR 1,9). Ici, l'introduction des pratiques ludiques les plus fortement différenciées par le genre contribue à réduire l'effet attribué au sexe de l'enfant, ce qui laisse penser que les différences de motricité fine sont en partie liées aux modes de socialisation différenciés selon le genre, par les jouets et activités proposés aux enfants. L'écart entre filles et garçons en matière de motricité fine reste considérable, même à conditions de socialisation ludique égalisées statistiquement. Les filles présentent une probabilité près de deux fois plus élevée que les garçons d'obtenir un score supérieur à la moyenne. Autrement dit, une partie de l'avantage des filles peut être expliquée en partie par leurs pratiques ludiques, mais celles-ci n'expliquent pas à elles seules l'ampleur de la différence.

Afin d'approfondir l'hypothèse de médiation des écarts de genre par les pratiques ludiques et pour s'assurer que la réduction de la différenciation de genre n'est pas un *artefact* statistique dû au changement de variance entre les modèles, nous avons procédé à une analyse

[114] L'introduction de la variable de revenus, dans une version alternative du modèle « genre et caractéristiques socioéconomiques » présentée en annexe 3, n'a pas non plus d'effet sur l'écart genré.

de décomposition par la méthode KHB (le résultat est présenté en annexe 3). Cette décomposition indique que 15,5 % de l'écart de genre est médié par les univers ludiques ($p < 0{,}01$). Ce résultat tend à valider l'idée que l'avance des filles est, pour partie, le produit d'un entraînement situé dans les pratiques ludiques.

Bien que l'analyse du score global de motricité fine mette en évidence un écart marqué entre filles et garçons, il convient de rappeler que ce score constitue un agrégat statistique et mesure l'accumulation d'une sélection de compétences déclarées par les parents dans un cadre contraint. Autrement dit, il reflète une tendance différenciée à l'accumulation de compétences dans les catégories étudiées, mais ne permet pas d'identifier directement les compétences mobilisées dans les activités concrètes du quotidien. Pour saisir plus finement la manière dont les différences se manifestent dans le quotidien des enfants, il est nécessaire de se tourner vers des indicateurs ancrés dans des pratiques observables au quotidien. Nous choisissons en l'occurrence de porter l'analyse sur la capacité à dessiner un personnage en trois parties et la capacité à attacher un bouton, en raison de leur forte différenciation genrée. L'examen de ces pratiques permet de dépasser la nature artificielle du score et d'approcher la manière dont les écarts de genre se traduisent dans des situations socialement investies et observables.

Dans le cas de ces deux pratiques, les filles présentent systématiquement un avantage très marqué, avec des *odds ratios* compris entre 1,9 et 2,3 pour le dessin, et entre 2,1 et 2,6 pour le maniement du bouton de vêtement (voir Figure 22). L'inclusion des variables socioéconomiques n'entraîne pas de réduction de l'écart de genre, tandis que l'introduction des variables de jeux de construction et de dessin[115] entraîne une légère augmentation de l'écart dans la maîtrise de la deuxième compétence. Cela signifie que les différences observées en faveur des filles ne peuvent pas être imputées à une plus grande exposition à ces activités ; au contraire, une fois ce facteur neutralisé, l'avantage des filles apparaît encore plus nettement, suggérant que d'autres mécanismes contribuent à expliquer leur plus grande performance.

Les jeux genrés, quant à eux, entraînent une réduction de l'écart genré dans les deux pratiques, suggérant que la socialisation différenciée selon le genre joue un rôle explicatif. Néanmoins, l'écart de genre, même contrôlé par des pratiques de socialisation ludique, reste de

[115] Les variables « dessin à 1 an » et « savoir dessiner un personnage en trois parties » peuvent paraître fortement liées mais sont indépendantes. En effet, 29 % des enfants ayant pratiqué le dessin à 1 an ne « savent pas dessiner un personnage en trois parties » à trois ans et demi contre 40 % des enfants n'ayant pas pratiqué le dessin à 1 an ($p < 0{,}005$).

grande ampleur. L'extension de l'analyse de médiation présentée précédemment confirme la robustesse de ce mécanisme : la décomposition révèle que les pratiques ludiques expliquent 15,5 % de l'écart de genre pour la capacité à attacher un bouton, et 18 % pour le dessin d'un personnage en trois parties. Ces résultats confirment, toutefois, que si les pratiques ludiques et leur dimension genrée participent à la structuration des compétences, elles ne fournissent pas une explication complète des écarts observés. L'avantage féminin en matière de dessin et d'habillement reste massif, et suggère l'influence persistante de mécanismes plus larges de socialisation et d'apprentissage différenciés selon le sexe.

Intégrer la motricité fine mesurée à l'âge d'un an parmi les variables de contrôle de chaque modèle permet d'appréhender l'acquisition de compétences comme un processus longitudinal. En articulant le niveau de compétences initial, les pratiques ludiques déclarées à deux ans et les compétences motrices à trois ans et demi, les modèles capturent la socialisation de genre primaire dans sa dynamique temporelle et cumulative.

Le caractère limité de l'effet des pratiques ludiques sur la différence de genre en matière de motricité fine vient modérer (sans invalider) l'idée que les pratiques parentales seraient au fondement des inégalités de genre au cours de l'enfance. Bien que les choix parentaux en matière de matériel et pratiques ludiques soient empreints de stéréotypes, ils ne semblent pas être la cause première des écarts dans les mesures de compétence enfantine. D'autres mécanismes socialisateurs expliquent la différenciation des compétences. Parmi eux, les interactions verbales d'encouragement ou de proscription de pratiques ont été identifiées comme jouant un rôle dans l'étude de Dinkel et Snyder (2020). D'autres déterminants situés dans les pratiques parentales et dans celles des adultes agissant avec les enfants en milieu institutionnel pourraient encore être investigués.

L'empilement des différents modèles visait en première intention à quantifier la variation de la différenciation de genre en fonction du contexte de socialisation. En ce sens, nous constatons une variation non-négligeable imputable aux pratiques ludiques. Les différents modèles permettent également d'explorer les liens entre différentes pratiques de jeux et compétences de motricité fine des enfants, que nous présentons au Tableau 40.

Tableau 40. Facteurs de socialisation ludique associés aux trois items de motricité fine à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	Obtenir un score de motricité fine > à la moyenne		Dessiner un personnage en trois parties		Attacher un bouton	
	OR	*p*	OR	*p*	OR	*p*
Jeux de poupée à deux ans						
Toujours/souvent	1,293	***	1,328	***	1,380	***
Parfois	1,134	**	1,147	**	1,154	**
Jamais	réf		réf		réf	
Jeux de voiture à deux ans						
Toujours/souvent	1,373	***	1,287	***	0,971	*ns*
Parfois	1,229	**	1,109	*ns*	0,998	*ns*
Jamais	réf		réf		réf	
Jeux de conduite à deux ans						
Toujours/souvent	réf		1,287	***	0,960	*ns*
Parfois	0,877	**	1,109	*ns*	1,047	*ns*
Jamais	0,656	***	réf		réf	
Jeux de cuisine à deux ans						
Toujours/souvent	Réf		0,901	*ns*	0,785	*ns*
Parfois	1,026	*ns*	0,965	*ns*	0,802	*ns*
Jamais	0,913	*ns*	réf		réf	
Jeux de ballon à deux ans						
Toujours/souvent	1,109	**	0,858	**	1,130	**
Parfois	1,039	*ns*	0,947	*ns*	1,048	*ns*
Jamais	réf		réf		réf	

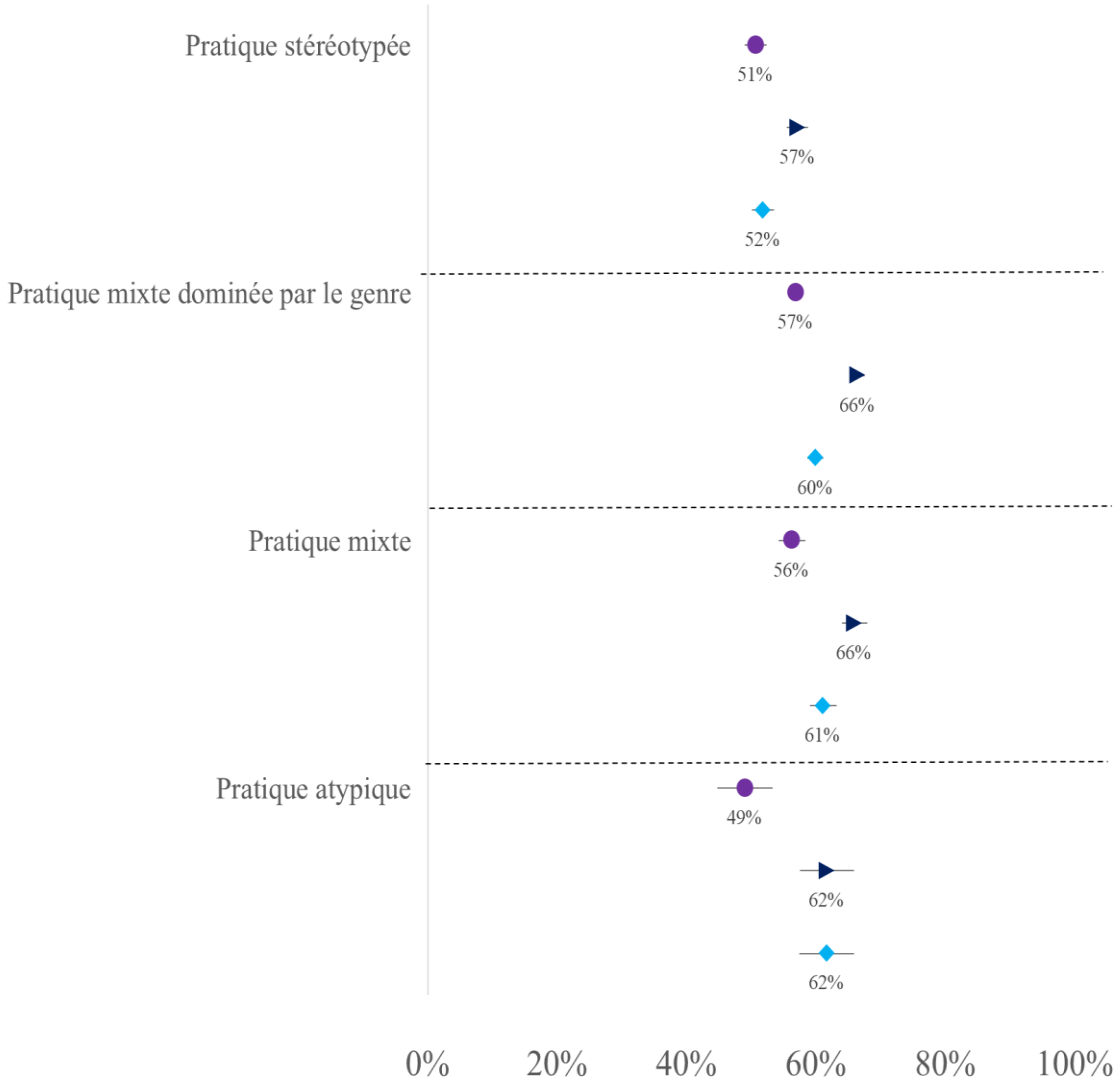
Source: Enquête ELFE à 2 ans, 2013 et trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 10 943). Modèles ajustés sur poids de naissance, santé de l'enfant, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : Les enfants utilisant « toujours ou souvent » les poupées ont une probabilité significativement plus élevée que celle des enfants ne les utilisant jamais d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne de leur classe d'âge. Valeur p du test de Khi-2 : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns (non-significatif) $p \geqslant 0,05$.

Les résultats indiquent que l'exclusion totale de jeux, quelle que soit leur appartenance à un univers genré, est négativement associée aux indicateurs de motricité fine. Ainsi, le fait de ne « jamais » jouer aux poupées, aux voitures ou à la cuisine est négativement associé à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne en matière de motricité fine et à la probabilité de savoir dessiner un personnage. Le fait que l'exclusion de jouets soit négativement associée aux compétences de motricité fine laisse supposer que le niveau de diversité dans les pratiques ludiques des enfants est déterminant pour le développement de certaines compétences de motricité fine, et donc que cet effet de la diversité des pratiques bénéficie aux filles.

Toutefois, seule la pratique des jeux de poupée est significativement associée à une probabilité plus élevée de maîtriser l'attache d'un bouton en autonomie. Ce lien s'explique aisément : ces jeux sollicitent des gestes d'habillement et de manipulation fine sur de petits objets reproduisant des situations du quotidien. Par ce biais, les enfants – en particulier les filles – acquièrent une expérience pratique directement transférable aux soins corporels. La motricité fine apparaît ainsi étroitement articulée à l'autonomie.

Ainsi, des pratiques ludiques stéréotypées dans l'un ou l'autre des pôles genrés semble être associé à de moins bons résultats dans le domaine de la motricité fine. Les résultats présentés par la Figure 23 corroborent cette hypothèse.

Figure 23. Corrélation entre la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)



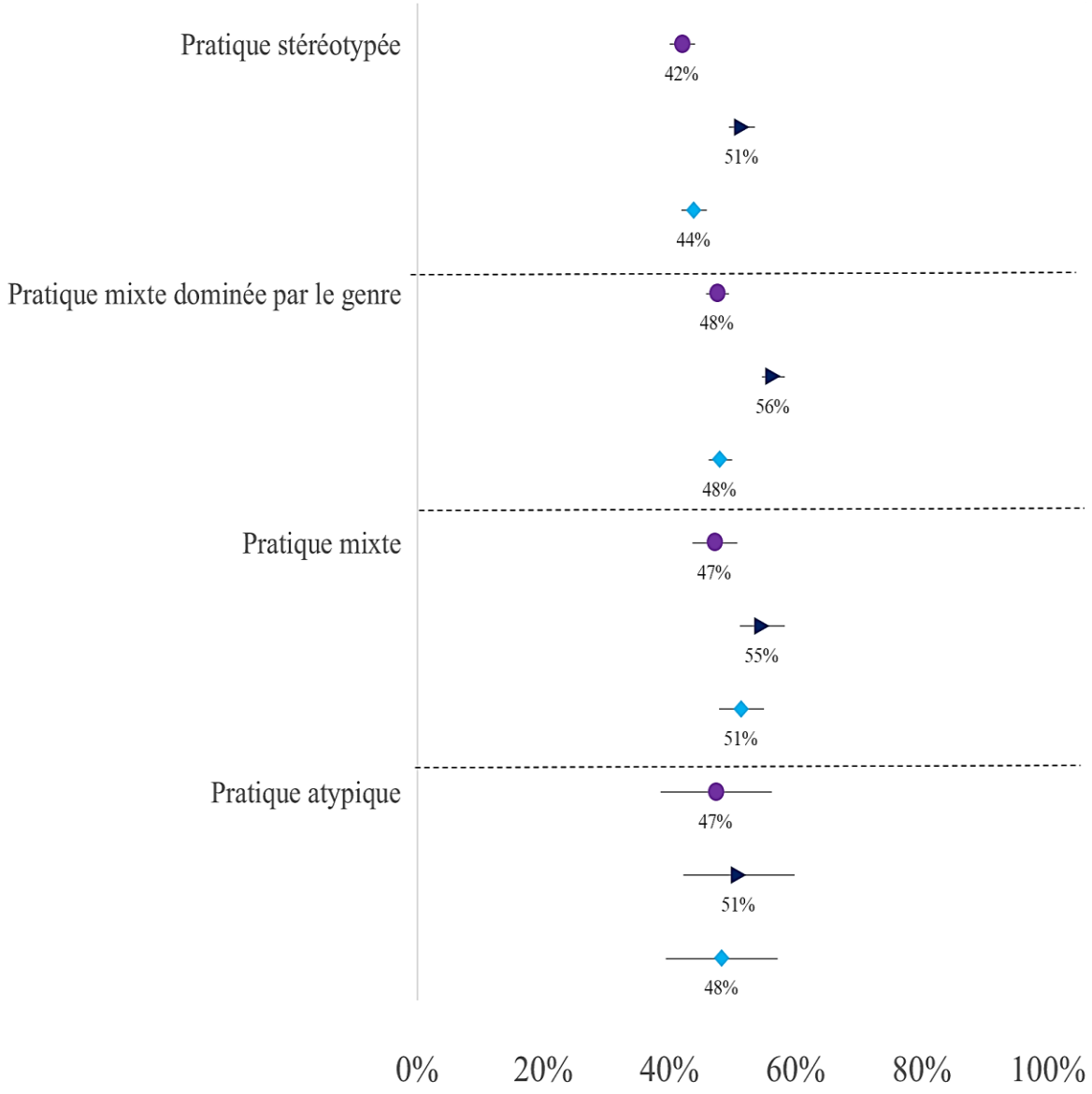
• Obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne ▲ Savoir dessiner un personnage en trois parties ◆Savoir attacher un bouton. Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : enfants dont le parent a répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 10 943). Lecture : Les enfants ayant une pratique de jeux stéréotypée ont une probabilité plus faible que celle des enfants ayant une pratique de jeux mixte d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité. Modèle ajusté sur : motricité fine à 1 an, statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance.

En mobilisant la variable construite de stéréotypisation des pratiques ludiques, les probabilités prédites indiquent que les enfants ayant des pratiques mixtes présentent les plus grandes chances d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne. Ainsi, la probabilité estimée d'obtenir un score supérieur à la moyenne de la classe d'âge est de 56 % pour les enfants ayant des pratiques mixtes, contre 51 % pour ceux ayant des pratiques stéréotypées. Cette tendance se retrouve pour les deux compétences citées. La probabilité prédite de « avoir dessiner un personnage en trois parties » s'élève à 66 % chez les enfants ayant des pratiques mixtes, contre 57 % pour les pratiques stéréotypées. De même, la maîtrise de la manipulation d'un bouton est estimée à 61 % pour les premier·ère·s, contre seulement 52 % pour les second·e·s. Il y a peu d'écarts entre les deux niveaux de mixité dans les pratiques. Il convient également de noter que la position des enfants ayant des pratiques atypiques s'interprète moins aisément en raison de leur faible effectif. Enfin, ces probabilités ne différencient pas les enfants par leur genre et sont donc fortement déterminées par la répartition très inégale des garçons et des filles dans les catégories de stéréotypisation des jeux.

L'investissement de pratiques mixtes à l'âge de deux ans est positivement associé au développement des compétences de motricité fine à trois ans et demi. Ce résultat a une implication en matière d'inégalités précoce de genre puisque les garçons se trouvent moins fréquemment dans ces configurations ludiques que les filles. En effet, 40 % des garçons ont une pratique que nous classifions comme stéréotypée à l'âge de deux ans, contre 17 % des filles (Tableau 38). Les garçons ayant des pratiques mixtes (soit dominée par la masculinité soit parfaitement mixtes) occupent donc une position plus rare et connaissent une socialisation particulière, laissant plus de souplesse à l'adhésion aux normes de genre.

Nous nous interrogeons donc sur le bénéfice de cette socialisation de genre moins « stricte » dans la construction de dispositions permettant les compétences de motricité fine. La Figure 24 décrit donc la variation des compétences parmi les garçons en fonction du niveau de stéréotypisation de leurs pratiques.

Figure 24. Corrélation entre de la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans pour garçons uniquement (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)

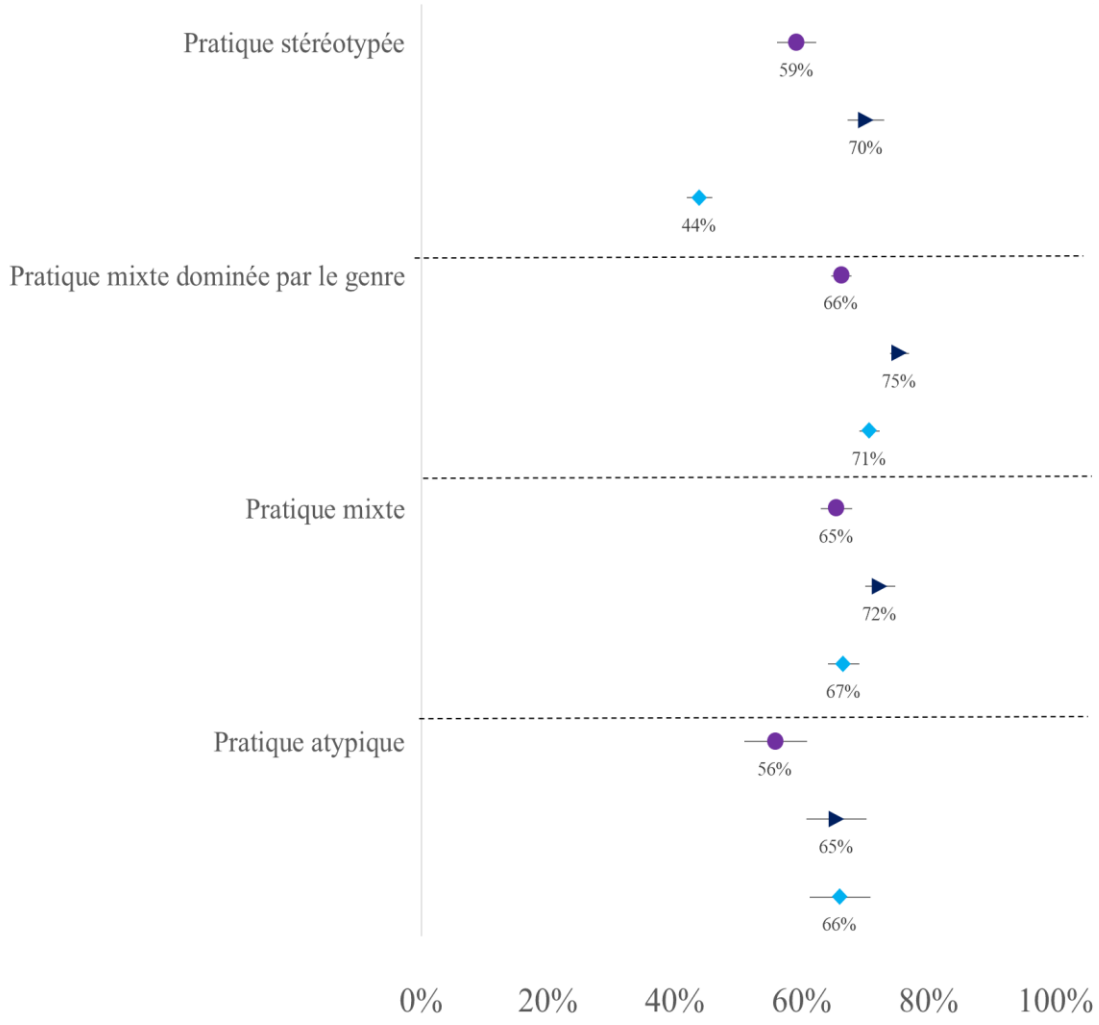


• Obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne ▲ Savoir dessiner un personnage en trois parties ◆Savoir attacher un bouton Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : garçons dont le parent a répondu répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 5 544). Lecture : Les garçons ayant une pratique de jeux stéréotypée ont une probabilité plus faible que celle des garçons ayant une pratique de jeux mixte d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité. Modèle ajusté sur : motricité fine à 1 an, statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance.

Ces résultats suggèrent que, parmi les garçons, les pratiques les plus strictement conformes aux stéréotypes de genre constituent un mode de socialisation moins favorable au développement des compétences de motricité fine que l'adoption de pratiques mixtes. L'écart le plus notable concerne la probabilité d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne du groupe d'âge, qui s'élève à 48 % pour les garçons ayant des pratiques mixtes dominées par le genre contre 42 % pour les garçons ayant des pratiques stéréotypées. La corrélation avec les pratiques atypiques ne peut toutefois pas être interprété en raison d'un intervalle de confiance large dû à un faible effectif. Toutefois, même en adoptant des pratiques mixtes, la probabilité pour les garçons d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne ou de maîtriser les deux compétences reste inférieure à 50 %.

Parmi les filles, la Figure 25 indique que les variations en fonction de la stéréotypisation des pratiques de jeux sont également marquées.

Figure 25. Corrélation entre la stéréotypisation des pratiques ludiques à deux ans et les compétences de motricité fine à 3,5 ans pour les filles uniquement (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)



• Obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne ▲ Savoir dessiner un personnage en trois parties ◆Savoir attacher un bouton Source : Enquête ELFE à trois ans et demi, 2014-2015. Champ : filles dont le parent a répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 5 399). Lecture : Les filles ayant une pratique de jeux stéréotypée ont une probabilité plus faible que celle des filles ayant une pratique de jeux mixte d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de la motricité. Modèle ajusté sur : motricité fine à 1 an, statut migratoire des parents, âge de la mère à la naissance, poids de naissance.

Les filles ayant des pratiques stéréotypées sont désavantagées par rapport aux autres dans les trois indicateurs, mais ont tout de même une probabilité élevée de maîtriser les compétences de motricité fine. L'écart le plus marqué concerne la probabilité de savoir attacher un bouton, s'élevant à 44 % pour les filles ayant des pratiques stéréotypées, contre 67 % pour les filles ayant des pratiques mixtes et 71 % pour celles ayant des pratiques mixtes dominées par le genre. Pour les autres mesures, les résultats de ce sous-groupe connaissent une moindre variation.

En somme, les résultats exposés ici confirment l'existence d'un net désavantage masculin en matière de motricité fine, dont une partie peut être expliquée par la stéréotypisation plus ou moins forte des pratiques ludiques. Ce constat statistique invite à considérer le domaine de la motricité fine comme un domaine de pratiques incorporées et éminemment sociales, se structurant par l'adhésion à des pratiques différenciées et entraînant les corps enfantins à adopter des postures et des mouvements en fonction de leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories sexuées. Nous constatons toutefois que l'écart entre filles et garçons apparaît stable à travers les différentes classes sociales, malgré le fait sociologiquement établi des variations de classe des modalités de socialisation de genre (Court *et al.,* 2016), ainsi que des pratiques de jeu et d'encouragement de la motricité fine (Giraud, 2022).

La section suivante propose d'explorer la variation sociale des pratiques de motricité fine afin de confirmer, en prenant appui sur différentes mesures, la faible variation sociale des compétences de motricité fine. Cela vise à confirmer que ce domaine de compétences est un domaine spécifiquement investi de significations genrées, et déterminé par la division sexuée des pratiques enfantines.

E- L'absence de variation sociale de l'écart de genre en motricité fine

La littérature évoquée précédemment, ainsi que nos résultats des Chapitres V et VI, mettent en lumière de façon constante le poids de l'origine sociale dans la différenciation des « compétences » des enfants. Or, l'influence de la structure sociale sur les compétences psychomotrices précoces semble ici moins prégnante que celle du genre. Cette section vise à explorer comment les caractéristiques socioéconomiques des familles — le diplôme des mères, l'accès aux modes de garde et la présence d'enfants dans le foyer — façonnent les opportunités d'apprentissage.

Il s'agit de tester l'hypothèse d'une socialisation de classe qui viendrait s'imbriquer à la socialisation de genre. Un mécanisme logique de différenciation par la classe sociale serait que les styles éducatifs des classes moyennes et supérieures, souvent caractérisés par l'investissement de jeux à visée éducative proches de la culture scolaire (Giraud, 2025) peuvent produire des effets d'entraînement de la compétence de motricité fine distincts de ceux observés dans les milieux populaires. Bien que les caractéristiques socioéconomiques n'induisent pas de variation de la différenciation de genre des compétences, elles sont associées à des variations des mesures de la motricité fine. Le Tableau 41, ci-dessous, décrit ces variations.

Tableau 41. Facteurs socioéconomiques associés aux trois items de motricité fine à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	Obtenir un score de motricité fine > à la moyenne		Dessiner un personnage en trois parties		Attacher un bouton	
	OR	p-value	OR	p-value	OR	p-value
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	réf		réf		réf	
Bac +2	1,027	*ns*	1,091	*Ns*	0,757	***
Bac +3 et plus	1,143	**	1,332	***	0,758	***
Présence d'autres enfants dans le foyer						
Non	réf		réf		réf	
Oui	1,164	**	0,919	*	1,142	**
Mode de garde à 2 ans						
Famille	réf		réf		réf	
Assistante maternelle	1,097	*	1,050	*ns*	1,150	*
Crèche	1,188	**	1,043	*ns*	1,237	***

Source: Enquête ELFE à 3,5 ans (2014-2015). Champ : enfants dont le parent a répondu aux vagues d'enquête de 1 an à 3,5 ans (N= 10 943). Modèles ajustés sur poids de naissance, santé de l'enfant, âge de la mère, présence de frères et sœurs aînés, statut migratoire, mode de garde. Lecture : Les enfants dont les mères ont un diplôme de niveau Bac +3 et plus ont une probabilité significativement plus élevée que celle des enfants dont les mères sont diplômées du bac ou d'un diplôme inférieur d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne de leur classe d'âge. Valeur p du test de Wald : *** p < 0,001 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,05 ; ns (non-significatif) p ⩾ 0,05.

Un niveau de diplôme élevé de la mère est ainsi positivement associé au score de motricité fine et à la capacité à dessiner un personnage et ce, quelles que soient les variables inclues dans le modèle. L'avantage des enfants des familles les plus dotées dans la capacité à dessiner entre en contradiction avec la fréquence plus importante de cette pratique à l'âge d'un an dans les classes populaires. Elle peut toutefois s'expliquer par la proximité de cette activité avec la culture de l'institution scolaire, qui peut conduire les parents des classes moyennes et supérieures à l'entretenir et à la valoriser. Toutefois, l'association avec le niveau de diplôme des mères s'inverse dans les analyses concernant la capacité des enfants à attacher un bouton. La motricité fine connait des contextes d'application variables dont la maîtrise est dépendante de caractéristiques sociales. Ici, la capacité à attacher un bouton est une pratique ancrée dans le soin de soi qui apparait préférentiellement maîtrisée par les enfants des familles les moins dotées. Ce résultat est donc cohérent avec ceux du Chapitre VI.

Les compétences de motricité semblent alors varier selon leurs contextes d'application, qu'il s'agisse de pratiques domestiques ou de pratiques plutôt scolaires. Dans le prolongement, nous proposons d'examiner les associations entre les environnements de socialisation quotidiens et l'acquisition de ces compétences. Nous explorons donc les liens statistiques entre

les compétences de motricité fine avec le mode de garde et la présence d'adelphes plus âgé·e·s dans le foyer. Ces résultats de régressions logistiques indiquent que la garde en crèche à deux ans est positivement et significativement associée à un score de motricité fine supérieur à la moyenne ainsi qu'à la capacité à attacher un bouton, mais pas à la capacité à dessiner un personnage en trois parties. Ce résultat est conforme à l'hypothèse selon laquelle la crèche devrait constituer un environnement favorable au développement moteur, en raison de la mise à disposition de matériel spécialisé et d'activités conçues pour stimuler les habiletés corporelles et manuelles des jeunes enfants (Vandell et Wolfe, 2000). Toutefois, dans le domaine spécifique du dessin, le caractère « préparateur » de la crèche pour l'intégration scolaire (Berger *et al*., 2021) n'est pas confirmé.

La présence d'adelphes, bien qu'associée positivement au score de motricité fine et à la capacité à attacher un bouton, est plutôt défavorable à la maîtrise de la compétence de dessin. Ce résultat peut s'expliquer par l'effet de dilution des ressources parentales décrit dans d'autres travaux (Downey, 1995 ; Gurgand *et al*., 2023 ; Yu et Yan, 2023). Dans les familles au sein desquelles cohabitent plusieurs enfants, l'attention et le temps disponibles pour encadrer des activités et accompagner les apprentissages tendent à être réduits (Yu et Yan, 2023). Cela peut alors avoir pour effet de limiter les occasions de pratiquer les gestes produisant les compétences de motricité fine.

Enfin, l'un des objectifs de cette thèse est d'explorer comment le genre interagit avec la classe sociale et les différentes ressources dont disposent les familles. Un effet d'interaction pourrait être attendu, et indiquerait un rôle conjoint des normes de genre et des ressources et contraintes familiales. La différenciation par le genre apparaît toutefois prépondérante et invariable puisque l'interaction entre le genre et la classe sociale ne fait pas apparaître de variation de l'écart de genre en fonction des dotations socioéconomiques des familles. De plus, des régressions avec termes d'interaction entre le genre des enfants et la fréquentation d'un mode de garde ou la présence d'autres enfants ont été menées pour les mesures choisies dans ce chapitre, sans que des résultats statistiquement significatifs n'en émanent.

Conclusion

L'un des objectifs poursuivis au fil de cette thèse est d'explorer la part socialisée des écarts de développement entre garçons et filles ainsi que leur variation à travers l'espace social. Le présent chapitre vise à porter ce regard sociologique sur un sous-domaine spécifique des

apprentissages moteurs. La motricité fine a pour particularité d'être l'un des plus fortement différenciés par le genre, comme le montre la littérature pluridisciplinaire. Elle est toutefois peu différenciée par la classe sociale, et sa différenciation de genre ne connait pas de variation sociale. Nous cherchons alors, d'une part, à mesurer l'ampleur et la robustesse de l'écart de motricité fine en investiguant trois indicateurs apparaissant comme les plus fortement différenciés par le genre : la sous-échelle de l'IDE, la capacité à dessiner un personnage en trois parties, et la capacité à attacher un bouton. La nature des pratiques ludiques et leur stéréotypisation apparaissent comme partiellement déterminants mais ne peuvent être considérés comme un levier pour la réduction de l'inégalité mesurée. Les ressources sociales, économiques et culturelles des familles n'ont pas d'effet sur la différenciation de genre, bien qu'elles puissent en avoir sur les indicateurs eux-mêmes.

Malgré les faibles écarts de motricité fine en fonction de la classe sociale constatés au Chapitre V, nous avons investigué les variations dans les pratiques spécifiquement choisies ici. Or, si les familles bénéficient de ressources variables pour l'éducation de leurs enfants, cela n'a pas d'effet polarisant sur la distribution des compétences de motricité fine.

Ce chapitre met alors en lumière principalement des mécanismes liés au genre. Toutefois, les différences de genre ne trouvent pas d'explication unique dans les variables de socialisation dont nous disposons. Les analyses confirment d'abord un constat central : la motricité fine apparaît comme un domaine marqué par un désavantage masculin net et stable. Les filles disposent très précocement d'une « avance » dans l'acquisition de ces compétences, que l'égalisation des pratiques ludiques permet seulement de réduire en partie. Autrement dit, même si les jeux contribuent aux différences observées, l'écart entre filles et garçons conserve une ampleur importante.

La stéréotypisation des pratiques de jeux est une mesure synthétique pour penser les contextes éducatifs et les supports matériels par lesquels s'expriment et se transmettent les normes de genre. Elle rend compte non seulement de la nature des jouets proposés mais aussi de la manière dont les parents et l'entourage structurent les activités des enfants (Octobre, 2018). Son effet semble déterminant en particulier parmi les garçons : l'introduction de pratiques moins marquées par les stéréotypes de genre est associée à une amélioration de leur probabilité de maîtriser les compétences de motricité fine. Toutefois, cette ouverture ludique ne suffit pas à combler l'écart avec les filles. L'égalisation des pratiques semble ainsi pouvoir réduire les différences sans pour autant effacer l'avantage féminin.

En somme, le mécanisme inégalitaire observé à partir des données ELFE est celui de l'exclusion des garçons d'un ensemble d'activités liées au *care*, à la douceur et à la minutie. La socialisation de genre oriente non seulement vers des pratiques spécifiques mais participe aussi à la construction des attentes sociales de comportements stéréotypés. En participant à la production d'une polarisation des qualités perçues comme féminines, elle a pour effet de procurer aux filles un avantage dans un domaine de compétences scolairement mobilisable. Autrement dit, l'assignation genrée aux gestes de soin et à la créativité contribue à forger précocement des dispositions corporelles marquées par l'attention aux détails, le maniement d'objets de petite taille et la régularité des gestes, qui se traduit ici en un bénéfice mesurable dans les compétences précocement valorisées par l'école. Toutefois, cette partition des activités contribue aux inégalités de genre en la défaveur des femmes en ce qu'elle les assigne précocement au soin des autres et au travail domestique (Gianini-Belotti, 1974/1994).

Enfin, les résultats invitent à distinguer des sous-domaines de la motricité fine plutôt qu'à les regrouper sous une compétence homogène. Lorsque ces compétences s'inscrivent dans la sphère de l'autonomie corporelle, elles sont mieux maîtrisées par les enfants des familles les moins favorisées. Lorsqu'elles sont transposables au domaine scolaire, elles sont mieux maîtrisées plutôt dans les familles les plus dotées. Les différences dans les modalités d'investissement ludique – plus ou moins diversifiées, plus ou moins pédagogisées selon les classes sociales – peuvent expliquer mécaniquement la légère variation sociale de la motricité fine. En effet, les inégalités de dotation en biens culturels apparaissent précocement (Octobre *et al*., 2018) et influencent les pratiques parentales. Au-delà de la possession des objets, les modalités d'appropriation et d'investissement de la fonction pédagogique des jeux varie selon les classes sociales (Giraud, 2025), certaines familles les orientant vers le jeu libre, d'autres vers des apprentissages scolaires explicites. Pourtant, ces différences de ressources et d'appropriation ne produisent pas ici de différenciation nette dans les compétences de motricité fine. Ainsi, même si certaines familles offrent plus précocement du matériel ou produisent des contextes propices à l'entretien de la motricité fine, les différences sociales semblent ne pas suffire à créer un avantage aussi fort que celui observé pour le langage au Chapitre V. A ce propos, nous supposons que l'avantage précoce en matière de motricité fine constitue un avantage scolaire particulièrement fort s'il est associé à des compétences langagières permettant d'investir la pratique de l'écriture.

En définitive, l'analyse du domaine de la motricité fine invite à considérer que la socialisation de genre produit les conditions culturelles des préférences enfantines dès le plus jeune âge, et ce faisant, structure les usages des corps enfantins. Si la position sociale des familles joue un rôle plus discret dans certains domaines d'application de la motricité fine, c'est surtout le genre qui s'impose comme principe organisateur de la différenciation des pratiques en ce domaine. L'invariabilité sociale de l'écart de genre entre toutefois en contradiction avec les travaux de sociologie de la famille et des socialisations donnant à voir les variations des normes de genre selon les milieux sociaux. Cette variation est souvent décrite comme une polarisation plus forte des socialisations genrées dans les classes populaires, et à l'inverse, des formes de socialisation plus « égalitaires » dans les classes moyennes et supérieures (Le Pape, 2009 ; Diter, 2023). Or, cette variation dans les normes et les idéaux éducatifs ne se traduit pas par une réduction mesurable des écarts de compétences et de pratiques ludiques. Quel que soit le milieu, l'écart de genre se maintient avec une intensité comparable. Cela suggère que la souplesse face aux normes de genre offerte par certaines familles ne suffit pas à compenser le poids des socialisations différenciées, qui ont cours au-delà du foyer et s'actualisent dans d'autres espaces éducatifs (modes de garde, école maternelle, interactions entre pairs, médias).

Ces constats doivent toutefois être lus en connaissance de plusieurs limites. Les données disponibles ne permettent pas de saisir la manière précise dont les enfants jouent avec les objets, ni la continuité entre le cadre matériel de la socialisation à deux ans et celui à trois ans. Les mesures recueillies reposent sur la déclaration parentale, traversée par la compréhension et l'interprétation des questionnaires. Les liens statistiques explorés ici mettent en évidence des associations statistiques significatives et non des relations de causalité directes. Enfin, la mesure synthétique de la stéréotypisation constitue une approximation utile mais réductrice des multiples dimensions de la socialisation de genre.

La conclusion de ce chapitre clôt alors la partie empirique et ouvre la voie à une réflexion plus générale sur l'articulation entre le genre et la classe sociale dans la petite enfance, et sur la manière dont ces premières compétences s'inscrivent dans la continuité de trajectoires éducatives différenciées.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, la différenciation des apprentissages vécus par les jeunes enfants entre leur naissance et leur entrée à l'école maternelle apparait comme résultant des processus de construction des normes sociales et de transmission de ces normes par les processus de socialisation de genre et de classe sociale. La réflexion établie à travers les sept chapitres de ce manuscrit était organisée autour de deux grands axes : d'abord, la quantification des apprentissages des enfants au prisme du développement, puis les inégalités de genre et de classe sociale à l'œuvre dans l'acquisition de compétences.

L'objectif annoncé en introduction était de décrire la production des inégalités sociales dans la petite enfance selon deux mécanismes : celui de la définition des normes savantes appliquées à l'enfance, et celui de la différenciation des dispositions propres à chaque enfant par les processus de socialisation de genre et de classe sociale.

Il s'agissait ainsi de mettre au jour les processus de quantification des apprentissages enfantins, construits selon le prisme du développement de l'enfant, puis de décrire la différenciation sociale desdits apprentissages.

Ce double objectif a été poursuivi en mobilisant les connaissances issues de plusieurs disciplines, parmi lesquelles l'épidémiologie sociale, la psychologie et la sociologie. Dans cette perspective d'interdisciplinarité, la sociologie a constitué le prisme d'analyse privilégié, appliqué aussi bien à la définition de l'objet de recherche qu'à sa construction et à son traitement au sein des différentes disciplines mobilisées. Du point de vue méthodologique, les techniques utilisées sont courantes en sociologie quantitative et démographie.

Nos travaux se positionnent alors au croisement entre les approches quantitatives du développement et les sociologies de la quantification, des normes sociales et des socialisations. L'approche adoptée est originale en ce qu'elle contribue au dialogue entre des disciplines ayant des objets communs, mais des méthodes, approches et critères d'exigence variables. Nous explorons les différences épistémologiques afin d'en extraire les apports heuristiques. En convoquant différentes disciplines et leurs outils, nous proposons un regard critique, visant à questionner et déconstruire les catégories d'analyse, à les replacer dans leur contexte social, historique et politique, et finalement à les dénaturaliser. Ainsi, dans les pages de cette thèse, toute donnée statistique est considérée comme un construit social, un outil de catégorisation et

un vecteur de norme. Le regard critique adopté ici vise à examiner la manière dont les catégories de connaissance sont construites, et les potentiels effets sociaux de ces catégories.

Le cadre théorique annoncé en introduction préparait la mise en lumière de deux mécanismes simultanés. L'un est celui de la diffusion de normes sociales constituant le cadre d'évaluation et le support de quantification du développement de l'enfant, l'autre est celui de la différenciation des enfants par les processus de socialisation. Finalement, en réponse aux questions de recherche formulées, cette thèse met en lumière la manière dont les socialisations de genre et de classe sociale produisent la proximité ou la distance aux normes construites historiquement et quantifiées selon des référentiels socialement situés.

Nous proposons ici un retour sur les méthodes mobilisées, les résultats de la thèse, leurs apports et leurs limites, afin de formuler une réponse aux questions situées au fondement de ce travail de recherche. Nous établissons ensuite une discussion visant à mettre en perspective les résultats avec les conceptions contemporaines de l'enfance et l'encadrement de cette période par les politiques éducatives.

A- Méthodes mobilisées

Construite en poursuivant des objectifs formulés par des acteur·ice·s de la recherche issus de différentes disciplines, l'enquête ELFE constituait un outil adéquat pour la réalisation de la présente thèse. Les données recueillies auprès des familles et enfants de la cohorte permettent de caractériser précisément et selon plusieurs dimensions les conditions de vie des familles et leurs dotations économiques et culturelles. Les pratiques parentales et les interactions entre parents et enfants sont également documentées selon le point de vue des parents. Les expériences de socialisation peuvent ainsi être abordées au prisme du genre comme de la classe sociale. Enfin, les données ELFE incluent différents indicateurs de développement de l'enfant, dont nous faisons l'inventaire partiel afin de fonder la critique établie au chapitre IV.

Les démonstrations statistiques que nous établissons couvrent les données allant de l'enquête passée à la naissance jusqu'à celle réalisée autour des trois ans et demi des enfants. Cette temporalité permet de caractériser la prime socialisation prenant place avant l'intervention de l'institution scolaire et au commencement de celle-ci.

En raison de l'attrition observée parmi les répondants au fil des vagues d'enquête, les chapitres empiriques s'appuient sur des analyses portant sur environ 11 000 enfants. Ce nombre varie selon les caractéristiques étudiées.

Les méthodes statistiques mobilisées pour explorer les différents indicateurs, les pratiques et leurs variations de genre et de classe sociale sont descriptives et inférentielles.

La première étape de notre démarche a consisté en une analyse géométrique des données, explicitée au chapitre III et exploitée dans la suite de la thèse (chapitres IV à VII). Le recours à l'ACM répond à la volonté de saisir la position sociale des familles dans ses multiples dimensions, en tenant compte d'une diversité de capitaux, plutôt que de s'appuyer sur une variable de nomenclature unique. Cette approche a été prolongée par une classification ascendante hiérarchique (CAH), permettant de catégoriser des profils de familles cohérents et contrastés. Ce choix méthodologique est motivé par une volonté de respecter la structure des inégalités telle que décrite dans les travaux sociologiques d'inspiration bourdieusienne, en ne dissociant pas les ressources des contextes dans lesquels elles s'inscrivent. En substituant la catégorie synthétique de classes sociales aux indicateurs unidimensionnels classiques, nous avons pu rendre compte de la manière dont des configurations de ressources distinctes façonnent, de manière différenciée, les trajectoires de socialisation des jeunes enfants.

Ensuite, les statistiques descriptives présentées aux chapitres III à VII permettent une première approche des expériences enfantines et de leurs variations. Ces méthodes permettent de dresser une description fine des pratiques selon le genre et la classe sociale. Ainsi, nous ne considérons pas la statistique descriptive uniquement comme préliminaire à l'analyse inférentielle, mais comme une étape d'identification des tendances et de l'ampleur des inégalités.

L'approche inférentielle a permis, quant à elle, de confirmer la significativité statistique des tendances observées et des écarts constatés entre les catégories et à l'intersection des catégories, confirmant que les variations observées ne relèvent pas du hasard mais de la structure des rapports sociaux. Les statistiques inférentielles ont été mises en œuvre pour servir le propos tenu au fil des chapitres V à VII. Nous avons privilégié l'usage de régressions logistiques, usuel en sociologie quantitative. Si les rapports de chances (*odds ratios*) ont été mobilisés pour établir la significativité et l'ampleur des associations, nous avons privilégié le recours aux probabilités prédites pour l'interprétation des résultats concernant les interactions, dont l'interprétation est plus complexe. Là où les *odds ratios* peuvent s'avérer ambigus, les probabilités prédites permettent de quantifier de manière plus éloquente l'évolution de la probabilité d'occurrence d'un événement en fonction du croisement des variables. Cette approche vise à rendre la lecture des tendances plus claire et plus fine, en rendant compte de la manière dont la classe sociale ou du genre se modulent réciproquement.

Enfin, nous avons intégré une dimension analytique plus rare en sociologie : la recherche de mécanismes de médiation. En testant si l'influence de l'origine sociale est médiée par des facteurs intermédiaires — tels que le mode de garde ou la taille de l'adelphie —, nous avons cherché à décomposer les facteurs d'inégalités et à voir leurs variations en fonction de ces éléments de contexte. Il s'agissait alors d'une tentative de dépasser le constat de la corrélation, afin d'approcher les mécanismes concrets par lesquels les ressources familiales façonnent les expériences enfantines. Une médiation de la différenciation de genre par les pratiques ludiques a également été investiguée afin de dépasser la description de la distribution des pratiques et d'approcher des mécanismes socialisateurs. En plus des résultats quantitatifs qui en estiment l'ampleur, ces effets de médiations sont rendus plausibles par la mise en perspective avec les travaux de sociologie qualitative.

L'articulation de ces outils statistiques appliquée à une cohorte de large échelle et représentative de la population française autorise la montée en généralité des résultats. Cet ensemble méthodologique a permis d'établir des constats sur la différenciation sociale des apprentissages précoces, souvent décrits à partir d'enquêtes sur de faibles effectifs.

B- Apports de la thèse

La thèse visait dans son ensemble à répondre aux questions suivantes :

- De quelle manière les apprentissages enfantins sont-ils quantifiés et mobilisés pour définir la santé des jeunes enfants à travers le prisme du développement ?
- Comment les résultats obtenus aux mesures de développement sont différenciés par le genre et la classe sociale ?
- Comment la différenciation captée par les mesures statistiques prend place dans les pratiques concrètes, incarnées au quotidien ?

Des réponses succinctes peuvent être apportées à ces questions, avant de décrire plus amplement les apports de la thèse.

Premièrement, les apprentissages enfantins sont quantifiés à partir du report parental de compétences. Ces compétences s'avèrent socialement déterminées. Ainsi, le premier problème abordé dans la thèse est celui de la construction d'indicateurs de développement selon des normes sociales. Ce problème est contextualisé aux chapitres I et IV, où nous explicitons le fait que la quantification de l'enfance découle d'un processus historique de normalisation des enfants et des pratiques parentales et éducatives. Les indicateurs apparaissent comme construits selon le prisme des experts de la psychologie et de la pédiatrie. Ce point de vue d'expert est

également un point de vue de classe, celui des classes supérieures dont font partie les savants à l'origine de la construction de l'enfance, et, bien souvent, les enfants pris pour référence de la « normalité ». Les résultats obtenus par les enfants des classes populaires sont donc, de manière peu surprenante, défavorables. Du point de vue du genre, les indicateurs sont construits avec des items imprégnés des rôles sociaux de genre, qui reflètent parfois des comportements stéréotypés pour l'une ou l'autre des catégories. Cela est favorable aux filles qui apparaissent plus compétentes.

Pour répondre à la deuxième question, nous constatons que les résultats obtenus sont différenciés à l'avantage des filles et des enfants de classes supérieures. La différence de classe est en particulier marquée pour les compétences les plus scolairement rentables. A l'intersection de ces deux rapports sociaux, les écarts de genre connaissent des variations en fonction du domaine de compétences évalué, et de la classe sociale. Au-delà des indicateurs, les inégalités dans le développement se transcrivent par des pratiques différenciées dans lesquelles les filles apparaissent plus « compétentes ».

En réponse à la troisième question, la traduction en pratiques concrètes de ces différences statistiquement mesurées à partir d'un indicateur composite a été étudiée à travers les domaines de l'autonomie corporelle et de la motricité fine. Il s'avère que l'avantage constaté dans le premier domaine pour les enfants des classes populaires s'explique en fait par l'investissement des parents dans des pratiques socialement dévaluées. En cela, la compétence d'autonomie semble moins « rentable » que celles directement transposables à la scolarité. Concernant la motricité, l'écart de genre dans les compétences mesurées s'inscrit dans le contexte plus large de différenciation précoce des pratiques des filles et des garçons, notamment par le jeu. Ces résultats et leur démonstration constituent plusieurs apports heuristiques que nous exposons ci-après.

Le premier apport de cette thèse réside dans la réflexion élaborée sur les procédés de quantification du développement de l'enfant. En effet, l'usage de scores, d'indicateurs statistiques, de catégories figées, fait souvent l'objet de réticences en sociologie. La psychologisation et la biologisation des pratiques consistent à se focalisent sur l'individu, sa nature et son environnement. La pensée sociologique, elle, s'en distingue en poursuivant l'objectif de mettre au jour les effets du collectif dans toute expérience vécue par les membres d'une société. Si le caractère problématique de la pensée universalisante est bien identifié par les sociologues, cette critique reste souvent abstraite. L'enjeu de cette thèse a donc été d'étayer ce propos général par une déconstruction d'objets circonscrits. Plutôt que de postuler une divergence entre psychologie et sociologie, nous avons cherché à en actualiser et en matérialiser les fondements, en montrant précisément comment la norme statistique s'élabore au détriment de la prise en compte des contextes sociaux.

Nous avons donc proposé d'analyser la construction d'indicateurs synthétiques du développement de l'enfant à travers deux stratégies : décomposer la formulation des items mobilisés dans les questionnaires, et décrire leur distribution par la classe sociale et le genre. Sur le premier axe, nous constatons des formulations se référant à des pratiques socialement situées et ancrées dans des cultures occidentales. De même, les formulations sont fondées sur le présupposé d'une interprétation unique des questions et de capacités uniformément distribuées d'observation des gestes réalisés par les enfants. Sur le deuxième axe, nous constatons que la différenciation des résultats de mesures du développement est fortement déterminée par des pratiques spécifiques plus que par des différences de maîtrise dans l'ensemble des compétences d'un domaine. Alors que les indicateurs de développement visent à quantifier l'accumulation de compétences pour synthétiser un domaine d'apprentissage, nous remarquons que la différenciation de ces domaines s'opère en des points très précis. Ces démonstrations visent à appuyer l'argument de la construction sociale de la notion de développement et des normes s'appliquant aux enfants et à leur éducation. La critique des indicateurs établie dans le Chapitre IV permet alors de comprendre le principe de différenciation des disciplines, mais aussi de faire dialoguer les travaux issus de différentes disciplines. Cette démonstration ne vise pas à invalider les outils des sciences de la psyché ou de la santé, mais à en expliciter les impensés.

Cette réflexion sur les indicateurs est prolongée dans le chapitre V et complétée par des analyses empiriques constituant un deuxième apport de la thèse. Ici, nous informons de la

distribution inégale des résultats obtenus aux mesures de développement. La décomposition d'un indicateur en particulier, l'Inventaire de Développement de l'Enfant, par ses sous-échelles, permet de montrer que l'ampleur et la tendance des inégalités varient selon le domaine d'apprentissage. Ainsi, ce n'est pas seulement le « développement » en tant qu'ensemble de compétences et extériorisation de la santé physique et mentale des enfants qui est différencié, mais la validation de compétences ancrées dans des domaines spécifiques. Cette variation induit une valorisation différentielle des compétences des enfants, variables tant par le domaine que par la position sociale occupée par leur famille. En effet, nous constatons que les compétences les plus scolairement rentables – autrement dit, susceptibles d'être mobilisées et valorisées dans l'espace de l'institution scolaire – sont plus largement maîtrisées par les enfants les plus dotés de l'espace social. Les enfants des catégories les moins dotées présentent un avantage uniquement dans le domaine de l'autonomie corporelle, dont les formes de compétences sont mobilisables plutôt dans la sphère intime et domestique. Les forces et faiblesses des enfants des différentes classes sociales à travers les différents domaines d'apprentissages, mises en perspective avec les normes sociales relatives à l'enfance et la parentalité, permettent de décrire une valence différentielle des capacités des enfants. Si certaines pratiques sont érigées en compétences et permettent d'accroitre le prestige social et le capital culturel, d'autres ne connaissent qu'une faible valorisation sociale. Cette hiérarchie s'explique finalement par la domination de normes institutionnelles fondées sur une vision préventive et universelle du bien-être, qui tend à valoriser les signes de précocité cognitive et culturelle au détriment des formes d'indépendance pratique.

Le troisième apport de cette thèse, commun aux trois chapitres de la Partie III, est qu'elle rend compte du fait que les inégalités ne vont pas systématiquement dans le sens d'un désavantage pour les enfants des familles les moins dotées. En effet, les enfants des classes populaires, généralement désavantagés, acquièrent dans leur contexte de socialisation des savoir-faire spécifiques et moins largement maîtrisés par les enfants des classes supérieures. Les pratiques parentales prenant place au bas de l'échelle sociale occasionnent notamment l'introduction précoce de pratiques de soin de soi. Toutefois, les pratiques maîtrisées par ces enfants ne contribuent pas à les rapprocher des attendus institutionnels puisqu'elles ne sont pas valorisées socialement en tant que compétences. Elles peuvent, au contraire, être considérées comme des risques pour la santé et comme résultant de pratiques parentales relevant de la négligence ou d'une autorité excessive. De ce point de vue, en s'éloignant d'un regard normatif sur les pratiques parentales que nous laissons aux sciences de la santé, notre investigation de la

question de la classe sociale rend compte des effets des contraintes pesant sur le quotidien des familles et des rapports avec les prescripteurs de normes. En effet, en s'éloignant de la catégorisation de classe sociale nous identifions des déterminants plus circonscrits, inscrits dans les dotations socioéconomiques et les conditions sociales de la parentalité.

Ainsi, le désavantage développemental des enfants dont les familles sont situées dans les classes populaires peut être compris, au moins partiellement, comme la faible reconnaissance de leurs pratiques comme des compétences, et par l'éloignement de celles les plus valorisées institutionnellement. En cela, l'écart développemental s'explique également par l'action socialisatrice de transmission du capital culturel prenant place dans les classes supérieures à travers les pratiques langagières et culturelles, notamment la construction précoce d'un langage et la transmission d'un goût pour les pratiques transposables aux normes scolaires.

Le langage est une compétence constitutive du développement en ce qu'elle mobilise les fonctions cérébrales et la cognition. Il permet donc d'évaluer leur bon fonctionnement, mais constitue également une pratique éminemment culturelle. Son évaluation engage la mobilisation de référentiels normatifs, se rattachant aux attendus scolaires et à des pratiques socialement situées. Dans le calcul des scores, le nombre d'items permettant d'évaluer le langage en fait un élément prioritaire dans l'évaluation du bon développement des enfants. Le désavantage statistique des classes populaires s'explique donc par la prégnance des pratiques mobilisant précocement le capital culturel dans les instruments de mesure. En faisant du langage conforme aux normes scolaires une mesure centrale du « bon développement », les indicateurs traduisent la distance culturelle aux institutions en une infériorité développementale globale.

Du point de vue du genre, nos résultats contribuent à la connaissance des socialisations différenciées entre les garçons et les filles en ce qu'ils quantifient des écarts précoces. La variation des écarts de genre en fonction des domaines de compétences et des pratiques permet de rendre compte de réalités propres à la petite enfance, qui tendent soit à se cristalliser, soit à s'inverser dans les âges ultérieurs. L'exploration des écarts de genre à travers le milieu social conduit également à des résultats originaux. Dans le domaine de l'autonomie corporelle, ces écarts connaissent d'importantes variations, tandis que dans les autres domaines ils se répètent à l'identique à travers l'espace social. La faiblesse de la variation de la différenciation de genre a été explorée au prisme des socialisations par le jeu, dans une tentative de rendre compte des régularités de la socialisation de genre se situant à l'origine de la surperformance des filles dans les compétences de motricité fine. Si les socialisations les plus stéréotypées apparaissent défavorables à l'apprentissage des compétences de motricité fine, une part importante des

différences entre garçons et filles reste inexpliquée par nos analyses statistiques. Ce constat permet de souligner les limites de la quantification pour saisir des socialisations prenant place à l'échelle fine des gestes manuels, des jeux et des interactions, ensemble de mécanismes de différenciations extrêmement précoces et subtils. L'explication sociologique complète de ces écarts de genre appelle sans doute une approche complémentaire, capable de saisir les pratiques quotidiennes au-delà de ce que les enquêtes quantitatives permettent d'isoler.

C- Limites

Si cette thèse avait pour objectif de déconstruire les processus de quantification, elle trouve sa propre limite dans l'usage exclusif des méthodes quantitatives. Ce parti pris méthodologique est toutefois justifié par la nature de notre objet : pour interroger la mesure, il fallait en explorer les outils et en éprouver la logique interne. Pour pallier l'absence d'observations directes, nous avons mobilisé la littérature sociologique qualitative, invoquée ici comme support d'interprétation et de compréhension de ce que les résultats chiffrés ont permis de démontrer. L'usage de méthodes qualitatives auraient pu contribuer à la compréhension des différences de genre comme de classe sociale. De futures investigations pourront alors aborder d'un point de vue qualitatif la manière dont les parents observent et évaluent spontanément le développement de leur jeune enfant, les investissements réalisés en famille dans la poursuite de l'acquisition de compétences enfantines, ainsi que les inquiétudes et stratégies qu'inspirent les écarts aux normes dans la petite enfance.

La mobilisation de méthodes quantitatives constitue une limite en ce qu'elle induit nécessairement la réduction de l'information. Ainsi, les conditions de vie et les socialisations sont parfois plus approchées que véritablement caractérisées. Les socialisations de genre sont décrites aux chapitres III et VII à partir des outils disponibles, mais il a été difficile d'établir des corrélations avec les mesures développementales étudiées. La variable du « sexe de l'enfant » a donc été l'outil privilégié pour approcher ce pan de la socialisation. Quant aux socialisations de classe, elles sont plus précisément décrites et décomposées à travers les pratiques des parents (plus particulièrement les mères), notamment au chapitre VI.

D'autres limites sont inhérentes à la structure des données recueillies auprès de la cohorte ELFE. L'attrition est importante et socialement déterminée, les données souffrent donc d'une représentation de moindre qualité des familles les moins dotées de l'espace social. En particulier, la grande précarité, qui induit une forte mobilité géographique et des situations de logement extraordinaires, est difficilement approchable. Les résultats présentés ici doivent donc

être lus avec une précaution, celle de considérer que les inégalités présentées pourraient en fait être plus importantes si les données permettaient d'atteindre plus finement le bas de l'échelle sociale. Ces limites sont toutefois compensées par les opérations statistiques de pondération.

Enfin, des caractéristiques disponibles dans les issues de l'enquête ELFE n'ont pas été exploitées malgré leur intérêt. Premièrement, la mise à l'écart de la question des rapports sociaux de racialisation relève d'un choix éthique et méthodologique. En effet, nous considérons que l'investigation de cette question à partir de méthodes quantitatives exige des précautions que ne permettent pas les données ELFE. Le racisme en tant que rapport social structurant la vie en société et produisant un désavantage, repose sur la catégorisation des individus à partir de leurs caractéristiques supposées à partir de leur phénotype, de leur appartenance à un groupe religieux ou culturel. Les données ELFE permettent de connaître l'origine géographique des parents et grands-parents des enfants à partir de leur lieu de naissance. Nous considérons que cela ne suffit pas à situer les familles par rapport aux processus de racialisation puisque cela n'informe pas de la manière dont les individus se perçoivent eux-mêmes et sont perçus. De même, cela n'informe pas du degré de ségrégation du contexte géographique et social dans lequel vivent les familles, des expériences de discrimination ou de minorisation vécues par les parents et par les enfants. Ces variables nous sont donc apparues comme insuffisantes pour investir le terrain des rapports sociaux de race. Toutefois, les expériences vécues par les familles de parents immigrés ont été peu investiguées et auraient pu faire l'objet de discussions plus étendues, au prisme de la migration et non de la racialisation.

Par ailleurs, si la présence d'adelphes et le rang de naissance ont été intégrés à nos analyses, la composition sexuée de l'adelphie n'a pas été incluse dans le périmètre de cette recherche. Bien que cette dimension constitue un angle d'analyse pertinent des socialisations de genre, les arbitrages rendus nécessaires par le calendrier de la thèse nous ont conduit à privilégier l'approfondissement d'autres variables. Cette piste constitue une perspective d'ouverture pour prolonger l'étude de la différenciation des pratiques au sein de la sphère domestique.

Malgré ces réserves, les constats établis tout au long de ce travail ouvrent la voie à une réflexion renouvelée sur la perception de l'enfance, de la parentalité, et sur les normes éducatives.

D- Implications pour le domaine politique et scientifique de l'enfance

Le regard que nous cherchons à poser sur l'enfance par cette thèse consiste à placer les rapports de pouvoir, les ressources et les contextes au centre de la compréhension des expériences enfantines et de la caractérisation de ce qu'est ou doit être un « enfant normal » (Turmel, 2008). À travers la déconstruction des indicateurs de développement, nous avons voulu démontrer que la mesure chiffrée n'est pas un reflet pur de la condition de chaque enfant ou groupe d'enfants, mais qu'elle constitue un fait social en soi, marqué par des normes et des présupposés institutionnels. Ce travail plaide ainsi pour la mise en œuvre d'une vigilance épistémologique, afin que les données statistiques soient mobilisées et discutées avec prudence, dans une pratique scientifique attentive aux conditions de construction des outils. Il s'agit alors de ne pas perdre de vue que l'écart aux standards est souvent le produit de la rencontre entre des exigences normatives et les ressources ou contraintes des familles.

Du point de vue des politiques de l'enfance et de l'éducation, cette thèse permet d'identifier des déterminants favorables à la réalisation des compétences considérées comme essentielles. L'appartenance à la catégorie de genre féminin et aux classes supérieures sont favorables. Ces positions synthétisent l'inscription des enfants dans des environnements matériels, des interactions sociales et des pratiques d'apprentissages donnés et socialement déterminés. Ainsi, cette thèse tend à expliquer l'avantage des filles par des pratiques socialisatrices favorables au développement de compétences scolairement rentables et des comportements situés en adéquation avec les attentes institutionnelles.

Ces résultats soulignent la portée politique des mécanismes de socialisation de genre : l'assignation à des activités stéréotypées (Zegaï, 2010) ainsi que la naturalisation des compétences selon le sexe (Gianini Belotti, 1994) agissent comme des dispositifs limitant les trajectoires individuelles des enfants. En effet, ces représentations sociales fonctionnent sur le mode des prophéties autoréalisatrices : en projetant sur les jeunes enfants des aptitudes ou des inclinaisons naturellement différenciées, les adultes (parents comme professionnel·le·s) orientent inconsciemment les sollicitations et les encouragements. Ce faisant, ils créent les conditions de réalisation des performances qu'ils croyaient simplement observer (Duru-Bellat, 2017). L'écart de développement peut alors être compris comme le résultat d'une éducation familiale et institutionnelle qui promeut et renforce la conformité précoce aux attentes genrées, tout en limitant les possibilités de s'en écarter (Coulon et Cresson, 2008 ; Montmasson-Michel, 2020). Pour les jeunes garçons, la limitation genrée des activités est associée à une limitation

de la mise en pratique de compétences motrices mais aussi sociales, corporelles et cognitives. Cela constitue une limite pour l'intégration dans l'institution scolaire. En ce sens, les jeunes garçons sont désavantagés par leur position dans les rapports de genre et leur exclusion du pôle féminin des activités. Mais à long terme, l'assignation précoce des filles aux pratiques les plus soignées, méticuleuses, et aux comportements sociaux les plus empathiques et centrés sur l'autre, produit un déséquilibre genré défavorable aux femmes. En effet, ces pratiques, valorisantes car transposables à l'institution scolaire et prouvant l'autonomie des jeunes filles, sont le support de l'assignation au travail domestique et à la subordination (Gianini-Belotti, 1974/1994). Les dispositions précocement incorporées des jeunes filles tendent à les considérer comme plus autonomes, plus compétentes dans le soin d'elles-mêmes et des autres, et donc plus fiables. Dans les rapports de genre à l'âge adulte prenant place en milieu professionnel comme domestique, ces dispositions, perçues comme naturelles, sont réactivées et exploitées au profit de la sphère domestique (Kergoat, 1992). Finalement, la reconnaissance du caractère socialisé des différences de genre permet de les relativiser, d'en refuser la fatalité. L'engagement des garçons dans les compétences de motricité fine, de soin de soi et des autres peut alors constituer un levier contre les effets à long terme de la domination masculine, à condition que la reconnaissance du caractère socialisé des différences prenne place dans les familles et dans les institutions.

En effet, les discours naturalisant le genre et venant justifier les exigences variables à l'égard des enfants en fonction de leur assignation à une catégorie sexuée sont fortement ancrés parmi les professionnel·le·s de la santé et de la petite enfance exerçant une influence sur les pratiques parentales (Chick *et al.*, 2002 ; Cresson, 2010). Malgré l'essor de discours égalitaristes et la volonté notamment des parents des classes supérieures de décloisonner les pratiques genrées (Court *et al.*, 2014), la croyance en la détermination naturelle des comportements stéréotypés est encore fortement ancrée (Vidal, 2015). La déconstruction de cette croyance et la réduction de sa diffusion parmi les professionnel·le·s de la petite enfance et de l'éducation permettrait alors d'élargir le champ des compétences scolaires des garçons, puis d'extraire les filles de leur assignation durable au travail domestique et émotionnel.

La position sociale, quant à elle, synthétise les avantages ou désavantages acquis par les parents et les enfants au cours d'expériences socialisatrices. Parmi celles-ci, la fréquentation d'un mode de garde est soumise à d'importantes disparités d'accès. Cela a pour conséquence une variation de la charge de travail domestique parmi les mères des différentes classes sociales. Le mode de garde permet de réduire cette charge et son exercice au sein de la famille, pour

transférer au domaine du travail salarié les tâches d'éducation des enfants, d'entretien et d'observation des compétences développementales. En effet, les parents ayant accès aux modes de garde ont, par-là, accès à des ressources importantes : professionnelles disposées à orienter les pratiques éducatives, à formuler des recommandations de pratiques de soins, à repérer et caractériser précocement les écarts à la norme (Franck, 2014). L'accès aux modes de garde a donc pour effet d'exposer les enfants à des conditions de socialisation égales, et donc de normaliser leur développement selon les critères établis par les savoirs psychologiques et médicaux. Cela est valable en particulier pour les modes de garde formels, dont la qualité est assurée par l'existence d'un *curriculum* de formation commun et centré sur les normes de développement de l'enfant. Ainsi, les dispositifs sociaux que constituent les crèches et halte-garderies agissent comme des facteurs de réduction des inégalités sociales (Berger *et al*., 2021 ; Ghirardi *et al*., 2022). En somme, les enfants quittent la crèche en y ayant acquis des compétences mobilisables à l'école. Cela donne une indication sur la valeur sociale de ce service public qui contribue à doter les enfants pour leur trajectoire future. Face à l'institution scolaire, les inégalités précoces peuvent ainsi être réduites par l'existence d'un *curriculum* commun aux enfants avant même les trois ans. Ces modes de garde sont plébiscités par les jeunes parents et gagneraient alors à voir leur accès facilité (Carbuccia, 2025).

Toutefois, dans une ambition de critique de la normativité, une autre perspective est possible. Réduire les inégalités dans les compétences est souhaitable puisque cela permettrait aux enfants initialement les moins dotés de vivre une expérience scolaire moins éprouvante et plus valorisante. Cela correspondrait à limiter les particularités pour inscrire chaque élève dans la poursuite du même objectif : celui de la conformité aux exigences culturelles des classes supérieures. En particulier, l'homogénéité recherchée se situe dans la maîtrise du langage des classes supérieures et le goût pour les loisirs et pratiques ludiques et culturelles des classes supérieures. Egaliser le développement consisterait alors en une mise en conformité de l'ensemble des enfants, et correspondrait à la réussite du modèle de diffusion des normes depuis les classes supérieures vers les classes populaires. Or, nous montrons ici que les compétences des enfants des classes populaires sont loin d'être inexistantes. Elles sont simplement dévalorisées et ne trouvent pas leur place au sein de l'institution scolaire et des pratiques d'évaluation du développement. Les pratiques des parents des classes populaires sont ainsi disqualifiées, dévaluées, et considérées comme « risquées ».

Un changement politique qui placerait l'exercice de la normativité sur les institutions plutôt que sur les classes populaires consisterait à reconfigurer les attentes institutionnelles pour

qu'elles réduisent leur ethnocentrisme de classe. La valorisation des capitaux culturels dévalués, des compétences développées hors du cadre scolaire, pourrait ainsi faire une place aux enfants et à leurs parents dans l'institution, en changeant l'institution plutôt que les familles. Une synthèse entre l'acculturation scolaire des familles des classes populaires et l'inclusivité de l'institution scolaire reste alors à définir, afin de favoriser une rencontre apaisée entre les cadres de socialisation et d'atténuer la violence symbolique de l'institution à l'égard des élèves qui n'y sont pas conformés par leur socialisation familiale (Bourdieu et Passeron, 1970). Cela passerait ainsi par la reconnaissance des compétences domestiques précoces, des formes d'autonomie propres aux classes populaires, et des cultures enfantines jouissant d'une moindre légitimité. Les injonctions à l'égard des pratiques parentales gagneraient alors à être modérées. Qu'il s'agisse de la limitation de l'usage des écrans, de l'injonction à l'allaitement, de l'exigence de respect du rythme individuel, de la promotion exclusive de la motricité libre et des jeux éducatifs, tout cela au détriment de la prise en compte des contraintes parentales, la multiplication des prescriptions tend à rendre difficile l'exercice de la parentalité et à creuser un fossé entre prescripteurs de normes et parents. L'abondance de ces normes les rendent, pour beaucoup, matériellement et symboliquement intenables (Clément *et al*., 2019). En érigeant des standards de bonne parentalité calqués sur les modes de vie des classes supérieures, les institutions placent les familles des classes populaires dans une situation d'échec structurel. Or, des parents qui se sentent perpétuellement jugés ou disqualifiés par l'institution peuvent difficilement souscrire à ses normes (Delay et Frauenfelder, 2013). Finalement, l'enjeu de l'inclusivité dans les secteurs de la petite enfance et de l'éducation pourrait résider dans la capacité des institutions à ne plus traiter la distance culturelle en déviance, pour reconnaître la pluralité des manières d'éduquer et de grandir.

L'articulation des prescriptions institutionnelles et des conditions d'existence constituant la grille d'analyse de cette recherche ouvre des perspectives de recherche pour d'autres domaines de la vie des jeunes enfants. Si nous nous inscrivons dans un champ déjà riche, marqué par les travaux sur les inégalités de classe et de genre dans l'éducation, il reste à investiguer la manière dont la « morale de classe » (Boltanski, 1977) s'impose aujourd'hui aux parents. Les injonctions contemporaines relatives au sommeil, à l'alimentation ou à l'usage des écrans — souvent présentées comme des évidences médicales ou fondées sur les neurosciences — méritent ainsi d'être étudiées comme de nouveaux terrains de gouvernance de l'enfance et

de la famille. Interroger ces pratiques précoces et leurs changements au fil des injonctions et recommandations permettrait de mettre en lumière comment des styles éducatifs socialement situés sont érigés en modèles universels, risquant de transformer des différences sociales en déviances individuelles. Finalement, les effets imbriqués des normes sociales, des ressources matérielles, et des pratiques parentales sur les socialisations des enfants sont à investiguer en de nombreux domaines de pratiques, à travers la variation des contextes sociaux et historiques. L'intérêt de poursuivre ces investigations, notamment en s'appuyant sur de nouvelles cohortes, réside dans la nécessité de saisir comment ces structures de domination se maintiennent, se reproduisent ou se renouvellent. L'enfance constitue alors un terrain où se joue la rencontre entre les ressources des familles et les attentes des institutions. Continuer à explorer l'enfance dans ses contextes imbriqués permet de comprendre comment se reproduit, dès les premiers apprentissages, l'ordre social.

Une autre perspective est l'actualisation des inégalités décrites. En effet, les enfants enquêté·e·s dans le dispositif de la cohorte ELFE sont nés en 2011. Depuis, le secteur de la petite enfance a connu des modifications structurelles. Notamment, il est désormais possible de recruter les personnels n'ayant pas obtenu le diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture, pour permettre au secteur de faire face à une pénurie de candidates aux métiers de la petite enfance[116]. Le secteur connait également une privatisation croissante dont la recherche de profits a occasionné des maltraitances institutionnelles[117]. Ces dernières années ont vu les sociétés occidentales connaitre d'importantes transformations sanitaires, écologiques et technologiques. L'exercice du rôle de parent est donc marqué par des contraintes et des exigences nouvelles. La cohorte Filomene[118], en cours de création, occasionnera sûrement des travaux permettant de comparer ces générations proches mais dont les contextes diffèrent en de nombreux points.

Pour finir, cette thèse visait à appréhender le « développement de l'enfant » comme un fait socialement différencié, comme le fruit de la socialisation, et comme un concept marqué

[116] « Auxiliaires de puériculture : petite enfance, grande urgence » https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/entendez-vous-l-eco/auxiliaires-de-puericulture-porter-la-creche-a-bout-de-bras-6558902

[117] Bébé empoisonné à Lyon : une employée en procès, les défaillances des crèches privées affichées https://www.liberation.fr/societe/police-justice/bebe-empoisonne-a-lyon-une-employee-en-proces-les-defaillances-des-creches-privees-affichees-20250401_2QF6XK3JYFBSFN644JXA4QEENY/

[118] France-Investigation LOngitudinale sur les Maladies et l'ENvironnement dans l'Enfance https://francecohortes.org/cohortes/annuaire-des-cohortes/FILOMENE

par des normes sociales. Cette approche vise à considérer que les apprentissages découlent d'une rencontre entre les corps et les institutions. Cette rencontre induit le façonnement des individus par des processus de socialisation ancrés dans différents contextes sociaux, historiques et politiques. La différenciation sociale des apprentissages précoces est donc un fait historiquement situé, loin d'être immuable. En cela, la recherche des déterminants sociaux menée dans cette thèse est moins déterministe que le constat biologisant des différences entre enfants. Parce que le social est malléable, et parce que « ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire » (Bourdieu, 1993), tout ce qui est socialement différencié et constitue un désavantage pour les uns et un instrument de pouvoir pour les autres, peut être égalisé par la volonté collective et l'action politique.

En cela, le développement de l'enfant — en tant que fait socialement construit et différencié — apparaît comme une entreprise collective plus que comme un destin individuel et incontrôlé. Il est l'œuvre conjointe des parents, des professionnel·le·s des domaines de l'enfance, de l'éducation et de la santé, des chercheur·e·s qui définissent les écarts aux normes, et des responsables politiques, ainsi que des enfants eux-mêmes. Derrière les apprentissages individuels et perçus souvent comme spontanés et naturels, prend place un travail collectif de soin et d'élévation, tourné vers l'épanouissement du petit enfant. Ce qui s'inscrit dans les pratiques et dispositions des enfants est alors l'incorporation d'un travail social, traversé et divisé par des rapports de domination et d'exploitation.

Bibliographie citée

AARTSEN, Marja J., CHEVAL, Boris, SIEBER, Stefan, VAN DER LINDEN, Bernadette W., GABRIEL, Rainer, COURVOISIER, Delphine S., GUESSOUS, Idris, BURTON-JEANGROS, Claudine, BLANE, David, IHLE, Andreas, KLIEGEL, Matthias et CULLATI, Stéphane, 2019. Advantaged socioeconomic conditions in childhood are associated with higher cognitive functioning but stronger cognitive decline in older age. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 19 mars 2019. Vol. 116, n° 12, pp. 5478-5486. DOI 10.1073/pnas.1807679116.

ABDOULCARIME, Shirine, LEGAVRE, Amélia et SÈVE, Laure, 2025. Paroles d'enfants, attentes d'adultes : ce que « bien » parler de soi veut dire. *Sociologie*. 13 novembre 2025. Vol. 16, n° 4, pp. 387-404.

ADAK, Bappaditya et HALDER, Santoshi, 2017. Systematic Review on Prevalence for Autism Spectrum Disorder with Respect to Gender and Socio-Economic Status. In : *Journal of Mental Disorders and Treatment*. 2017.

AMOSSÉ, Thomas et CAYOUETTE-REMBLIÈRE, Joanie, 2022. Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage / A New Nomenclature for French Statistics: The Household PCS. *Economie et Statistique*. 2022. Vol. 532, n° 1, pp. 139-157. DOI 10.24187/ecostat.2022.532.2074.

ARBORIO, Anne-Marie et LECHIEN, Marie-Hélène, 2019. La bonne volonté sanitaire des classes populaires. Les ménages employés et ouvriers stables face aux médecins et aux normes de santé. Sociologie. 2019. Vol. 10, n° 1, pp. 91-110.

ARBORIO, Anne-Marie, 2023. L'autonomie des enfants: objectif d'éducation ou variable d'ajustement pour les parents aux prises avec des horaires de travail atypiques? .

ARCHER, G., XUN, W. W., STUCHBURY, R., NICHOLAS, O. et SHELTON, N., 2020. Are 'healthy cohorts' real-world relevant? Comparing the National Child Development Study (NCDS) with the ONS Longitudinal Study (LS). Longitudinal and Life Course Studies . 6 février 2020. https://doi.org/10.1332/175795920X15786630201754

ARIÈS, Philippe, 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. PTS-HISTOIRE*. Paris, V. Retaux. Points Histoire. ISBN 978-2-7578-4288-1.

BACHMANN, Laurence, GABEREL, Pascal Éric, MODAK, Marianne et ANSERMET, Claire, 2016. Parentalité : perspectives critiques.

BARBALAT, Guillaume, GUILBERT, Ariane, ADELAÏDE, Lucie, CHARLES, Marie-Aline, HOUGH, Ian, LAUNAY, Ludivine, KLOOG, Itai et LEPEULE, Johanna, 2025. Impact of early life exposure to heat and cold on linguistic development in two-year-old children: findings from the ELFE cohort study. Environmental Health. 9 avril 2025. Vol. 24, n° 1, pp. 19. DOI 10.1186/s12940-025-01173-8

BARBER, Bernard, 1961. Social-Class Differences in Educational Life-Chances. Teachers College Record. 1 novembre 1961. Vol. 63, n° 2, pp. 1-11. DOI 10.1177/016146816106300201.

BASTAITS, Kim, PASTEELS, Inge, PONNET, Koen et MORTELMANS, Dimitri, 2015. Adult non-response bias from a child perspective. Using child reports to estimate father's

non-response. Social Science Research. janvier 2015. Vol. 49, pp. 31-41. DOI 10.1016/j.ssresearch.2014.07.004.

BAUER, Ricarda M. et HUEBNER, Wilhelm, 2013. Gender differences in bladder control: from babies to elderly. World Journal of Urology. octobre 2013. Vol. 31, n° 5, pp. 1081-1085. DOI 10.1007/s00345-013-1132-1.

BEAUBATIE, Emmanuel, 2021. Le genre pluriel: Approches et perspectives pour complexifier le modèle femme/homme en sciences sociales. *Cahiers du Genre*. 21 octobre 2021. Vol. n° 70, n° 1, pp. 51-74. DOI 10.3917/cdge.070.0051.

BEAUBATIE, Emmanuel, 2022. Apprendre à faire genre:Discriminations et stratégies d'usagers·ères trans dans les services publics. *Gouvernement et action publique*. 7 juillet 2022. Vol. 11, n° 1, pp. 109-130. DOI 10.3917/gap.221.0109.

BEAUD, Stéphane, 2020. *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*. La Découverte. [Consulté le 12 mars 2026]. ISBN 978-2-348-06398-5. https://shs.cairn.info/la-france-des-belhoumi--9782348063985

BECKER, Howard S., 2018. *Outsiders*. 1. New York : Free Press. ISBN 978-0-684-83635-5.

BEDFORD, H., WALTON, S. et AHN, J., 2013. *Measures of Child Development: A review* [en ligne]. Report. London, UK : UCL Institute of Child Health. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1521166/

BEGGIATO, Anita, PEYRE, Hugo, MARUANI, Anna, SCHEID, Isabelle, RASTAM, Maria, AMSELLEM, Frederique, GILLBERG, Carina I., LEBOYER, Marion, BOURGERON, Thomas, GILLBERG, Christopher et DELORME, Richard, 2017. Gender differences in autism spectrum disorders: Divergence among specific core symptoms. *Autism Research*. 2017. Vol. 10, n° 4, pp. 680-689. DOI 10.1002/aur.1715.

BÉLIARD, Aude et EIDELIMAN, Jean-Sébastien, 2019. Familles et handicaps mentaux ou psychiques: *Savoir/Agir*. 29 mars 2019. Vol. N° 47, n° 1, pp. 73-82. DOI 10.3917/sava.047.0073.

BEN-SHLOMO, Yoav et KUH, Diana, [sans date]. A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives. . pp. 9.

BERGER, Lawrence M., PANICO, Lidia et SOLAZ, Anne, 2021. The Impact of Center-Based Childcare Attendance on Early Child Development: Evidence From the French Elfe Cohort. Demography. 1 avril 2021. Vol. 58, n° 2, pp. 419-450. DOI 10.1215/00703370-8977274.

BERGER, Lawrence M., PANICO, Lidia et SOLAZ, Anne, 2021. The Impact of Center-Based Childcare Attendance on Early Child Development: Evidence From the French Elfe Cohort. *Demography*. 1 avril 2021. Vol. 58, n° 2, pp. 419-450. DOI 10.1215/00703370-8977274.

BERGLUND, Eva, ERIKSSON, Mårten et WESTERLUND, Monica, 2005. Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*. décembre 2005. Vol. 46, n° 6, pp. 485-491. DOI 10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x.

BERK, Laura E., 1991. *Child development, 2nd ed*. Needham Heights, MA, US : Allyn & Bacon. Child development, 2nd ed. ISBN 978-0-205-12682-8.

BERNSTEIN, Basil, 2003. *Class, Codes and Control: Applied studies towards a sociology of language*. Psychology Press. ISBN 978-0-415-30288-3.

BERTHOMIER, Nathalie et OCTOBRE, Sylvie, 2019. Primo-socialisation culturelle par les climats familiaux des enfants de la cohorte Elfe. Culture études. 2019. Vol. n°2, n° 2, pp. 1. DOI 10.3917/cule.192.0001.

BERTHOMIER, Nathalie et OCTOBRE, Sylvie, 2020. Réorganisation des temps enfantins à l'entrée en maternelle des enfants de la cohorte Elfe. *Culture études*. 1 décembre 2020. Vol. 4, n° 4, pp. 1-28. DOI 10.3917/cule.204.0001.

BERTHONNET, Irène, 2024. *Les enfants dans les relations sociales de reproduction : le travail domestique des moins de 18 ans.* . [Consulté le 9 février 2026]. https://shs.hal.science/halshs-04533985

BERTRAND, Julien, COURT, Martine, MENNESSON, Christine et ZABBAN, Vinciane, 2015. Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte. *Terrains & travaux*. 2015. Vol. N° 27, n° 2, pp. 5. DOI 10.3917/tt.027.0005.

BERTRON, Caroline, BARBIER, Pascal, PELLISSIER-FALL, Anne, SEILLER, Pauline et HERTZOG, Irène-Lucile, 2021. Des professionnelles de la socialisation : visibilité du travail, normes professionnelles et clivages sociaux chez les assistantes maternelles. *Sociologie*. 13 juillet 2021. Vol. 12, n° 2, pp. 149-168.

BEYSSADE, Sylvie, 2023. Et si l'enfant était conté. *Sociographe*. 1 juin 2023. Vol. 82, n° 2, pp. 101-116. DOI 10.3917/graph1.082.0101.

BLAKEMORE, Judith E. Owen et CENTERS, Renee E., 2005. Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*. 1 novembre 2005. Vol. 53, n° 9, pp. 619-633. DOI 10.1007/s11199-005-7729-0.

BLANC, Alain, 2015. *Sociologie du handicap*. 2e édition. Paris : Armand Colin. Cursus. ISBN 978-2-200-60285-7.

BLAU, David M., 1999. The Effect of Income on Child Development. The Review of Economics and Statistics. 1 mai 1999. Vol. 81, n° 2, pp. 261-276. DOI 10.1162/003465399558067.

BOLTANSKI, Luc, 1971. Les usages sociaux du corps. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. février 1971. Vol. 26, n° 1, pp. 205-233. DOI 10.3406/ahess.1971.422470.

BOLTANSKI, Luc, 1977. *Prime éducation et morale de classe*. 2 édition. Paris La Haye [Paris, Paris : Mouton École des hautes études en sciences sociales, Mouton. Cahiers du Centre de sociologie européenne 5. ISBN 978-90-279-6255-3.

BORNSTEIN, Marc H et COTE, Linda R, 1998. Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Three Language Communities. . 1998. pp. 19.

BORNSTEIN, Marc H., HAHN, Chun-Shin et HAYNES, O. Maurice, 2004. Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*. 1 octobre 2004. Vol. 24, n° 3, pp. 267-304. DOI 10.1177/0142723704045681.

BOSISIO, Roberta et RONFANI, Paola, 2020. Children as Rights Holders. *Revue des sciences sociales*. juin 2020. N° 63, pp. 28-35. DOI 10.4000/revss.4767.

BOUCHARD, Caroline, 2019. *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs, 2e édition*. PUQ. ISBN 978-2-7605-4892-3.

BOUILLON, Florence, BOURSIER, Servane, LAFLEUR, Chloé et BEAUFILS, Matthieu, 2025. Adhésion aux pédagogies alternatives ou refuge face aux difficultés ?Inscrire ses enfants dans une école démocratique, une décision souvent contrainte. *Émulations. Revue de sciences sociales*. 8 décembre 2025. N° 52, pp. 67-88. DOI 10.4000/15bau.

BOUILLON, Florence, LEGAVRE, Amélia et PROBOEUF, Pauline, 2025. La non-directivité comme idéal éducatif. *Émulations. Revue de sciences sociales*. 8 décembre 2025. N° 52, pp. 7-16. DOI 10.4000/15bar.

BOULET, Elsa, 2022. « C'est pour le bébé ». Moralisation des femmes, individualisation de la responsabilité et disparités de classe dans le travail de soins pendant la grossesse. *Terrains/Théories*. 20 décembre 2022. N° 16. DOI 10.4000/teth.5014. https://journals.openedition.org/teth/5014

BOURDIEU, Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les Editions de Minuit. Le Sens commun. ISBN 978-2-7073-0226-7.

BOURDIEU, Pierre, 1966. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. DOI 10.2307/3319132.

BOURDIEU, Pierre, 1979. Les trois états du capital culturel. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 1979. Vol. 30, n° 1, pp. 3-6. DOI 10.3406/arss.1979.2654.

BOURDIEU, Pierre, 1979a. La distinction : critique sociale du jugement. Paris : Éditions de Minuit. Le sens commun. ISBN 978-2-7073-0275-5.

BOURDIEU, Pierre, 1979b. Les trois états du capital culturel. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 1979. Vol. 30, n° 1, pp. 3-6. DOI 10.3406/arss.1979.2654.

BOURDIEU, Pierre, 1980. *Le Sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit. Le Sens commun. ISBN 978-2-7073-0298-4.

BOURDIEU, Pierre, 1984. Espace social et genèse des « classes ». Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 1984. Vol. 52, n° 1, pp. 3-14. DOI 10.3406/arss.1984.3327.

BOURDIEU, Pierre, 1994. Stratégies de reproduction et modes de domination. . 1994. DOI 10.3406/arss.1994.3118.

BOURGUIGNON, Abigail, DITER, Kevin, HARGIS, Holly, LIGNIER, Wilfried, OEHMICHEN, Hélène, PAGIS, Julie et VITORES, Julien, 2024. La socialisation adelphique aux pratiques ludiques à 2 ans dans l'enquête ELFE. Revue française de sociologie . 2024. Vol. 64, n° 4. [Consulté le 24 juillet 2024]. : https://hal.science/hal-04377331

BOUVE, Catherine, 2019. Un débat qui perdure : le corps de l'enfant dans les crèches françaises du XIXe siècle à aujourd'hui. Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine. 30 septembre 2019. N° 33 https://journals.openedition.org/efg/9279

BOUVE, Catherine, 2020. L'éducation des jeunes enfants en crèches : quel renouvellement des normes politiques ? *Le Sociographe*. 22 septembre 2020. Vol. 71, n° 3, pp. 10-22. DOI 10.3917/graph.071.0010.

BOUVILLE, Jean-Marc, 2019. La place de l'enfant dans la société, l'enfant placé par la société. *Cahiers de l'enfance et de l'adolescence*. 27 février 2019. Vol. 1, n° 1, pp. 21-34. DOI 10.3917/cead.001.0021.

BOZON, Michel, 1990. Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints: une domination consentie. I. Types d'union et attentes en matière d'écart d'âge. Population (French Edition). 1990. Vol. 45, n° 2, pp. 327-360. DOI 10.2307/1533376.

BRACHET, Sara, BRUGEILLES, Carole, PAILLET, Anne, PÉLAGE, Agnès, ROLLET, Catherine et SAMUEL, Olivia, 2014. 5 - Le genre en gestation. Préparatifs de la naissance d'un bébé fille ou d'un bébé garçon. Armand Colin. [Consulté le 24 septembre 2021]. ISBN 978-2-200-28923-2. https://www-cairn-info.faraway.parisnanterre.fr/des-femmes-et-des-hommes-singuliers--9782200289232-page-137.htm

BRAUN, Joseph M., MESSERLIAN, Carmen et HAUSER, Russ, 2017. Fathers Matter: Why It's Time to Consider the Impact of Paternal Environmental Exposures on Children's Health. Current Epidemiology Reports. 1 mars 2017. Vol. 4, n° 1, pp. 46-55. DOI 10.1007/s40471-017-0098-8.

BREKKE STANGELAND, Elisabeth, LUNDETRÆ, Kjersti et REIKERÅS, Elin, 2018. Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. European Early Childhood Education Research Journal. 4 mai 2018. Vol. 26, n° 3, pp. 375-392. DOI 10.1080/1350293X.2018.1463905.

BRODY, Leslie R, 1985. Gender differences in emotional development: A review of theories and research. . pp. 49.

BRONFENBRENNER, Urie, 1986. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. . pp. 20.

BROUGÈRE, Gilles et RAYNA, Sylvie, 1999. *Culture, enfance et éducation préscolaire: Culture, Childhood and Preschool Education*. UNESCO.

BROUGÈRE, Gilles, 1999. Les expériences ludiques des filles et des garçons. *Débats Jeunesses*. 1999. Vol. 4, n° 1, pp. 199-222. DOI 10.3406/debaj.1999.1058.

BROUGÈRE, Gilles, 2005. *Jouer/Apprendre* [en ligne]. Economica. ISBN 978-978-2717-85-6.

BRUGEILLES, Carole et SEBILLE, Pascal, 2013. Le partage des tâches parentales : les pères, acteur·ice·s secondaires. Informations sociales. 2013. Vol. 176, n° 2, pp. 24-30. DOI 10.3917/inso.176.0024.

BRUGÈRE, Fabienne, 2009. « Faire et défaire le genre ». La question de la sollicitude. In : *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes* . Presses Universitaires de France. pp. 69-88. ISBN 978-2-13-057348-7.

BUCKLES, Kasey S. et MUNNICH, Elizabeth L., 2012. Birth Spacing and Sibling Outcomes. *Journal of Human Resources*. 1 juillet 2012. Vol. 47, n° 3, pp. 613-642. DOI 10.3368/jhr.47.3.613.

BUISSON, Ferdinand, 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. [en ligne] http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

BURTON-JEANGROS, Claudine, 2006. Transformations des compétences familiales dans la prise en charge de la santé : entre dépendance et autonomie des mères face aux experts. Recherches familiales. 2006. Vol. 3, n° 1, pp. 16-25. DOI 10.3917/rf.003.0016.

BURTON-JEANGROS, Claudine, CULLATI, Stéphane, SACKER, Amanda et BLANE, David (éd.), 2015. *A Life Course Perspective on Health Trajectories and Transitions* . Cham : Springer International Publishing.. Life Course Research and Social Policies. ISBN 978-3-319-20483-3. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-20484-0

BUSCATTO, Marie et FUSULIER, Bernard, 2013. Présentation. Les "masculinités" à l'épreuve des métiers "féminins". *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 1 décembre 2013. Vol. 44, n° 2, pp. 1-19. DOI 10.4000/rsa.1023.

BUZAUD, Julia, PERRON, Zoé, DITER, Kevin et MARTIN, Claude, 2019. Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. Revue des politiques sociales et familiales. 2019. Vol. 131, n° 1, pp. 127-135. DOI 10.3406/caf.2019.3350.

CALARCO, Jessica, 2011. "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. American Sociological Review. décembre 2011. Vol. 76, n° 6, pp. 862-882. DOI 10.1177/0003122411427177.

CALARCO, Jessica, 2014. Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities. *American Sociological Review*. octobre 2014. Vol. 79, n° 5, pp. 1015-1037. DOI 10.1177/0003122414546931.

CALARCO, Jessica, 2018. *Negotiating Opportunities : how the middle class secures advantages in school*. New York : Oxford University Press. ISBN 978-0-19-063443-8.

CALDERA, Yvonne M., HUSTON, Aletha C. et O'BRIEN, Marion, 1989. Social Interactions and Play Patterns of Parents and Toddlers with Feminine, Masculine, and Neutral Toys. *Child Development*. 1989. Vol. 60, n° 1, pp. 70-76. DOI 10.2307/1131072.

CALVET, Lucie, MOISY, Muriel et CHARDON, Olivier, 2013. Santé bucco-dentaire des enfants : des inégalités dès le plus jeune âge. Etudes et Résultats, DREES.

CANNELLA, Gaile S., 2000. The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of others — Foucault, Education, and Children. Contemporary Issues in Early Childhood. 1 mars 2000. Vol. 1, n° 1, pp. 36-44. DOI 10.2304/ciec.2000.1.1.6.

CARBUCCIA, Laudine, 2025. Determinants of the socioeconomic gap in early childcare access in France: A multi-level, integrative approach. . 2025.

CARDE, Estelle, 2021. Les inégalités sociales de santé au prisme de l'intersectionnalité. Sciences sociales et sante. 22 mars 2021. Vol. Vol. 39, n° 1, pp. 5-30.

CARTIER, Marie, COLLET, Anaïs, CZERNY, Estelle, GILBERT, Pierre, LECHIEN, Marie-Hélène, MONCHATRE, Sylvie et NOÛS, Camille, 2021. Allez, les pères !:Les conditions de l'engagement des hommes dans le travail domestique et parental. *Travail, genre et sociétés*. 10 novembre 2021. Vol. 46, n° 2, pp. 33-53. DOI 10.3917/tgs.046.0033.

CARTIER, Marie, LETRAIT, Muriel et SORIN, Matéo, 2018. Travail domestique : des classes populaires conservatrices ? *Travail, genre et sociétés*. 10 avril 2018. Vol. 39, n° 1, pp. 63-81. DOI 10.3917/tgs.039.0063.

CASTILLO RICO, Barbara, LETURCQ, Marion et PANICO, Lidia, 2019. La pauvreté des enfants à la naissance en France. Résultats de l'enquête Elfe. Revue des politiques sociales et familiales. 2019. Vol. 131, n° 1, pp. 35-49. DOI 10.3406/caf.2019.3342.

CAVÉ, Isabelle, 2019. L'échelle métrique d'Alfred Binet (1857-1911) comme outil de diagnostic de la débilité mentale : contexte historique, médical, politique et social (1876-1911). Recherches & éducations . 18 janvier 2019. N° HS. DOI 10.4000/rechercheseducations.6261. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6261

CAYOUETTE-REMBLIÈRE, Joanie et ICHOU, Mathieu, 2019. Saisir la position sociale des ménages : une approche par configurations. Revue française de sociologie. 2019. Vol. 60, n° 3, pp. 385-427. DOI 10.3917/rfs.603.0385.

CAYOUETTE-REMBLIÈRE, Joanie et MOULIN, Léonard, 2019. Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e. Population. 2019. Vol. 74, n° 4, pp. 551-586. DOI 10.3917/popu.1904.0551.

CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean et PREVOT, Jean, 1973. Le « métier d'enfant »: Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*. juillet 1973. Vol. 14, n° 3, pp. 295. DOI 10.2307/3320469.

CHAMPAGNE, Clara, PAILHÉ, Ariane et SOLAZ, Anne, 2015. Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ?. 2015. DOI 10.3406/estat.2015.10563.

CHANTSEVA, Victoria, 2021. Rendre « propre » son enfant selon son « rythme » individuel. Contraintes temporelles contradictoires d'un apprentissage d'hygiène. Revue des politiques sociales et familiales. 2021. Vol. 139-140, n° 2-3, pp. 27-43. DOI 10.3917/rpsf.139.0027.

CHANTSEVA, Victoria, 2022. Rendre propre : une enquête multi-située sur un travail éducatif (France, Russie, Norvège). Thèse de doctorat. Paris 13. [Consulté le 9 janvier 2025]. https://theses.fr/2022PA131067

CHARLES, Marie-Aline, LERIDON, Henri, DARGENT, Patricia, GEAY, Bertrand et ELFE, l'Équipe, 2011. Le devenir de 20 000 enfants. Lancement de l'étude de cohorte Elfe. Population Societes. 2011. Vol. 475, n° 2, pp. 1-4.

CHARLES, Marie Aline, THIERRY, Xavier, LANOE, Jean-Louis, BOIS, Corinne, DUFOURG, Marie-Noelle, POPA, Ruxandra, CHEMINAT, Marie, ZAROS, Cécile et GEAY, Bertrand, 2020. Cohort Profile: The French national cohort of children (ELFE): birth to 5 years. *International Journal of Epidemiology*. 1 avril 2020. Vol. 49, n° 2, pp. 368- 369j. DOI 10.1093/ije/dyz227.

CHERNEY, Isabelle D., HARPER, Hilary J. et WINTER, Jordan A., 2006. Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme " jouets de garçons " et " jouets de filles ". *Enfance*. 2006. Vol. 58, n° 3, pp. 266. DOI 10.3917/enf.583.0266.

CHI, I-Jou et LIN, Ling-Yi, 2022. Using the Assessment of Motor and Process Skills and the Pediatric Evaluation of Disability Inventory to Assess Self-Care Performance Among Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*. 10 février 2022. Vol. 76, n° 2, pp. 7602205100. DOI 10.5014/ajot.2022.046326.

CHICK, Kay A, HEILMAN-HOUSER, Rose Ann et HUNTER, Maxwell W, 2002. The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes. pp. 6.

CHOU, Sheng-Hsun, WEN, Shu-Hui et WU, Hsin-Chi, 2023. The relationship between child development and small for gestational age among preschool children. Tzu Chi Medical Journal. 2023. Vol. 35, n° 1, pp. 78. DOI 10.4103/tcmj.tcmj_227_21.

CINAR, Eda, FITZPATRICK, Caroline, ALMEIDA, Maíra Lopes, CAMDEN, Chantal et GARON-CARRIER, Gabrielle, 2023. Motor Skills are More Strongly Associated to Academic Performance for Girls Than Boys. Canadian Journal of School Psychology. 1 septembre 2023. Vol. 38, n° 3, pp. 252-267. DOI 10.1177/08295735231173518.

CLAIR, Isabelle, 2011. La découverte de l'ennui conjugal:Les manifestations contrariées de l'idéal conjugal et de l'ethos égalitaire dans la vie quotidienne de jeunes de milieux populaires. Sociétés contemporaines. 20 septembre 2011. Vol. 83, n° 3, pp. 59-81. DOI 10.3917/soco.083.0059.

CLAIR, Isabelle, 2012. Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*. 16 février 2012. Vol. 60, n° 1, pp. 67-78. DOI 10.3917/agora.060.0067.

CLÉMENT, Céline et DEMONT, Élisabeth, 2021. *Les 23 grandes notions de la psychologie du développement* . Dunod. ISBN 978-2-10-082630-8.

CLÉMENT, Céline, HAMELIN, Christine, PAILLET, Anne, PÉLAGE, Agnès, SAMUEL, Olivia et SCHÜTZ, Gabrielle, 2019. « En rabattre » à l'arrivée du deuxième enfant : enquête sur les normes et les pratiques éducatives de parents diplômés. Revue française des affaires sociales. 2019. N° 4, pp. 25-48.

COLLETT, Brent R., HUEBNER, Colleen E., SEMINARIO, Ana Lucia, WALLACE, Erin, GRAY, Kristen E. et SPELTZ, Matthew L., 2016. Observed child and parent toothbrushing behaviors and child oral health. International Journal of Paediatric Dentistry. 2016. Vol. 26, n° 3, pp. 184-192. DOI 10.1111/ipd.12175.

COMUK-BALCI, Nilay, BAYOGLU, Birgul, TEKINDAL, Agah, KEREM-GUNEL, Mintaze et ANLAR, Banu, 2016. Screening preschool children for fine motor skills: environmental influence. *Journal of Physical Therapy Science*. 2016. Vol. 28, n° 3, pp. 1026-1031. DOI 10.1589/jpts.28.1026.

CONLEY, Dalton, 2000. Sibship Sex Composition: Effects on Educational Attainment. *Social Science Research*. 1 septembre 2000. Vol. 29, n° 3, pp. 441-457. DOI 10.1006/ssre.2000.0678.

CONNELL, R. W., 1987. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Allen & Unwin. ISBN 978-0-04-150086-8.

CONRAD, Peter, 1992. Medicalization and Social Control. *Annual Review of Sociology*. 1 août 1992. Vol. 18, n° Volume 18, 1992, pp. 209-232. DOI 10.1146/annurev.so.18.080192.001233.

CORSARO, William A, 2017. *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications Inc.

CORSARO, William A., 2003. *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press. ISBN 978-0-309-08729-2.

COSTIGAN, Catherine L. et COX, Martha J., 2001. Fathers' participation in family research: Is there a self-selection bias? Journal of Family Psychology. 2001. Vol. 15, n° 4, pp. 706-720. DOI 10.1037/0893-3200.15.4.706.

COULON, Nathalie et CRESSON, Geneviève, 2008. *La petite enfance: Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Editions L'Harmattan. ISBN 978-2-296-18921-8.

COUNIL, Émilie, 2019. Le travail comme analyseur des tensions dans la construction épidémiologique de causes et de responsabilités. *Sociologie du travail* [en ligne]. juin 2019. Vol. 61, n° 2. DOI 10.4000/sdt.18116.

COURT, Martine et HENRI-PANABIÈRE, Gaële, 2012. La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs. *Revue française de pédagogie*. 7 décembre 2012. Vol. 179, n° 2, pp. 5-16. DOI 10.4000/rfp.3641.

COURT, Martine et MENNESSON, Christine, 2015. Les vêtements des garçons. Terrains travaux. 18 décembre 2015. Vol. 27, n° 2, pp. 41-58.

COURT, Martine, 2007. La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps. Sociétés & Représentations. 2007. Vol. 24, n° 2, pp. 97-110. DOI 10.3917/sr.024.0097.

COURT, Martine, 2010. *Corps de filles, corps de garçons: une construction sociale*. La Dispute. ISBN 978-2-84303-206-6.

COURT, Martine, 2017a. IV / Enfance et inégalités sociales. In : . Paris : La Découverte. pp. 65-88. Repères. [Consulté le 5 février 2024]. ISBN 978-2-7071-8786-4. https://www.cairn.info/sociologie-des-enfants--9782707187864-p-65.htm

COURT, Martine, 2017b. I / L'enfance : un âge de la vie. In : . Paris : La Découverte. pp. 7-34. Repères. [Consulté le 5 février 2024]. ISBN 978-2-7071-8786-4 https://www.cairn.info/sociologie-des-enfants--9782707187864-p-7.htm

COURT, Martine, 2021. Incorporation. In : *Encyclopédie critique du genre* . La Découverte. pp. 372-382. [Consulté le 12 mars 2026]. ISBN 978-2-348-06730-3. https://shs.cairn.info/encyclopedie-critique-du-genre--9782348067303-page-372

COURT, Martine, 2024. « On ne dit pas "j'ai tombé" mais "je suis tombé" ». L'apprentissage de la correction linguistique dans les familles bien dotées en capital scolaire. Revue française de pédagogie. 2024. Vol. 224, n° 3, pp. 21-34. DOI 10.3917/rfped.224.0021.

COURT, Martine, BERTRAND, Julien, BOIS, Géraldine, HENRI-PANABIÈRE, Gaële et VANHÉE, Olivier, 2016. Qui débarrasse la table ?: Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2016. Vol. 215, n° 5, pp. 72. DOI 10.3917/arss.215.0072.

COURT, Martine, MENNESSON, Christine, SALAMÉRO, Émilie et ZOLESIO, Emmanuelle, 2014. Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes. Recherches familiales. 2014. Vol. 11, n° 1, pp. 43. DOI 10.3917/rf.011.0043.

CRENSHAW, Kimberle, 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

CRESSON, Geneviève, 1995. Le travail domestique de santé. . 1995. pp. 1-350.

CRESSON, Geneviève, 2010. Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Cahiers du Genre. 2010. Vol. 49, n° 2, pp. 15-33. DOI 10.3917/cdge.049.0015.

CROMER, Sylvie, DAUPHIN, Sandrine et NAUDIER, Delphine, 2010. L'enfance, laboratoire du genre: Introduction. *Cahiers du Genre*. 2010. Vol. 49, n° 2, pp. 5. DOI 10.3917/cdge.049.0005.

DARMON, Muriel, 2016. La socialisation. 3e Edition. Paris : Paris : Armand Colin.

DAVIN, Marion et LAVAINE, Emmanuelle, 2021. The role of health at birth and parental investment in early child development: evidence from the French ELFE cohort. The European Journal of Health Economics. 1 novembre 2021. Vol. 22, n° 8, pp. 1217-1237. DOI 10.1007/s10198-021-01332-x.

DAVISON, Kirsten K., CHARLES, Jo N., KHANDPUR, Neha et NELSON, Timothy J., 2017. Fathers' Perceived Reasons for Their Underrepresentation in Child Health Research and Strategies to Increase Their Involvement. Maternal and Child Health Journal. 1 février 2017. Vol. 21, n° 2, pp. 267-274. DOI 10.1007/s10995-016-2157-z.

DAVISON, Kirsten K., GICEVIC, Selma, AFTOSMES-TOBIO, Alyssa, GANTER, Claudia, SIMON, Christine L., NEWLAN, Sami et MANGANELLO, Jennifer A., 2016. Fathers' Representation in Observational Studies on Parenting and Childhood Obesity: A Systematic Review and Content Analysis. American Journal of Public Health. Novembre 2016. Vol. 106, n° 11, pp. e14-e21. DOI 10.2105/AJPH.2016.303391.

DE MUNCK, Jean, 2011. Les trois dimensions de la sociologie critique. SociologieS. 6 juillet 2011. DOI 10.4000/sociologies.3576.

DE LAUZON-GUILLAIN, Blandine, MARQUES, Chloé, KADAWATHAGEDARA, Manik, BERNARD, Jonathan Y, TAFFLET, Muriel, LIORET, Sandrine et CHARLES, Marie Aline, 2022. Maternal diet during pregnancy and child neurodevelopment up to age 3.5 years: the nationwide Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE) birth cohort. The American Journal of Clinical Nutrition. 1 octobre 2022. Vol. 116, n° 4, pp. 1101-1111. DOI 10.1093/ajcn/nqac206.

DE MAAT, Donna A., JANSEN, Pauline W., PRINZIE, Peter, KEIZER, Renske, FRANKEN, Ingmar H. A. et LUCASSEN, Nicole, 2021. Examining Longitudinal Relations Between Mothers' and Fathers' Parenting Stress, Parenting Behaviors, and Adolescents' Behavior Problems. Journal of Child and Family Studies. 1 mars 2021. Vol. 30, n° 3, pp. 771-783. DOI 10.1007/s10826-020-01885-0.

DELAY, Christophe et FRAUENFELDER, Arnaud, 2013. Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnel·le·s de l'encadrement (école, protection de l'enfance). Déviance et Société. 2013. Vol. 37, n° 2, pp. 181-206. DOI 10.3917/ds.372.0181.

DEPOILLY, Séverine et KAKPO, Séverine, 2019. *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles* . Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. Culture et Société. ISBN 978-2-37924-037-9. https://www.cairn.info/la-differenciation-sociale-des-enfants--9782379240379.htm

DESROSIÈRES, Alain, 2008. Pour une sociologie historique de la quantification : L'Argument statistique I. Paris : Presses des Mines. Sciences sociales. ISBN 978-2-35671-090-1.

DESROSIÈRES, Alain, 2010. 3 — Moyenne et réalisme des agrégats. Poche / Sciences humaines et sociales. 2010. pp. 87-128.

DESROSIÈRES, Alain et KOTT, Sandrine, 2005. Quantifier. *Genèses*. 2005. Vol. 58, n° 1, pp. 2-3. DOI 10.3917/gen.058.0002.

DHAMRAIT, Gursimran, O'DONNELL, Melissa, CHRISTIAN, Hayley et PEREIRA, Gavin, 2022. Is early childhood development impeded by the birth timing of the younger sibling? *PloS One*. 2022. Vol. 17, n° 5, pp. e0268325. DOI 10.1371/journal.pone.0268325.

DINKEL, Danae et SNYDER, Kailey, 2020. Exploring gender differences in infant motor development related to parent's promotion of play. *Infant Behavior and Development*. 1 mai 2020. Vol. 59, pp. 101440. DOI 10.1016/j.infbeh.2020.101440.

DIPRETE, Thomas A. et JENNINGS, Jennifer L., 2012. Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. Social Science Research. janvier 2012. Vol. 41, n° 1, pp. 1-15. DOI 10.1016/j.ssresearch.2011.09.001.

DITER, Kevin et OCTOBRE, Sylvie, 2022. Enfants et écrans durant les six premières années de la vie à travers le suivi de la cohorte Elfe. Culture études. 2022. Vol. 7, n° 7, pp. 1-40. DOI 10.3917/cule.227.0001.

DITER, Kevin, 2015. « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie… pas du tout ! »:La socialisation des garçons aux sentiments amoureux. Terrains & travaux. 18 décembre 2015. Vol. 27, n° 2, pp. 21-40. DOI 10.3917/tt.027.0021.

DITER, Kevin, 2023. La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 6 septembre 2023. Vol. 249, n° 4, pp. 20-37. DOI 10.3917/arss.249.0020.

DITER, Kevin, MARTIN, Claude, BUZAUD, Julia et PERRON, Zoé, 2021. The Socially Differentiated Impact of School-related Factors on Children's Life Satisfaction: The French Example. Population Review. 2021. Vol. 60, n° 2, pp. 89-117.

DOMINGUEZ-FOLGUERAS, Marta, JURADO-GUERRERO, Teresa et BOTÍA-MORILLAS, Carmen, 2018. Against the Odds? Keeping a Nontraditional Division of Domestic Work After First Parenthood in Spain. Journal of Family Issues. mai 2018. Vol. 39, n° 7, pp. 1855-1879. DOI 10.1177/0192513X17729399.

DOWNEY, Douglas B., 1995. When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*. 1995. Vol. 60, n° 5, pp. 746-761. DOI 10.2307/2096320.

DOWNEY, Douglas B. et CONDRON, Dennis J., 2004. Playing Well with Others in Kindergarten: The Benefit of Siblings at Home. *Journal of Marriage and Family*. 2004. Vol. 66, n° 2, pp. 333-350.

DUNCAN, Greg J., LEE, Kenneth T. H., ROSALES-RUEDA, Maria et KALIL, Ariel, 2018. Maternal Age and Child Development. Demography. 1 novembre 2018. Vol. 55, n° 6, pp. 2229-2255. DOI 10.1007/s13524-018-0730-3.

DUNEZAT, Xavier, 2023. De quel rapport social la domination adulte est-elle la marque : vers l'hypothèse d'un minorat exploité ? *Mouvements*. 11 décembre 2023. Vol. 115, n° 3, pp. 38-47. DOI 10.3917/mouv.115.0038.

DUPUY, Anne et ROCHEDY, Amandine, 2018. Socialisations alimentaires et pratiques rituelles durant la petite enfance. Anthropology of food . 11 mars 2018. DOI 10.4000/aof.8253. https://journals.openedition.org/aof/8253

DUPUY, Anne, 2014. Regard(s) « sur » et « par » l'alimentation pour renverser et comprendre comment sont renversés les rapports de générations : l'exemple de la socialisation

alimentaire inversée. Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine. 15 mai 2014. N° 20, pp. 79-108.

DUPUY, Anne, KELLY-IRVING, Michelle et ZAOUCHE GAUDRON, Chantal, 2021. *Socialisation familiale des jeunes enfant*. Toulouse : Érès. Enfance & parentalité. ISBN 978-2-7492-7026-5. https://www.cairn.info/socialisation-familiale-des-jeunes-enfant--9782749270265.htm

DURU-BELLAT, Marie et JARLÉGAN, Annette, 2001. Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In : La dialectique des rapports hommes-femmes. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. pp. 73-88. Sociologie d'aujourd'hui. ISBN 978-2-13-050381-1. https://www.cairn.info/la-dialectique-des-rapports-hommes-femmes--9782130503811-p-73.htm

DURU-BELLAT, Marie, 1995. Garçons et filles à l'école de la différence. In : La place des femmes. Paris : La Découverte. pp. 598-606. Recherches. ISBN 978-2-7071-2489-0. https://www.cairn.info/la-place-des-femmes--9782707124890-p-598.htm

DURU-BELLAT, Marie, 2017. *La Tyrannie du genre* . Presses de Sciences Po. ISBN 978-2-7246-2140-2. https://shs.cairn.info/la-tyrannie-du-genre--9782724621402

DUTTON, Paul V., 2024. Le rôle historique de la santé maternelle et infantile dans la culture de la protection sociale : de la loi Roussel à la Protection maternelle et infantile (PMI). *Revue française des affaires sociales*. 2024. Vol. 244, n° 4, pp. 104-118. DOI 10.3917/rfas.244.0104.

DUYME, Michel et CAPRON, Christiane, 2010. L'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE). Normes et validation françaises du Child Development Inventory (CDI): Devenir. 22 mars 2010. Vol. Vol. 22, n° 1, pp. 13-26. DOI 10.3917/dev.101.0013.

DUYME, Michel, CAPRON, Christiane et ZORMAN, Michel, 2010. L'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) : manuel d'utilisation. Devenir. 2010. Vol. 22, n° 1, pp. 27. DOI 10.3917/dev.101.0027.

ECALLE, Jean, DUJARDIN, Emilie, LABAT, Hélène, THIERRY, Xavier et MAGNAN, Annie, 2023. Profiles of learner readers and their early literacy skills and environmental predictors: a large-scale longitudinal study from preschool to grade 1. Frontiers in Education.. Vol. 8. DOI 10.3389/feduc.2023.1189046. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1189046/full

ECALLE, Jean, THIERRY, Xavier et MAGNAN, Annie, 2020. A Brief Screening Tool for Literacy Skills in Preschool Children: An Item Response Theory Analysis. Journal of Psychoeducational Assessment. 1 décembre 2020. Vol. 38, n° 8, pp. 995-1013. DOI 10.1177/0734282920922079.

ELDER JR., Glen H., 1995. The life course paradigm: Social change and individual development. In : *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development.* Washington, DC, US : American Psychological Association. pp. 101-139. ISBN 1-55798-293-7.

ENGLE, Patrice L, BLACK, Maureen M, BEHRMAN, Jere R, CABRAL DE MELLO, Meena, GERTLER, Paul J, KAPIRIRI, Lydia, MARTORELL, Reynaldo et YOUNG, Mary Eming, 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. The Lancet. janvier 2007. Vol. 369, n° 9557, pp. 229-242. DOI 10.1016/S0140-6736(07)60112-3.

ERIKSSON, Mårten, MARSCHIK, Peter B., TULVISTE, Tiia, ALMGREN, Margareta, PÉREZ PEREIRA, Miguel, WEHBERG, Sonja, MARJANOVIČ-UMEK, Ljubica, GAYRAUD, Frederique, KOVACEVIC, Melita et GALLEGO, Carlos, 2012. Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. British Journal of Developmental Psychology. 2012. Vol. 30, n° 2, pp. 326-343. DOI 10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x.

EVANS, M. D. R., KELLEY, Jonathan, SIKORA, Joanna et TREIMAN, Donald J., 2010. Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*. 1 juin 2010. Vol. 28, n° 2, pp. 171-197. DOI 10.1016/j.rssm.2010.01.002.

FAGNANI, Jeanne, 2014. Four: Equal access to quality care: Lessons from France on providing high-quality and affordable early childhood education and care. ISBN 978-1-4473-1053-2. https://bristoluniversitypressdigital.com/edcollchap/book/9781447310532/ch004.xml

FAIRCLOTH, Charlotte, 2013. 'Intensive Motherhood' in Comparative Perspective: Feminism, full-term breastfeeding and attachment parenting in London and Paris. In : Parenting in Global Perspective. Routledge.

FAUSTO-STERLING, Anne, COLL, Cynthia Garcia et LAMARRE, Meghan, 2012. Sexing the baby : Part 1 – What do we really know about sex differentiation in the first three years of life? Social Science & Medicine. 1 juin 2012. Vol. 74, n° 11, pp. 1684-1692. DOI 10.1016/j.socscimed.2011.05.051.

FISCHER, Jean-Paul et THIERRY, Xavier, 2022. Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6 (in the ELFE's data at least). British Journal of Developmental Psychology. 2022. Vol. 40, n° 4, pp. 504-519. DOI 10.1111/bjdp.12423.

FIVUSH, Robyn, BERLIN, Lisa, MCDERMOTT SALES, Jessica, MENNUTI-WASHBURN, Jean et CASSIDY, Jude, 2003. Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*. 1 janvier 2003. Vol. 11, n° 2, pp. 179-192. DOI 10.1080/741938209.

FLENSBORG-MADSEN, Trine, GRØNKJÆR, Marie et MORTENSEN, Erik Lykke, 2019. Predictors of early life milestones: Results from the Copenhagen Perinatal Cohort. BMC Pediatrics. décembre 2019. Vol. 19, n° 1, pp. 1-11. DOI 10.1186/s12887-019-1778-y.

FLORIAN, Sandra, ICHOU, Mathieu et PANICO, Lidia, 2021. Parental migrant status and health inequalities at birth: The role of immigrant educational selectivity. Social Science & Medicine. 1 juin 2021. Vol. 278, pp. 113915. DOI 10.1016/j.socscimed.2021.113915.

FOUCAULT, Michel, 2021. *Surveiller et punir*. Paris : Cairn ISBN 978-2-07-256385-0.

FOURNIER, Tristan et JARTY, Julie, 2019. Gouverner les 'mille premiers jours de vie'. *Revue des sciences sociales*. 20 mai 2019. N° 61, pp. 46-55. DOI 10.4000/revss.3793.

FRANCK, Karianne et NILSEN, Randi Dyblie, 2015. The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1 septembre 2015. Vol. 16, n° 3, pp. 230-240. DOI 10.1177/1463949115600023.

FRANCOU, Quentin, PANICO, Lidia et SOLAZ, Anne, 2017. De la naissance à l'école maternelle : des parcours de mode d'accueil diversifiés. *Revue française des affaires sociales*. 2017. Vol. 1, n° 2, pp. 123. DOI 10.3917/rfas.172.0123.

GARCIA, Sandrine, 2011. 6. Des politiques sanitaires à la psychanalyse de l'enfant. In : Mères sous influence. Paris : La Découverte. pp. 191-214. TAP / Genre & sexualité. ISBN 978-2-7071-5887-1. : https://www.cairn.info/meres-sous-influence--9782707158871-p-191.htm

GARCIA, Sandrine, 2013. *À l'école des dyslexiques: naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte. ISBN 978-2-7071-6983-9.

GAREL, Jean-Pierre, 2010. De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*. décembre 2010. N° 122-123, pp. 143-165. DOI 10.4000/jda.5397.

GARNIER, Pascale, 2012. La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets. Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance . 20 novembre 2012. N° 4. DOI 10.4000/strenae.761.

GARNIER, Pascale, BOUVE, Catherine et JANNER-RAIMONDI, Martine, 2022. Les maisons d'assistantes maternelles: des pratiques professionnelles hybrides entre accueils individuels et collectifs. .

GARRIGA, Anna et BERNARDI, Laura, 2019. Modes de garde et inégalités sociales chez les enfants. Le volet espagnol de l'enquête HBSC. Revue des politiques sociales et familiales. 2019. Vol. 131, n° 1, pp. 67-82.

GASPARINI, Rachel, 2012. Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. Revue française de pédagogie. 2012. Vol. 181, n° 4, pp. 71-82. DOI 10.4000/rfp.3922.

GAUCHET, Marcel, 2004. L'enfant du désir. *Le Débat*. 2004. Vol. 132, n° 5, pp. 98-121. DOI 10.3917/deba.132.0098.

GAUTIER, Claude, 2022. Les fonctions de la critique dans la sociologie de Pierre Bourdieu. Astérion. Philosophie, histoire des idées, pensée politique . 15 décembre 2022. N° 27. DOI 10.4000/asterion.8525.

GEAY, Bertrand, 2014. Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. 2014. DOI 10.3406/caf.2014.3048.

GEAY, Bertrand, HUMEAU, Pierig et SPRUYT, Émilie, 2021. Soigner, éveiller ou réguler le nourrisson. Les pratiques parentales précoces à partir de la cohorte elfe . In : DUPUY, Anne, avec MENESSON, Christine, KELLY-IRVING, Michelle et ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal, Socialisation familiale des jeunes enfants. Toulouse : érès. Enfance & parentalité, p.33-48. DOI : 10.3917/eres.dupuy.2021.01.0033. URL : https://shs.cairn.info/socialisation-familiale-des-jeunes-enfant--9782749270265-page-33?lang=fr.

GENDRON, Bénédicte, 2010. Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma*. juin 2010. N° 32, pp. 39-47. DOI 10.4000/trema.1095.

GHIRARDI, Gaia, BAIER, Tina, KLEINERT, Corinna et TRIVENTI, Moris, 2022. Is early formal childcare an equalizer? : how attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European sociological review* [en ligne]. 2022. DOI 10.1093/esr/jcac048.

GIANINI BELOTTI ELENA, 1994. Du côté des petites filles. Paris : des Femmes-Antoinette Fouque. ISBN 978-2-7210-0449-9.

GIRAUD, Frédérique, 2022. Jouer pour apprendre ? Étude sociologique des modalités d'appropriations des jeux Montessori en familles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2022. Vol. 55, n° 1, pp. 39-67. DOI 10.3917/lsdle.551.0039.

GIRAUD, Frédérique, 2025. Ouvrir la boîte noire du capital culturel. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 1 janvier 2025. Vol. 56-1, n° 56-1, pp. 77-105. DOI 10.4000/14dkk.

GOJARD, Séverine, 2010, Le métier de mère, Paris, La Dispute.

GOMAJEE, Ramchandar, EL-KHOURY, Fabienne, CÔTÉ, Sylvana, WAERDEN, Judith van der, PRYOR, Laura et MELCHIOR, Maria, 2018. Early childcare type predicts children's emotional and behavioural trajectories into middle childhood. Data from the EDEN mother–child cohort study. J Epidemiol Community Health. 1 novembre 2018. Vol. 72, n° 11, pp. 1033-1043. DOI 10.1136/jech-2017-210393.

GOUDEAU, Sébastien, 2020. Chapitre 4. Le rôle des interactions dans la salle de classe. *Actualité des savoirs*. 2020. pp. 70-82.

GOULD, Judith, 2017. Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum - Judith Gould, 2017. *Autism* 27 juillet 2017. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361317706174

GOUX, Dominique et MAURIN, Eric, 2005. The effect of overcrowded housing on children's performance at school. Journal of Public Economics. 1 juin 2005. Vol. 89, n° 5, pp. 797-819. DOI 10.1016/j.jpubeco.2004.06.005.

GOVINDAMA, Yolande et LOUIS, Jacqueline, 2005. Endormissement et fonction de l'objet transitionnel chez le jeune enfant entre 12 et 24 mois : une étude transculturelle. Devenir. 2005. Vol. 17, n° 4, pp. 323-345. DOI 10.3917/dev.054.0323.

GROBON, Sébastien, PANICO, Lidia et SOLAZ, Anne, 2019. Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. Bulletin épidémiologie Hebdomadaire. 2019. N° 1, pp. 2-9.

GROENIGER, Joost Oude, HOUWELING, Tanja AJ, JANSEN, Pauline W., HOROZ, Nil, BUIL, J. Marieke, LIER, Pol AC van et LENTHE, Frank J. van, 2023. Social inequalities in child development: the role of differential exposure and susceptibility to stressful family conditions. *J Epidemiol Community Health*. 1 février 2023. Vol. 77, n° 2, pp. 74-80. DOI 10.1136/jech-2022-219548.

GUO, Guang et VANWEY, Leah K., 1999. Sibship Size and Intellectual Development: Is the Relationship Causal?*. American Sociological Review. 1 avril 1999. Vol. 64, n° 2, pp. 169-187. DOI 10.1177/000312249906400202.

GUO, Yanbin, 2025. Is political capital the most important factor? How do the children of civil servants form aspirations to become civil servants? *Chinese Journal of Sociology*. 1 juillet 2025. Vol. 11, n° 3, pp. 374-395. DOI 10.1177/2057150X251353427.

GURGAND, Lilas, LAMARQUE, Loïa, HAVRON, Naomi, BERNARD, Jonathan Y., RAMUS, Franck et PEYRE, Hugo, 2023. The influence of sibship composition on language development at 2 years of age in the ELFE birth cohort study. Developmental Science. 2023. Vol. 26, n° 4, pp. e13356. DOI 10.1111/desc.13356.

GUTIERREZ, Laurent, 2011a. État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*. 3 août 2011. Vol. 31, n° 1, pp. 105-136. DOI 10.3917/cdle.031.0105.

GUTIERREZ, Laurent, 2011b. Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*. 3 août 2011. Vol. 31, n° 1, pp. 5-8. DOI 10.3917/cdle.031.0005.

HARGIS, Holly, 2025. Parler en famille: enquête sur les socialisations langagières enfantines.

HARGIS, Holly et PAGIS, Julie, 2020. La différenciation sociale du langage à 2 ans. Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe. Revue des politiques sociales et familiales. 2020. Vol. 136, n° 1, pp. 9-23. DOI 10.3406/caf.2020.3431.

HARKNESS, Sara et SUPER, Charles, 1994. The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. Social science & medicine (1982). 1 février 1994. Vol. 38, pp. 217-26. DOI 10.1016/0277-9536(94)90391-3.

HAYS, Sharon, 1996. The Cultural Contradictions of Motherhood. Yale University Press. ISBN 978-0-300-07652-3.

HENDRICK, Harry, 1990. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. In A. James & A. Prout: *Constructing and Reconstructing Childhood*. 3. Routledge.

HENNEGUELLE, Anaïs et JATTEAU, Arthur, 2021. Sociologie de la quantification . La Découverte. ISBN 978-2-348-04185-3. https://shs.cairn.info/sociologie-de-la-quantification--9782348041853

HENRI-PANABIÈRE, Gaële, COURT, Martine, BERTRAND, Julien, BOIS, Géraldine et VANHÉE, Olivier, 2019. La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. Actes de la recherche en sciences sociales. 2019. Vol. 226-227, n° 1-2, pp. 16-30. DOI 10.3917/arss.226.0016.

HERBAUT, Estelle, DELÈS, Romain et DITER, Kevin, 2025. Paternal involvement and children's internalization of gender roles in early childhood. *Journal of Marriage and Family*. 2025. Vol. 87, n° 2, pp. 701-723. DOI 10.1111/jomf.13045.

HERBAUT, Estelle, FARGES, Géraldine et GIRET, Jean-François, 2025. Can early schooling at age 2 narrow the gaps in child development? Evidence from the French Elfe cohort. *Oxford Review of Education*. 4 mai 2025. Vol. 51, n° 3, pp. 320-338. DOI 10.1080/03054985.2024.2305474.

HERMAN, Elisa, 2007. La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. Mouvements. 2007. Vol. 49, n° 1, pp. 46-52. DOI 10.3917/mouv.049.0046.

HERTZMAN, C. et WIENS, M., 1996. Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions. Social Science & Medicine. 1 octobre 1996. Vol. 43, n° 7, pp. 1083-1095. DOI 10.1016/0277-9536(96)00028-7.

HERTZMAN, Clyde et BOYCE, Tom, 2010. How Experience Gets Under the Skin to Create Gradients in Developmental Health. *Annual Review of Public Health*. 2010. Vol. 31, n° 1, pp. 329-347. DOI 10.1146/annurev.publhealth.012809.103538.

HERTZMAN, Clyde, 1999. The Biological Embedding of Early Experience and Its Effects on Health in Adulthood. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1999. Vol. 896, n° 1, pp. 85-95. DOI 10.1111/j.1749-6632.1999.tb08107.x.

HINES, Caitlin T., PADILLA, Christina M. et RYAN, Rebecca M., 2020. The Effect of Birth weight on Child Development Prior to School Entry. Child Development. mai 2020. Vol. 91, n° 3, pp. 724-732. DOI 10.1111/cdev.13355.

HOLLAND, Paul W. et WAINER, Howard, 2012. Differential Item Functioning. New York : Routledge. ISBN 978-0-203-35781-1.

HORN, Ivor B., BRENNER, Ruth, RAO, Malla et CHENG, Tina L., 2006. Beliefs about the appropriate age for initiating toilet training: Are there racial and socioeconomic differences? The Journal of Pediatrics. 1 août 2006. Vol. 149, n° 2, pp. 165-168. DOI 10.1016/j.jpeds.2006.03.004.

HOUWELING, Tanja A. J., OUDE GROENIGER, Joost, JANSEN, Pauline W., VAN LIER, Pol, HOROZ, Nil, BUIL, Marieke et VAN LENTHE, Frank J., 2022. Trajectories of socioeconomic inequality in early child development: a cohort analysis. International Journal for Equity in Health. 7 juin 2022. Vol. 21, n° 1, pp. 79. DOI 10.1186/s12939-022-01675-8.

HURT, Hallam et BETANCOURT, Laura M, 2017. Turning One Year of Age in a Low Socioeconomic Environment: A Portrait of Disadvantage. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*. septembre 2017. Vol. 38, n° 7, pp. 493-500. DOI 10.1097/DBP.0000000000000469.

IACOVOU, Maria (2001) Family composition and children's educational outcomes, ISER Working Paper Series, No.2001-12. Colchester: University of EssexIMAI, Kosuke, KEELE, Luke et YAMAMOTO, Teppei, 2010. Identification, Inference and Sensitivity Analysis for Causal Mediation Effects. *Statistical Science*. février 2010. Vol. 25, n° 1, pp. 51-71. DOI 10.1214/10-STS321.

INCHLEY, Jo, CURRIE, Dorothy, YOUNG, Taryn, SAMDAL, Oddrun, TORSHEIM, Torbjørn, AUGUSTSON, Lise, MATHISON, Frida, ALEMAN-DIAZ, Aixa Y., MOLCHO, Michal, WEBER, Martin W., BARNEKOW, Vivian et WORLD HEALTH ORGANIZATION (éd.), 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, Denmark : World Health Organization Regional Office for Europe. Health policy for children and adolescents, no. 7. ISBN 978-92-890-5136-1.

IRETON, Harold et GLASCOE, Frances P., 1995. Assessin Children's Development Using Parents' Reports: The Child Development Inventory. Clinical Pediatrics. 1 mai 1995. Vol. 34, n° 5, pp. 248-255. DOI 10.1177/000992289503400504.

JAMES, Allison et JAMES, Adrian L., 2004. Constructing Children, Childhood and the Child. In : JAMES, Allison et JAMES, Adrian L. (éd.), *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice* . London : Macmillan Education UK. pp. 10-28. ISBN 978-0-230-21427-9. https://doi.org/10.1007/978-0-230-21427-9_1

JAMES, Allison et PROUT, Alan, 2015. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge. ISBN 978-1-317-59381-2.

JARTY, Julie et FOURNIER, Tristan, 2019. « Healthy children, healthy nations. » Discipliner les corps reproducteurs pour la santé de qui ? *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine* . 30 septembre 2019. N° 33.

JARLÉGAN, Annette et TAZOUTI, Youssef, 2012. Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE* [en ligne]. 2012. DOI 10.4000/edso.284.

JOIGNEAUX, Christophe, 2009. La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. Revue française de pédagogie. 1 octobre 2009. N° 169, pp. 17-28. DOI 10.4000/rfp.1301.

JOIGNEAUX, Christophe, 2014. L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? Recherches en éducation. 1 octobre 2014. N° 20. DOI 10.4000/ree.8103. http://journals.openedition.org/ree/8103

KANE, Emily W., 2006. "No Way My Boys Are Going to Be Like That!": Parents' Responses to Children's Gender Nonconformity. *Gender & Society*. 1 avril 2006. Vol. 20, n° 2, pp. 149-176. DOI 10.1177/0891243205284276.

KARLSON, Kristian Bernt et HOLM, Anders, 2011. Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. Research in Social Stratification and Mobility. 1 juin 2011. Vol. 29, n° 2, pp. 221-237. DOI 10.1016/j.rssm.2010.12.005.

KAUFMANN, Jean-claude, 1997. Le monde social des objets. [en ligne]. 1997. DOI 10.3406/socco.1997.1466.

KAZAKOVA, Yuliya, LETURCQ, Marion et PANICO, Lidia, 2024. Multidimensional Child Deprivation: Constructing Longitudinal Indicators for the Early Childhood Period. *Child Indicators Research*. 1 décembre 2024. Vol. 17, n° 6, pp. 2629-2669. DOI 10.1007/s12187-024-10178-7.

KEATING, Daniel P. et HERTZMAN, Clyde, 2000. *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. Guilford Press. ISBN 978-1-57230-455-0.

KEIZER, Renske, DYKSTRA, Pearl A. et POORTMAN, Anne-Rigt, 2010. Life Outcomes of Childless Men and Fathers. European Sociological Review. 1 février 2010. Vol. 26, n° 1, pp. 1-15. DOI 10.1093/esr/jcn080.

KEIZER, Renske, VAN LISSA, Caspar J, TIEMEIER, Henning et LUCASSEN, Nicole, 2020. The Influence of Fathers and Mothers Equally Sharing Childcare Responsibilities on Children's Cognitive Development from Early Childhood to School Age: An Overlooked Mechanism in the Intergenerational Transmission of (Dis)Advantages? European Sociological Review. 1 février 2020. Vol. 36, n° 1, pp. 1-15. DOI 10.1093/esr/jcz046.

KELLERHALS, Jean, MONTANDON, Cléopâtre, 1995, Les stratégies éducatives des familles, Delachaux et Niestlé.

KELLY, Lyz, 1987. « The continuum of sexual violence ». In Jalna Hanmer et Mary Maynard (éds), Women, violence and social control. Explorations in sociology (pp. 46-60). Londres : Palgrave Macmillan.

KELLY-IRVING, Michelle et DELPIERRE, Cyrille, 2021. *A framework for understanding health inequalities over the life course: the embodiment dynamic and biological mechanisms of exogenous and endogenous origin* . preprint. SocArXiv.

KERGOAT, Danièle, 1992. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In : BISILLIAT, Jeanne et VERSCHUUR, Christine (éd.), *Genre et économie : un premier*

éclairage. Genève : Graduate Institute Publications. pp. 78-88. Cahiers genre et développement. ISBN 978-2-940503-87-2.

KILIC, Aksel et OLLER, Anne-Claudine, 2022. La Montessori way of life, une « bonne » manière d'être mère des classes moyennes ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2022. Vol. 55, n° 1, pp. 69-89. DOI 10.3917/lsdle.551.0069.

KITZMANN, Morgan, 2017. La prise en charge des jeunes enfants par l'aide grand-parentale : un mode de garde composite. *Revue francaise des affaires sociales*. 18 juillet 2017. N° 2, pp. 187-206.

KITZMANN, Morgan, 2019. *Le complément grand-parental. Arrangements quotidiens, solidarités familiales et inégalités sociales au prisme de la prise en charge des jeunes enfants par les grands-parents*. Thèse de doctorat. Paris ; 2018-...., France : Sorbonne université.

KRATZ, Fabian, PETTINGER, Bettina et GRÄTZ, Michael, 2022. At Which Age is Education the Great Equalizer? A Causal Mediation Analysis of the (In-)Direct Effects of Social Origin over the Life Course. *European Sociological Review*. 30 décembre 2022. Vol. 38, n° 6, pp. 866-881. DOI 10.1093/esr/jcac018.

KRIEGER, N., 2005. Embodiment: a conceptual glossary for epidemiology. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 1 mai 2005. Vol. 59, n° 5, pp. 350-355. DOI 10.1136/jech.2004.024562.

KUEBLI, Janet, BUTLER, Susan et FIVUSH, Robyn, 1995. Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*. 1 mars 1995. Vol. 9, n° 2-3, pp. 265-283. DOI 10.1080/02699939508409011.

KULIC, Nevena, SKOPEK, Jan, TRIVENTI, Moris et BLOSSFELD, Hans-Peter, 2019. Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. Annual Review of Sociology. 30 juillet 2019. Vol. 45, n° 1, pp. 557-579. DOI 10.1146/annurev-soc-073018-022401.

KULIC, Nevena, SKOPEK, Jan, TRIVENTI, Moris et BLOSSFELD, Hans-Peter, 2019. Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. *Annual Review of Sociology*. 30 juillet 2019. Vol. 45, n° 1, pp. 557-579. DOI 10.1146/annurev-soc-073018-022401.

KWON, Soyang et O'NEILL, Meghan, 2020. Socioeconomic and Familial Factors Associated with Gross Motor Skills among US Children Aged 3–5 Years: The 2012 NHANES National Youth Fitness Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 22 juin 2020. Vol. 17, n° 12, pp. 4491. DOI 10.3390/ijerph17124491.

LAHIRE, Bernard, 1992. L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire. Sociétés contemporaines. 1992. Vol. 11-12, n° 3-4, pp. 167-187. DOI 10.3917/soco.p1992.11n1.0167.

LAHIRE, Bernard, 2001. La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie. 2001. Vol. 135, n° 1, pp. 151-161. DOI 10.3406/rfp.2001.2812.

LAHIRE, Bernard, 2016. L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. In : *Identité(s)* . Éditions Sciences Humaines. pp. 57-67.. ISBN 978-2-36106-328-3.

LAHIRE, Bernard, 2019. Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants. Paris : Paris : Editions du Seuil.

LANDOUR, Julie et ODIER, Lorraine, 2017. Travail parental et bien être de l'enfant. Recherches sociologiques et anthropologiques. 1 décembre 2017. N° 48-2, pp. 75-93. DOI 10.4000/rsa.2019.

LANGE, Benjamin P., EULER, Harald A. et ZARETSKY, Eugen, 2016. Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. Applied Psycholinguistics. novembre 2016. Vol. 37, n° 6, pp. 1417-1438. DOI 10.1017/S0142716415000624.

LAREAU, Annette, 2011. Unequal childhoods: class, race, and family life. Second edition. Berkeley (Calif.) London : University of California Press. ISBN 978-0-520-27142-5.

LAUZON, Francine, 2020. L'éducation psychomotrice, 2e édition : Source d'autonomie et de dynamisme. PUQ. ISBN 978-2-7605-4948-7.

LE BOUTEILLEC, Nathalie, KANDIL, Lamia et SOLAZ, Anne, 2014. L'accueil en crèche en France : quels enfants y ont accès ? *Population & Sociétés*. 2014. Vol. N° 514, n° 8, pp. 1. DOI 10.3917/popsoc.514.0001.

LE CAPITAINE, Jean-Yves, 2018. L'éducation inclusive à l'épreuve des catégories : les effets de l'assignation aux handicaps associés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. 17 décembre 2018. Vol. 8384, n° 3, pp. 123-129. DOI 10.3917/nresi.083.0123.

LE PAPE, Marie-Clémence et PLESSZ, Marie, 2017. C'est l'heure du petit-déjeuner ? Rythme des repas, incorporation et classe sociale. *L'Année sociologique*. 2017. Vol. 67, n° 1, pp. 73-106. DOI 10.3917/anso.171.0073.

LE PAPE, Marie-Clémence, 2009. Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*. 2009. Vol. 154, n° 4, pp. 88-95. DOI 10.3917/inso.154.0088.

LE PAPE, Marie-Clémence, 2014. Qu'est-ce qu'un « bon » parent ?Analyse des images véhiculées par les affiches et brochures des campagnes de santé publique. In : « Être un bon parent » : une injonction contemporaine. Rennes : Presses de l'EHESP. pp. 29-52. Lien social et politiques. ISBN 978-2-8109-0260-6. https://www.cairn.info/etre-un-bon-parent-une-injonction-contemporaine--9782810902606-p-29.htm

LE PAPE, Marie-Clémence, DOMINGUEZ-FOLGUERAS, Marta, GUEDJ, Hélène, PAILHÉ, Ariane, SPONTON, Alix, VERON, Bérangère et VIROT, Pauline, 2025. Paternité: organisation des temps professionnel·le·s et familiaux deux ans après la naissance d'un·e enfant. Les dossiers de la Drees. 2025. N° 126, pp. 76- p.

LEGAVRE, Amélia, BOUILLON, Florence et PROBOEUF, Pauline, 2025. Éduquer sans imposer ? Repères pour penser la non-directivité en éducation. *Émulations. Revue de sciences sociales*. 8 décembre 2025. N° 52, pp. 17-48. DOI 10.4000/15bas.

LEITER, Valerie, 2007. "Nobody's just normal, you know": The social creation of developmental disability. Social Science & Medicine. 1 octobre 2007. Vol. 65, n° 8, pp. 1630-1641. DOI 10.1016/j.socscimed.2007.06.006.

LEJARRAGA, Horacio, PASCUCCI, María Cecilia, KRUPITZKY, Sara, KELMANSKY, Diana, BIANCO, Ana, MARTÍNEZ, Elena, TIBALDI, Fabián et CAMERON, Noel, 2002. Psychomotor development in Argentinean children aged 0-5 years. Paediatric and Perinatal Epidemiology. Janvier 2002. Vol. 16, n° 1, pp. 47-60. DOI 10.1046/j.1365-3016.2002.00388.x.

LERIDON, Henri, 2023. Petite histoire d'une grande cohorte : le lancement du projet Elfe, 2002-2011. Documents de travail. https://hal.science/hal-04209873

LEROY, Ghislain, 2022a. L'enfant-montessorien : une nouvelle définition sociale de l'enfant ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2022. Vol. 55, n° 1, pp. 19-38. DOI 10.3917/lsdle.551.0019.

LEROY, Ghislain, 2022b. Le succès contemporain de Montessori : quels enjeux sociaux pour l'enfance ? Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2022. Vol. 55, n° 1, pp. 7-17. DOI 10.3917/lsdle.551.0007.

LESAIN-DELABARRE, Jean-Marc et GAREL, Jean-Pierre, 1999. Le métier de parent d'un élève handicapé: aspects stratégiques de l'intégration scolaire. . 1999.

LETOURNEAU, Nicole Lyn, DUFFETT-LEGER, Linda, LEVAC, Leah, WATSON, Barry et YOUNG-MORRIS, Catherine, 2013. Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*. 2013. Vol. 21, n° 3, pp. 211-224. DOI 10.1177/1063426611421007.

LI, Xing, WEN, Jian Guo, XIE, Hui, WU, Xing Dong, SHEN, Tong, YANG, Xiao Qing, WANG, Xi Zheng, CHEN, Gui Xia, YANG, Mei Feng et DU, Yu Kai, 2020. Delayed in toilet training association with pediatric lower urinary tract dysfunction: A systematic review and meta-analysis. Journal of Pediatric Urology. juin 2020. Vol. 16, n° 3, pp. 352.e1-352.e8. DOI 10.1016/j.jpurol.2020.02.016.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie, 2017. *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil. Liber. ISBN 978-2-02-134303-8.

LIGNIER, Wilfried, 2010. L'intelligence investie par les familles. Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires. *Sociétés contemporaines*. 17 septembre 2010. Vol. 79, n° 3, pp. 97-119. DOI 10.3917/soco.079.0097.

LIGNIER, Wilfried, 2011. La cause de l'intelligence: Comment la supériorité intellectuelle enfantine est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005). *Politix*. 23 août 2011. Vol. 94, n° 2, pp. 179-201. DOI 10.3917/pox.094.0179.

LIGNIER, Wilfried, 2019. *Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris : Le Seuil. Liber. ISBN 978-2-02-140134-9.

LIGNIER, Wilfried, LOMBA, Cédric et GEAY, Bertrand, 2012. La socialisation des enfants saisie par l'enquête quantitative : Entretien avec Bertrand Geay sur l'Étude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE). Politix. 2012. Vol. n° 99, n° 3, pp. 201. DOI 10.3917/pox.099.0201.

LISSEK, Silke, HAUSMANN, Markus, KNOSSALLA, Frauke, PETERS, Sören, NICOLAS, Volkmar, GÜNTÜRKÜN, Onur et TEGENTHOFF, Martin, 2007. Sex differences in cortical and subcortical recruitment during simple and complex motor control: An fMRI study. *NeuroImage*. 1 septembre 2007. Vol. 37, n° 3, pp. 912-926. DOI 10.1016/j.neuroimage.2007.05.037.

LYNCH, M., 2015. Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*. 4 mai 2015. Vol. 185, n° 5, pp. 679-693. DOI 10.1080/03004430.2014.950260.

MAES, Lea, VEREECKEN, Carine, VANOBBERGEN, Jacques et HONKALA, Sisko, 2006. Tooth brushing and social characteristics of families in 32 countries. International Dental Journal. juin 2006. Vol. 56, n° 3, pp. 159-167. DOI 10.1111/j.1875-595x.2006.tb00089.x.

MAGNUS, Per, BIRKE, Charlotte, VEJRUP, Kristine, HAUGAN, Anita, ALSAKER, Elin, DALTVEIT, Anne Kjersti, HANDAL, Marte, HAUGEN, Margaretha, HØISETH, Gudrun, KNUDSEN, Gun Peggy, PALTIEL, Liv, SCHREUDER, Patricia, TAMBS, Kristian, VOLD, Line et STOLTENBERG, Camilla, 2016. Cohort Profile Update: The Norwegian Mother and Child Cohort Study (MoBa). International Journal of Epidemiology. avril 2016. Vol. 45, n° 2, pp. 382-388. DOI 10.1093/ije/dyw029.

MALROUX, Inès, PANICO, Lidia et KELLY-IRVING, Michelle, 2024. Inégalités de genre et de classe sociale dans le développement psychomoteur des enfants : une approche sociologique. Population, 2024/4 Volume 79, p.531-562. DOI : 10.3917/popu.2404.0531.

MANIER, Marion, 2018. De jeunes parents dans la tourmente. Stratégies de recours et gestion des normes de parentalité à l'arrivée du premier enfant. Revue des politiques sociales et familiales. 2018. Vol. 127, n° 1, pp. 49-59. DOI 10.3406/caf.2018.3286.

MANSON, Michel, 2020. Jeux physiques et jouets d'adresse des enfants : du jeu libre à une éducation physique informelle (1730-1830). *Sciences sociales et sport*. 20 juillet 2020. Vol. 16, n° 2, pp. 31-46. DOI 10.3917/rsss.016.0031.

MARIANO, Claire, HENKING, Christoph, GONDEK, Dawid et BERNARDI, Laura, 2025. The effects of parental unemployment on children's wellbeing–results from Switzerland and the United Kingdom. Social Science & Medicine. 2025. pp. 118609.

MARTIN, Claude, 2010. Chapitre 1 / Les politiques de la famille. In : *Politiques publiques 2* . Presses de Sciences Po. pp. 29-55. [Consulté le 12 mars 2026]. ISBN 978-2-7246-1148-9.

MARTIN, Claude, 2014. « Mais que font les parents ? ». Construction d'un problème public. Lien social et politiques. 2014. pp. 9-28.

MARTIN, Molly A., 2012. Family structure and the intergenerational transmission of educational advantage. *Social Science Research*. 1 janvier 2012. Vol. 41, n° 1, pp. 33-47. DOI 10.1016/j.ssresearch.2011.07.005.

MARX, Karl, 1852. *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte* . Project Gutenberg.

MATARMA, Tanja, LAGSTRÖM, Hanna, LÖYTTYNIEMI, Eliisa et KOSKI, Pasi, 2020. Motor Skills of 5-Year-Old Children: Gender Differences and Activity and Family Correlates. Perceptual and Motor Skills. 1 avril 2020. Vol. 127, n° 2, pp. 367-385. DOI 10.1177/0031512519900732.

MATUSOV, Eugene et HAYES, Renee, 2000. Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*. 1 août 2000. Vol. 18, n° 2, pp. 215-239. DOI 10.1016/S0732-118X(00)00009-X.

MAURY, Liliane, 2009. Le développement de l'enfant. . 2009.. DOI 10.3917/puf.maury.2008.01.

MAUSS, Marcel, 2021. *Les techniques du corps*. Payot. ISBN 978-2-228-92855-7.

MAYALL, Berry et MORROW, Virginia, 2020. *You Can Help Your Country: English children's work during the Second World War*. UCL Press. ISBN 978-1-78735-672-6.

MAYALL, Berry, 1998. Towards a Sociology of Child Health. *Sociology of Health & Illness*. 1998. Vol. 20, n° 3, pp. 269-288. DOI 10.1111/1467-9566.00102.

MAYALL, Berry, 1999. Children in action at home and school. In : *Making Sense of Social Development*. Routledge.

MAYALL, Berry, 2015. The sociology of childhood and children's rights. In : *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Routledge.

MCMUNN, Anne, BASHEVSKA, Marija et FOLGUERAS, Marta Dominguez, 2025. Gender Inequality in Unpaid Care Work. *Social Life during COVID-19 in France, Germany, Italy and the UK*. 2025. pp. 115.

MCTAGGART, Veronica, MCGILL, Rosemary et STEPHENS, Simon, 2022. Gender differences in the development of children's social and emotional competencies during the pre-school year. *Early Child Development and Care*. 10 septembre 2022. Vol. 192, n° 12, pp. 1952-1966. DOI 10.1080/03004430.2021.1957859.

MEAD, Margaret, 1940. Research on Primitive Children. *Man*. 1940. Vol. 40, pp. 15-15.

MENNESSON, Christine, 2011. Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*. 16 septembre 2011. Vol. 168169, n° 4, pp. 87-110. DOI 10.3917/res.168.0087.

MENNESSON, Christine, NICAISE, Sarah, BERTRAND, Julien et COURT, Martine, 2021. Des corps de classe ? Stratégies éducatives familiales et inscription corporelle des inégalités sociales: In : Socialisation familiale des jeunes enfant . Érès. pp. 63-74. ISBN 978-2-7492-7026-5.

MERONI, Elena Claudia et VERGA, Francesca, 2023. Income-Based Family Typology and Child Development: Evidence from the UK. *SSRN Electronic Journal* . 2023. DOI 10.2139/ssrn.4562792. https://www.ssrn.com/abstract=4562792

MESSU MICHEL, 1992. *Les politiques familiales: du natalisme à la solidarité*. Paris : Éd. Ouvrières. <<Le >>social en acte. ISBN 978-2-7082-2916-7.

MESSU, Michel, 2020. Le « noyau dur » de la politique familiale : l'enfant. Analyse du cas français. *Enfances, Familles, Générations* . 2020. N° 35. DOI 10.7202/1077677ar.

MIEYAA, Y. et ROUYER, V., 2013. Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*. 1 juin 2013. Vol. 58, n° 2, pp. 135-147. DOI 10.1016/j.psfr.2012.12.001.

MIEYAA, Yoan, ROUYER, Véronique et BLANC, Alexis le, 2012. La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle* . mars 2012. N° 41/1.. DOI 10.4000/osp.3680.

MITCHELL, Stephanie J., SEE, Heather M., TARKOW, Allison K. H., CABRERA, Natasha, MCFADDEN, Karen E. et SHANNON, Jacqueline D., 2007. Conducting Studies with Fathers: Challenges and Opportunities. Applied Developmental Science. 1 décembre 2007. Vol. 11, n° 4, pp. 239-244. DOI 10.1080/10888690701762159.

MOLINIER, Pascale, 2019. Care. In : *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. érès. pp. 201-204. ISBN 978-2-7492-6501-8.

MONNIER, Maëva, MOULIN, Flore, BAILHACHE, Marion, THIERRY, Xavier, VANDENTORREN, Stéphanie, CÔTÉ, Sylvana, FALISSARD, Bruno, SIMEON, Thierry, GEAY, Bertrand, MARCHAND-MARTIN, Laetitia, DUFOURG, Marie-Noelle, CHARLES, Marie-Aline, ANCEL, Pierre-Yves, MELCHIOR, Maria, ROUQUETTE, Alexandra et GALERA, Cédric, 2023. Parents' depression and anxiety associated with hyperactivity-inattention and emotional symptoms in children during school closure due to COVID-19 in France. Scientific Reports. 24 mars 2023. Vol. 13, n° 1, pp. 4863. DOI 10.1038/s41598-023-31985-y.

MONTANDON, Cléopâtre, 1992. La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. Revue française de pédagogie. 1992. N° 101, pp. 105-122.

MONTANDON, Cléopâtre, 1996. Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*. 1996. Vol. 37, n° 2, pp. 263-285. DOI 10.2307/3322097.

MONTESSORI, Maria, 1936. *De l'enfant a l'adolescent*. Рипол Классик. ISBN 978-5-87720-677-9.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2016. Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. Langage et societe. 13 mai 2016. Vol. 156, n° 2, pp. 57-76.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2018. Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée. pp. 839.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2020. Les toupies Beyblade et la Reine des Neiges à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 20 juin 2020. N° 49/2, pp. 313-337. DOI 10.4000/osp.12141.

MOREL STANISLAS, 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire / Stanislas Morel*. Paris : la Dispute. <<L'>>enjeu scolaire. ISBN 978-2-84303-255-4.

MOREL, Stanislas, 2012. La cause de mon enfant: Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce. *Politix*. 1 octobre 2012. Vol. n° 99, n° 3, pp. 153-176. DOI 10.3917/pox.099.0153.

MOREL, Stanislas, 2018. Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire ?Les logiques sociales d'un processus. Administration & Éducation. 2018. Vol. 157, n° 1, pp. 51-60. DOI 10.3917/admed.157.0051.

MORLEY, David, TILL, Kevin, OGILVIE, Paul et TURNER, Graham, 2015. Influences of gender and socioeconomic status on the motor proficiency of children in the UK. *Human Movement Science*. 1 décembre 2015. Vol. 44, pp. 150-156. DOI 10.1016/j.humov.2015.08.022.

MOTA, Denise M. et BARROS, Aluisio J. D., 2008. Toilet training: situation at 2 years of age in a birth cohort. Jornal De Pediatria. 2008. Vol. 84, n° 5, pp. 455-462. DOI 10.2223/JPED.1832.

MOULIN, Flore, BAILHACHE, Marion, MONNIER, Maëva, THIERRY, Xavier, VANDENTORREN, Stéphanie, CÔTÉ, Sylvana M., FALISSARD, Bruno, SIMEON, Thierry, GEAY, Bertrand, MARCHAND, Laeticia, DUFOURG, Marie-Noëlle, ANCEL, Pierre-Yves, CHARLES, Marie-Aline, ROUQUETTE, Alexandra, MELCHIOR, Maria, GALÉRA, Cédric, et ON BEHALF OF THE SAPRIS STUDY GROUP, 2023. Longitudinal impact of

psychosocial status on children's mental health in the context of COVID-19 pandemic restrictions. European Child & Adolescent Psychiatry. 1 juin 2023. Vol. 32, n° 6, pp. 1073-1082. DOI 10.1007/s00787-022-02010-w.

MURAT, Fabrice, 2024. Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité. *Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse* [en ligne]. https://www.education.gouv.fr/evolution-des-inegalites-sociales-de-competences-au-fil-du-temps-et-de-la-scolarite-414492

NAKAMURA, Aurélie, SUTTER-DALLAY, Anne-Laure, EL-KHOURY LESUEUR, Fabienne, THIERRY, Xavier, GRESSIER, Florence, MELCHIOR, Maria et VAN DER WAERDEN, Judith, 2020. Informal and formal social support during pregnancy and joint maternal and paternal postnatal depression: Data from the French representative ELFE cohort study. International Journal of Social Psychiatry. 1 août 2020. Vol. 66, n° 5, pp. 431-441. DOI 10.1177/0020764020911409.

NEYRAND, Gérard, 2002. L'évolution du regard sur le lien parental. Approche socio-historique de la petite enfance. *Devenir*. 2002. Vol. 14, n° 1, pp. 27-55. DOI 10.3917/dev.021.0027.

NEYRAND, Gérard, BOUILLON, Florence, LEGAVRE, Amélia et PROBOEUF, Pauline, 2025. De quoi l'éducation positive est-elle le nom ? Entretien avec Gérard Neyrand. *Émulations. Revue de sciences sociales*. 8 décembre 2025. N° 52, pp. 125-138. DOI 10.4000/15bax.

OAKLEY ANN, 1993. *Sex, gender and society*. Rev. ed. Aldershot : Arena, published in association with New Society. Towards a new society. ISBN 978-1-85742-171-2.

OCTOBRE, Sylvie, 2010. La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*. 2010. Vol. 49, n° 2, pp. 55-76. DOI 10.3917/cdge.049.0055.

OCTOBRE, Sylvie, BERTHOMIER, Nathalie et FACQ, Florent, 2018. La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE: *Revue de l'OFCE*. 27 juin 2018. Vol. N° 156, n° 2, pp. 43-76. DOI 10.3917/reof.156.0043.

OKELY, AD et BOOTH, ML, 2004. Mastery of fundamental movement skills among children in New South Wales: prevalence and sociodemographic distribution. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 1 septembre 2004. Vol. 7, n° 3, pp. 358-372. DOI 10.1016/S1440-2440(04)80031-8.

ONIS, Mercedes de, 2007. WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Pædiatrica*. 2 janvier 2007. Vol. 95, pp. 86-95. DOI 10.1111/j.1651-2227.2006.tb02379.x.

OTERO, Marcelo, 2006. La sociologie de Michel Foucault : une critique de la raison impure. Sociologie et sociétés. 2006. Vol. 38, n° 2, pp. 49-72. DOI 10.7202/016372ar.

OWEN, P. et PADRON, M., 2016. The Language of Toys: Gendered Language in Toy Advertisements. In : [en ligne]. 1 juin 2016.

OWEN, Patricia R. et PADRON, Monica, 2015. The Language of Toys: Gendered Language in Toy Advertisements. [en ligne]. juin 2015.

PALISANO, Robert J., CHIARELLO, Lisa A., AVERY, Lisa et HANNA, Steven, 2020. Self-Care Trajectories and Reference Percentiles for Children with Cerebral Palsy. Physical &

Occupational Therapy In Pediatrics. 2 janvier 2020. Vol. 40, n° 1, pp. 62-78. DOI 10.1080/01942638.2019.1642288.

PANICO, Lidia et TÔ, Maxime, 2023. A distributional decomposition of birthweight differences by maternal education: A comparison of France and the UK. The Journal of Economic Inequality. 1 septembre 2023. Vol. 21, n° 3, pp. 591-617. DOI 10.1007/s10888-023-09570-0.

PASQUET, Guy-Noël, 2013. Autonomie, émancipation et liberté. Le Sociographe. 2013. Vol. 6, n° 5, pp. 9-12. DOI 10.3917/graph.hs06.0009.

PASQUIER, Gaël, 2015. La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. Revue des sciences de l'éducation. 2 juillet 2015. Vol. 41, n° 1, pp. 91-114. DOI 10.7202/1031473ar.

PASSERON, Jean-Claude et SINGLY, François de, 1984. Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle. Revue française de science politique. 1984. Vol. 34, n° 1, pp. 48-78. DOI 10.3406/rfsp.1984.394109.

PASSERON, Jean-Claude et SINGLY, François de, 1984. Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de science politique*. 1984. Vol. 34, n° 1, pp. 48-78. DOI 10.3406/rfsp.1984.394109.

PETERS, Michael, SERVOS, Philip et DAY, Russell, 1990. Marked sex differences on a fine motor skill task disappear when finger size is used as covariate. *Journal of Applied Psychology*. 1990. Vol. 75, n° 1, pp. 87-90. DOI 10.1037/0021-9010.75.1.87.

PEYRE, Hugo, ALBARET, Jean-Michel, BERNARD, Jonathan Y., HOERTEL, Nicolas, MELCHIOR, Maria, FORHAN, Anne, TAINE, Marion, HEUDE, Barbara, DE AGOSTINI, Maria, GALÉRA, Cédric, RAMUS, Franck, ANNESI-MAESANO, I., BERNARD, J. Y., BOTTON, J., CHARLES, M. A., DARGENT-MOLINA, P., DE LAUZON-GUILLAIN, B., DUCIMETIÈRE, P., DE AGOSTINI, M., FOLIGUET, B., FORHAN, A., FRITEL, X., GERMA, A., GOUA, V., HANKARD, R., HEUDE, B., KAMINSKI, M., LARROQUE†, B., LELONG, N., LEPEULE, J., MAGNIN, G., MARCHAND, L., NABET, C., PIERRE, F., SLAMA, R., SAUREL-CUBIZOLLES, M. J., SCHWEITZER, M., THIEBAUGEORGES, O., et THE EDEN MOTHER-CHILD COHORT STUDY, 2019. Developmental trajectories of motor skills during the preschool period. European Child & Adolescent Psychiatry. 1 novembre 2019. Vol. 28, n° 11, pp. 1461-1474. DOI 10.1007/s00787-019-01311-x.

PIAGET, Jean, 1936. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. pp. 12.

PIRUS, Claudine et LERIDON, Henri, 2010. Les grandes cohortes d'enfants dans le monde. Population. 2010. Vol. 65, n° 4, pp. 671. DOI 10.3917/popu.1004.0671.

PIRUS, Claudine, BOIS, Corinne, DUFOURG, Marie-Noëlle, LANOË, Jean-Louis, VANDENTORREN, Stéphanie, LERIDON, Henri et ELFE, l'équipe, 2010. La construction d'une cohorte : l'expérience du projet français Elfe. Population. 2010. Vol. 65, n° 4, pp. 637-670. DOI 10.3917/popu.1004.0637.

PISON, Gilles et BALAVOINE, Guillaume, 2023. La transition démographique, une révolution des comportements et des modes de vie. *Atlas*. 2023. Vol. 3, pp. 14-15.

POORTMAN, Anne-Rigt, 2021. Postdivorce Parent-Child Contact and Child Outcomes: The Role of Spatial Mobility. In : BERNARDI, Laura et MORTELMANS, Dimitri (éd.),

Shared Physical Custody . Cham : Springer International Publishing. pp. 207-229. European Studies of Population. [Consulté le 20 mars 2026]. ISBN 978-3-030-68478-5.

POSSERUD, M., LUNDERVOLD, Astri J., LIE, Stein Atle et GILLBERG, Christopher, 2010. The prevalence of autism spectrum disorders: impact of diagnostic instrument and non-response bias. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 1 mars 2010. Vol. 45, n° 3, pp. 319-327. DOI 10.1007/s00127-009-0087-4.

POTEL BARANES, Catherine, 2008. Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi. Enfances & Psy. 2008. Vol. 39, n° 2, pp. 106-118. DOI 10.3917/ep.039.0106.

PRICE, Joseph, 2008. Parent-Child Quality Time: Does Birth Order Matter? *The Journal of Human Resources*. 2008. Vol. 43, n° 1, pp. 240-265.

PUTRA, I Gusti Ngurah Edi, MCINERNEY, Amy, ROBINSON, Eric et DESCHÊNES, Sonya S., 2023. *Neighbourhood characteristics and socioeconomic inequalities in child mental health: cross-sectional and longitudinal findings from the Growing Up in Ireland Study* . preprint. PsyArXiv.

RAFAT, Misbah, 2022. Social Role Theory: Stereotyped Expectations of Gendered Toys and its Implications in a Society. *American Journal of Gender and Development Studies*. 8 décembre 2022. Vol. 1, n° 1, pp. 1-14. DOI 10.58425/ajgds.v1i1.81.

RAYOU, Patrick, 2024. Chapitre premier. Socialisation et éducation. *Que sais-je ?* 22 novembre 2024. Vol. 3, pp. 5-32.

RÉGNIER-LOILIER, Arnaud, 2007. *Avoir des enfants en France: désirs et réalités*. INED. ISBN 978-2-7332-0159-6.

REILLY, David, 2012. Gender, Culture, and Sex-Typed Cognitive Abilities. PLOS ONE. 10 juillet 2012. Vol. 7, n° 7, pp. e39904. DOI 10.1371/journal.pone.0039904.

RINALDI, Pasquale, PASQUALETTI, Patrizio, VOLTERRA, Virginia et CASELLI, Maria Cristina, 2023. Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. Journal of Neuroscience Research. mai 2023. Vol. 101, n° 5, pp. 643-653. DOI 10.1002/jnr.24914.

RIVIÈRE, Clément, 2017. La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants. Actes de la recherche en sciences sociales. 2017. Vol. 216-217, n° 1-2, pp. 64-79. DOI 10.3917/arss.216.0064.

RODITI, Eric et SALLES, Franck, 2015. Nouvelles analyses de l'enquête PISA 2012 en mathématiques. *Éducation & formations*. 2015. Vol. 86-87, n° 11, pp. 235-255. DOI 10.48464/ef-86-87-11.

ROLLET, Catherine, 1990. Le financement de la protection maternelle et infantile avant 1940. *Sociétés contemporaines*. 1990. Vol. 3, n° 3, pp. 33-58. DOI 10.3917/soco.p1990.3n1.0033.

ROLLET, Catherine, 2001. La santé et la protection de l'enfant vues à travers les Congrès internationaux (1880-1920). *Annales de démographie historique*. 2001. Vol. 101, n° 1, pp. 97-116. DOI 10.3917/adh.101.0097.

ROLLET, Catherine, 2013. L'enfance et l'éducation donnée aux enfants : perspective historique. In : *Traité d'éducation familiale* . Dunod. pp. 57-77. ISBN 978-2-10-058291-4

SAMUEL, Olivia, BRUGEILLES, Carole, HAMELIN, Christine, PAILLET, Anne et PÉLAGE, Agnès, 2023. A girl or a boy? 9 in 10 parents know their child's sex before it is born.

Population & Societies. 21 décembre 2023. Vol. 617, n° 11, pp. 1-4. DOI 10.3917/popsoc.617.0001.

SAMUEL, Olivia, PAILLET, Anne et BRUGEILLES, Carole, 2023. Qui s'occupe des nourrissons ? Cumuls de charges et pouvoirs d'évitement chez les mères et les pères de la cohorte Elfe. https://hal.science/hal-04087508

SANDERS, Geoff et WALSH, Tom, 2007. Testing Predictions from the Hunter-Gatherer Hypothesis — 1: Sex Differences in the Motor Control of Hand and Arm. *Evolutionary Psychology*. 1 juillet 2007. Vol. 5, n° 3, pp. 147470490700500313. DOI 10.1177/147470490700500313.

SAVOURNIN, Florence, 2016. De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ?: *Empan*. 18 mars 2016. Vol. n° 101, n° 1, pp. 42-46. DOI 10.3917/empa.101.0042.

SCHENCK-FONTAINE, Anika et PANICO, Lidia, 2019. Many Kinds of Poverty: Three Dimensions of Economic Hardship, Their Combinations, and Children's Behavior Problems. *Demography*. 5 décembre 2019. Vol. 56, n° 6, pp. 2279-2305. DOI 10.1007/s13524-019-00833-y.

SCHMENGLER, Heiko, EL-KHOURY LESUEUR, Fabienne, YERMACHENKO, Anna, TAINE, Marion, COHEN, David, PEYRE, Hugo, SAINT-GEORGES, Catherine, THIERRY, Xavier et MELCHIOR, Maria, 2019. Maternal immigrant status and signs of neurodevelopmental problems in early childhood: The French representative ELFE birth cohort. Autism Research. Décembre 2019. Vol. 12, n° 12, pp. 1845-1859. DOI 10.1002/aur.2181.

SCHNEIDER, William et SCHENCK-FONTAINE, Anika, 2022. Growing up unequal: Objective and subjective economic disparities and authoritarian parenting. *Child Abuse & Neglect*. 1 août 2022. Vol. 130, pp. 105332. DOI 10.1016/j.chiabu.2021.105332.

SCHUM, Timothy R., MCAULIFFE, Timothy L., SIMMS, Mark D., WALTER, James A., LEWIS, Marla et PUPP, Ron, 2001. Factors Associated With Toilet Training in the 1990s. Ambulatory Pediatrics. 1 mars 2001. Vol. 1, n° 2, pp. 79-86. DOI 10.1367/1539-4409(2001)001 %3C0079:FAWTTI %3E2.0.CO;2.

SCHWARTZ, Olivier, 2011. La pénétration de la « culture psychologique de masse » dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus. Sociologie. 2011. Vol. 2, n° 4, pp. 345-361. DOI 10.3917/socio.024.0345.

SERRE, Delphine, 1998. Le bébé « superbe » : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance. Sociétés contemporaines. 1998. Vol. 31, n° 3, pp. 107-127.

SHONKOFF, Jack P., 1983. The limitations of normative assessments of high-risk infants. Topics in Early Childhood Special Education. 1 avril 1983. Vol. 3, n° 1, pp. 29-43. DOI 10.1177/027112148300300108.

SIROTA, Régine, 2015. Enfance et socialisation au quotidien. *Revue internationale de l'éducation familiale*. 10 novembre 2015. Vol. 37, n° 1, pp. 9-16. DOI 10.3917/rief.037.0009.

SIROTA, Régine, 2019. Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance:Retour sur le processus de socialisation. In : *La différenciation sociale des enfants* . Presses universitaires de Vincennes. pp. 27-52. [Consulté le 8 janvier 2026]. ISBN 978-2-37924-037-9. https://shs.cairn.info/la-differenciation-sociale-des-enfants--9782379240379-page-27

SKINNER, Christopher H, FEARRINGTON, Jamie Y et SORRELL, Christy A, 2010. Gender differences in early literacy: analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators. . pp. 20.

SLAUSON-BLEVINS, Kathleen et JOHNSON, Katherine M., 2016. Doing Gender, Doing Surveys? Women's Gatekeeping and Men's Non-Participation in Multi-Actor Reproductive Surveys. Sociological Inquiry. 2016. Vol. 86, n° 3, pp. 427-449. DOI 10.1111/soin.12122.

SOULIER, Alexandra, COLINEAUX, Hélène et KELLY-IRVING, Michelle, 2021. Intersectionnalité et incorporation: expliquer la genèse des inégalités sociales de santé. *Sciences sociales et santé*. 2021. Vol. 39, n° 1, pp. 31-41.

SPONTON, Alix, 2023. Se montrer présent: réception du congé de paternité, parentalités et masculinités de la grossesse à la petite enfance.

STAMBOLIS-RUHSTORFER, Michael et GROSS, Martine, 2021. Qui lave le linge sale de la famille ? : Les couples hétéroparentaux et homoparentaux face au travail domestique. *Travail, genre et sociétés*. 28 octobre 2021. Vol. n° 46, n° 2, pp. 75-95. DOI 10.3917/tgs.046.0075.

SWAMINATHAN, Akshay, LAHAIE LUNA, Marianne, RENNICKS WHITE, Ruth, SMITH, Graeme, RODGER, Marc, WEN, Shi Wu, WALKER, Mark et CORSI, Daniel J., 2022. The influence of maternal and paternal education on birth outcomes: an analysis of the Ottawa and Kingston (OaK) birth cohort. The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine. 12 décembre 2022. Vol. 35, n° 25, pp. 9631-9638. DOI 10.1080/14767058.2022.2049751.

TARHAN, Hüseyin, ÇAKMAK, Özgür, AKARKEN, İlker, EKIN, Rahmi Gökhan, ÜN, Sıtkı, UZELLI, Derya, HELVACI, Mehmet, AKSU, Nejat, YAVAŞCAN, Önder, MUTLUBAŞ ÖZSAN, Fatma, CUN, Selma, KOÇ, Feyza, ÖZKARAKAŞ, Özlem, İLBEY, Yusuf Özlem et ZORLU, Ferruh, 2015. Toilet training age and influencing factors: a multicenter study. The Turkish Journal of Pediatrics. 2015. Vol. 57, n° 2, pp. 172-176.

TAUNTON MIEDEMA, Sally, MULVEY, Kelly Lynn et BRIAN, Ali, 2023. "You Throw Like a Girl!": Young Children's Gender Stereotypes About Object Control Skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2 janvier 2023. Vol. 94, n° 1, pp. 294-298. DOI 10.1080/02701367.2021.1976374.

THÉVENON, Olivier, 2011. Family Policies in OECD Countries: A Comparative Analysis. *Population and Development Review*. 2011. Vol. 37, n° 1, pp. 57-87. DOI 10.1111/j.1728-4457.2011.00390.x.

THÉVENON, Olivier, 2016. L'accueil de la petite enfance en France et dans les pays de l'OCDE : une politique d'investissement social ? *Revue française des affaires sociales*. 15 juin 2016. N° 1, pp. 163-188. DOI 10.3917/rfas.161.0163.

THIERRY, Xavier, LANOE, Jean-Louis, POPA, Ruxandra, ZAROS, Cécile, AMMAR, Dhia Elhak, CHARLES, Marie-Aline, BLINEAU, Valérie, MALTI, Farah EL, NOUCHI, Marine et DAVID, Christophe, 2018. PERSONNALISER LA RELATION AVEC LES ENQUÊTÉ·E·S POUR LIMITER L'ATTRITION: RETOUR D'EXPÉRIENCE DE LA COHORTE ELFE. . 2018.

THOMAS, Pauline, ZAHORODNY, Walter, PENG, Bo, KIM, Soyeon, JANI, Nisha, HALPERIN, William et BRIMACOMBE, Michael, 2012. The association of autism diagnosis

with socioeconomic status. *Autism*. 1 mars 2012. Vol. 16, n° 2, pp. 201-213. DOI 10.1177/1362361311413397.

TILLARD, Bernadette et RURKA, Anna, 2013. Trajectoires résidentielles familiales et interventions sociales à domicile. Recherches familiales. 2013. Vol. 10, n° 1, pp. 75-89. DOI 10.3917/rf.010.0075.

TOUBOUL, Hervé, 2016. Marx, Engels, Fourier : quelques points sur l'éducation. *Le Télémaque*. 2016. Vol. 50, n° 2, pp. 117-122. DOI 10.3917/tele.050.0117.

TRABAJO, Graciela, 2018. L'inclusion scolaire à l'épreuve de la jonction de deux métiers : guérir et enseigner:Rencontre de la psychanalyse et de la pédagogie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. 17 décembre 2018. Vol. 8384, n° 3, pp. 113-122. DOI 10.3917/nresi.083.0113.

TURMEL, André, 2006. De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions. In : SIROTA, Régine (éd.), Éléments pour une sociologie de l'enfance. Rennes : Presses universitaires de Rennes. pp. 63-72. Le sens social. ISBN 978-2-7535-3762-0.

TURMEL, André, 2008. A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization. Cambridge : University Press. ISBN 978-0-521-87977-4.

TURMEL, André, 2012. Enfant normal et enfance normalisée : réflexions sur un infléchissement. Nouvelles pratiques sociales. 2012. N° 1, pp. 65-78. DOI 10.7202/1008627ar.

ULMANN, Anne-Lise et ODENA, Sophie, 2020. La catégorisation au cœur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches. *Revue des politiques sociales et familiales*. 2020. Vol. 136-137, n° 3-4, pp. 24-37. DOI 10.3406/caf_2431-4501_2020_num_136_1_3432.

UNTERREINER, Anne, 2018. Les assistantes maternelles au quotidien. Un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant. Revue des politiques sociales et familiales. 2018. Vol. 126, n° 1, pp. 75-82. DOI 10.3406/caf.2018.3267.

VANDELL, Deborah Lowe et WOLFE, Barbara, 2000. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?: (305862003-001)* [en ligne]. 2000.

VENETSANOU, Fotini et KAMBAS, Antonis, 2010. Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Education Journal*. 1 janvier 2010. Vol. 37, n° 4, pp. 319-327. DOI 10.1007/s10643-009-0350-z.

VIDAL, Catherine, 2019. Chapitre 6. Le sexe du cerveau : au delà des préjugés. In : Sexe & genre. Éditions Matériologiques. pp. 81-93. ISBN 978-2-37361-212-7.

VINCENT SANDRINE 19-, 2001. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : la Dispute.

VINCENT, Guy, 2021. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon. ISBN 978-2-7297-1040-8.

VINCENT, Sandrine, 2000. Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*. 2000. Vol. 40, n° 4, pp. 165-182.

VINCENT, Sandrine, 2001. *Le jouet et ses usages sociaux*. La Dispute. ISBN 978-2-84303-052-9.

VLACHOS, F. et BONOTI, F., 2014. An investigation of age and gender differences in preschool children's specific motor skills. In : *European Psychomotricity Journal*. 2014.

VOTRUBA-DRZAL, Elizabeth, LEVINE COLEY, Rebekah et LINDSAY CHASE-LANSDALE, P., 2004. Child Care and Low-Income Children's Development: Direct and Moderated Effects. *Child Development*. janvier 2004. Vol. 75, n° 1, pp. 296-312. DOI 10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x.

VOUILLOT Françoise. Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. In: *Enfance*, tome 39, n°4, 1986. pp. 351-366.

VOUILLOT, Françoise, 2010. L'orientation, le butoir de la mixité. Revue française de pédagogie. 2010. Vol. 171, n° 2, pp. 59-67. DOI 10.4000/rfp.1900.

VOZARI, Anne-Sophie, 2015. « Si maman va bien, bébé va bien. » La gestion des risques psychiques autour de la naissance. Recherches familiales. 8 juin 2015. Vol. 12, n° 1, pp. 153-163.

WATERS, Gillian M., TIDSWELL, Georgina R. et BRYANT, Eleanor J., 2022. Mothers' and fathers' views on the importance of play for their children's development: Gender differences, academic activities, and the parental role. *British Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 92, n° 4, pp. 1571-1581. DOI 10.1111/bjep.12520.

WALLON HENRI, 1945. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. 3e édition. Paris : Presses universitaires de France. Bibliothèque de philosophie contemporaine. Psychologie et sociologie.

WEBER MAX, FREUND JULIEN, KAMNITZER PIERRE, BERTRAND PIERRE TRADUCTEUR, CHAVY JACQUES, et DAMPIERRE ÉRIC DE, 1995. *Économie et société*. Paris : Pocket. Agora Les classiques. ISBN 978-2-266-13244-2.

WEGNER, Mirko, KOEDIJKER, Johan M. et BUDDE, Henning, 2014. The Effect of Acute Exercise and Psychosocial Stress on Fine Motor Skills and Testosterone Concentration in the Saliva of High School Students. *PLOS ONE*. 24 mars 2014. Vol. 9, n° 3, pp. e92953. DOI 10.1371/journal.pone.0092953.

WEST, Anne, 2016. L'école maternelle à la source de la réduction desinégalités sociales : une comparaison internationale = Nursery education and reducing social inequalities: an international comparison.

WEYERS, Simone et RIGÓ, Mariann, 2023. Social Inequality in Child Health and Development—Before and After the COVID-19 Pandemic. In : ACHELLA, Stefania et MARAZIA, Chantal (éd.), *Vulnerabilities: Rethinking Medicine Rights and Humanities in Post-pandemic* . Cham : Springer International Publishing. pp. 125-138. Integrated Science. ISBN 978-3-031-39378-5. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39378-5_9

WILLIAMS, Zachary J., 2022. Race and Sex Bias in the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2) and Disparities in Autism Diagnoses. *JAMA Network Open*. 26 avril 2022. Vol. 5, n° 4, pp. e229503. DOI 10.1001/jamanetworkopen.2022.9503.

WOOD, Eileen, DESMARAIS, Serge et GUGULA, Sara, 2002. The Impact of Parenting Experience on Gender Stereotyped Toy Play of Children. *Sex Roles*. 1 juillet 2002. Vol. 47, n° 1, pp. 39-49. DOI 10.1023/A:1020679619728.

WOODHEAD, Martin, 1990. Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout: *Constructing and Reconstructing Childhood*. 3. Routledge.

YANG, Stephen Shei-Dei, ZHAO, Lu-Lu et CHANG, Shang-Jen, 2011. Early initiation of toilet training for urine was associated with early urinary continence and does not appear to be associated with bladder dysfunction. Neurourology and Urodynamics. septembre 2011. Vol. 30, n° 7, pp. 1253-1257. DOI 10.1002/nau.20982.

YAREMYCH, Haley E. et PERSKY, Susan, 2023. Recruiting Fathers for Parenting Research: An Evaluation of Eight Recruitment Methods and an Exploration of Fathers' Motivations for Participation. Parenting. 2 janvier 2023. Vol. 23, n° 1, pp. 1-32. DOI 10.1080/15295192.2022.2036940.

YEUNG, W. Jean, LINVER, Miriam R. et BROOKS–GUNN, Jeanne, 2002. How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. Child Development. 2002. Vol. 73, n° 6, pp. 1861-1879. DOI 10.1111/1467-8624.t01-1-00511.

YU, Wei-hsin et YAN, Hope Xu, 2023. Effects of Siblings on Cognitive and Sociobehavioral Development: Ongoing Debates and New Theoretical Insights. American Sociological Review. 24 novembre 2023. pp. 00031224231210258. DOI 10.1177/00031224231210258.

ZAOUCHE GAUDRON, Chantal, MENESSON, Christine et KELLY-IRVING, Michelle, 2021. *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* . Toulouse : Érès. Enfance et parentalité - Poche. ISBN 978-2-7492-7029-6. https://www.cairn.info/espaces-de-socialisation-extrafamiliale--9782749270296.htm

ZAROFF, Charles M. et UHM, Soo Y., 2012. Prevalence of autism spectrum disorders and influence of country of measurement and ethnicity. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 1 mars 2012. Vol. 47, n° 3, pp. 395-398. DOI 10.1007/s00127-011-0350-3.

ZEGAÏ, Mona, 2010. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*. 2010. Vol. 49, n° 2, pp. 35. DOI 10.3917/cdge.049.0035.

ZOTIAN, Elsa, 2019. Des jeunes enfants « socialisés » par leurs aînés:Pluralité, continuité et discontinuité dans la socialisation des jeunes enfants. In : *La différenciation sociale des enfants* [en ligne]. Presses universitaires de Vincennes. pp. 299-328.

Annexes

Les annexes présentées ci-après ont vocation à améliorer la compréhension du texte et à approfondir certains résultats.

Annexe 1. Extraits des questionnaires ELFE

Définition du parent référent à 2 mois (protocole ELFE)

Informations sur l'enfant ELFE

Toujours interroger la MÈRE en premier.

GESTION DU PREMIER CONTACT AVEC LA MÈRE QUI ACCEPTE DE PARTICIPER POUR DÉTERMINER LE TYPE DE QUESTIONNAIRE QUI LUI SERA POSÉ.

EFVIT
Aujourd'hui [enfant ELFE] vit-il ?
Si NAISGEM=1
Aujourd'hui [enfant ELFE] et ([enfant JUMEAU]) vivent-ils ?
1 Avec vous et son père ⇒ Q Mère Parent Référent
2 Avec vous et pas son père ⇒ INFPER puis Q Mère Parent Référent
3 Avec son père et pas vous ⇒ EFVOI
4 En alternance vous et son père ⇒ Q Mère Parent Référent
5 Ni avec vous ni avec son père (il est chez une autre personne ou institution hors hôpital) ⇒ EFVITP
6 [L'enfant/les enfants n'est/sont pas sorti(s) de l'hôpital] ⇒ MOTIFH
7 (Si NAISGEM=1) [Un des deux jumeaux n'est pas sorti de l'hôpital] ⇒ EFVITJ

Formulation de la question sur le « niveau de diplôme »

DIPLOME
Quel est votre (son) diplôme le plus élevé ?
1 Aucun diplôme
2 Certificat d'études primaires (CEP) ou diplôme étranger de même niveau
3 Brevet des collèges, BEPC, brevet élémentaire ou diplôme étranger de même niveau
4 CAP, BEP ou diplôme de ce niveau (aide-soignante, auxiliaire de vie, titre AFPA)
5 Baccalauréat technologique ou professionnel ou diplôme de ce niveau (ou brevet professionnel ou de technicien ou de maîtrise)
6 Baccalauréat général (séries A, B, C, D, E, ES, L, S), brevet supérieur, capacité en droit, DAEU, ou diplôme étranger de même niveau
7 Diplôme de niveau Bac+2
8 Diplôme de niveau supérieur à Bac+2

ENQ : CITER, SI ÉTUDES FAITES À L'ÉTRANGER, BIEN VEILLER À ÉTABLIR LA CORRESPONDANCE DES CLASSES

Introduction du questionnaire M-CHAT à 2 ans

d. Comportements habituels de l'enfant

« Pour terminer, je vais vous poser quelques questions sur le comportement habituel de [Enfant Elfe] »

AUT1
[Enfant Elfe] aime-t-il (elle) être balancé sur vos genoux ?
1 Oui
2 Non

AUT2
S'intéresse-t-il (elle) aux autres enfants ?
1 Oui
2 Non

AUT3
Aime-t-il (elle) monter sur des meubles ou des escaliers ?
1 Oui
2 Non

AUT4
[Enfant Elfe] aime-t-il (elle) jouer aux jeux de cache-cache ou à « coucou, me voilà » ?
1 Oui
2 Non

Questions sur la « propreté » de l'enfant à 2 ans

e. Propreté de l'enfant (arrêt des couches…)

POT
Vous arrive-t-il de mettre votre enfant sur le pot ?
1 Jamais
2 De temps en temps
3 Souvent
4 Tout le temps

COUCHNUI
[Enfant Elfe] porte-t-il/elle des couches la nuit ?
1 Oui, toujours
2 Oui, parfois
3 Non

COUCHJOU
Et le jour ?
1 Oui, toujours
2 Oui, parfois
3 Non

Formulation des questions sur les routines quotidiennes à 3,5 ans

(J)QHABILLE
Et toujours ce matin, qui s'est occupé d'habiller [Enfant Elfe] ?
1 Lui/elle seul(e)
2 Lui/elle avec l'aide de sa mère
3 Lui/elle avec l'aide de son père
4 Lui/elle avec l'aide de votre conjoint(e) <= (si il y a un LIENTYP(i)_(1à20)=7)
5 Sa mère seule
6 Son père seul
7 Votre conjoint(e) seul(e) <= (si il y a un LIENTYP(i)_(1à20)=7)
8 Quelqu'un d'autre
9 [NSP]
ENQ : CITER SI BESOIN
SI L'ENFANT NE S'EST PAS HABILLE(E) CE MATIN AU DOMICILE, ON CONSIDERE LA DERNIERE FOIS OU C'ETAIT LE CAS

Si FQDENT ne (0, 88, 99)
(J)QLAVDENT
Et toujours ce matin, qui s'est occupé de laver les dents de [Enfant Elfe] ?
1 Lui/elle seul(e)
2 Lui/elle avec l'aide de sa mère
3 Lui/elle avec l'aide de son père
4 Lui/elle avec l'aide de votre conjoint(e) <= (si il y a un LIENTYP(i)_(1à20)=7)
5 Sa mère seule
6 Son père seul
7 Votre conjoint(e) seul(e) <= (si il y a un LIENTYP(i)_(1à20)=7)

Introduction des questions de l'Inventaire de développement de l'enfant à 3,5 ans

15. ACQUISITIONS DE L'ENFANT

Nous allons maintenant parler de certaines activités de [Enfant Elfe]. Certaines activités concernent des enfants plus âgés ; il est normal qu'il/elle ne les fasse pas toutes.
(Modalités 1 OUI 2 NON 9 NSP)
Règle d'arrêt : => si 10 ou + réponses négatives aux questions CDI1 à CDI24, alors ne pas poser CDI25 à CDI44

Pour CDI1, CDI5, CDI6, CDI17, CDI19, CDI20, CDI22 et CDI23
ENQ : SI L'ENFANT UTILISE UN MOT EQUIVALENT A CELUI PROPOSE CI-DESSOUS DANS UNE AUTRE LANGUE, CODER « OUI »

Actuellement [Enfant Elfe] :

(J)CDI1
Accueille son entourage en employant des mots comme « bonjour », « salut »
1 Oui
2 Non
9 [NSP]

(J)CDI2
Raconte ou parle de ce que font les autres enfants
1 Oui
2 Non
9 [NSP]

Annexe 2. Construction de variables

Tableau annexe 1. Construction de la variable PCS ménage

PCS ménage	Cohabitation parents	PCS mère	PCS père
Cadre	Oui	Cadre	Cadre
N=3146		Cadre	Profession intermédiaire
		Profession intermédiaire	Cadre
Intermédiaire	Oui	Cadre	Employé
N=2885		Cadre	Ouvrier
		Cadre	Autres
		Cadre	Artisan
		Employé	Cadre
		Ouvrier	Cadre
		Autres	Cadre
		Artisan	Cadre
		Profession intermédiaire	Artisan
		Artisan	Profession intermédiaire
		Profession intermédiaire	Profession intermédiaire
		Agriculteur	Cadre
		Agriculteur	Profession intermédiaire
		Cadre	Agriculteur
		Profession intermédiaire	Agriculteur
	Non	Cadre	.
Employé	Oui	Profession intermédiaire	Employé
N=3076		Profession intermédiaire	Ouvrier
		Profession intermédiaire	Autre
		Employé	Profession intermédiaire
		Ouvrier	Profession intermédiaire
		Autre	Profession intermédiaire
		Employé	Employé
	Non	Profession intermédiaire	.
Petits indépendants	Oui	Artisan	Artisan
N=465		Artisan	Employé
		Artisan	Ouvrier
		Artisan	Autre
		Ouvrier	Artisan
		Employé	Artisan
		Autre	Artisan
		Agriculteur	Agriculteur
		Agriculteur	Employé
		Agriculteur	Ouvrier
		Agriculteur	Autre
		Ouvrier	Agriculteur
		Employé	Agriculteur
		Autre	Agriculteur
	Non	Artisan	.
Ouvrier	Oui	Ouvrier	Ouvrier
N=1534		Ouvrier	Employé
		Employé	Ouvrier
Ménage mono-actif ouvrier/employé	Oui	Employé	Autre

N= 276		Ouvrier	Autre
		Autre	Employé
		Autre	Ouvrier
	Non	Employé	.
		Ouvrier	.
Inactifs et non-identifiés n=189	Oui	Autre	Autre

Construction de la variable « mode de garde » en 3 modalités

Variable d'origine		Variable en cinq modalités		Variable en trois modalités	
Vous-même	3247				
Votre conjoint(e)	261	Parent(s)	3830		
Vous-même et votre conjoint(e)	322	Grand(s)-parent(s)	597	Famille	4427
« Ses ou un de ses grands-parents »	593	Ass mat	5513	Assistante maternelle	5513
ou un de ses grands-parents paterne	4	Creche	2891	Crèche	2891
Une assistante maternelle	5513	Autres	503		
Une crèche	2891				
Une employée à domicile	244				
École maternelle	47				
Autre mode de garde	212				
.	4995				

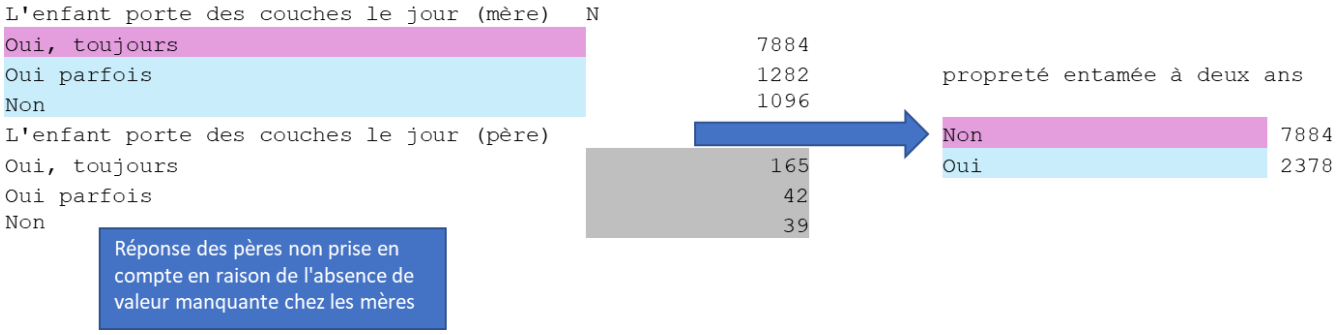
Construction des variables pour chaque sous-échelle de compétences

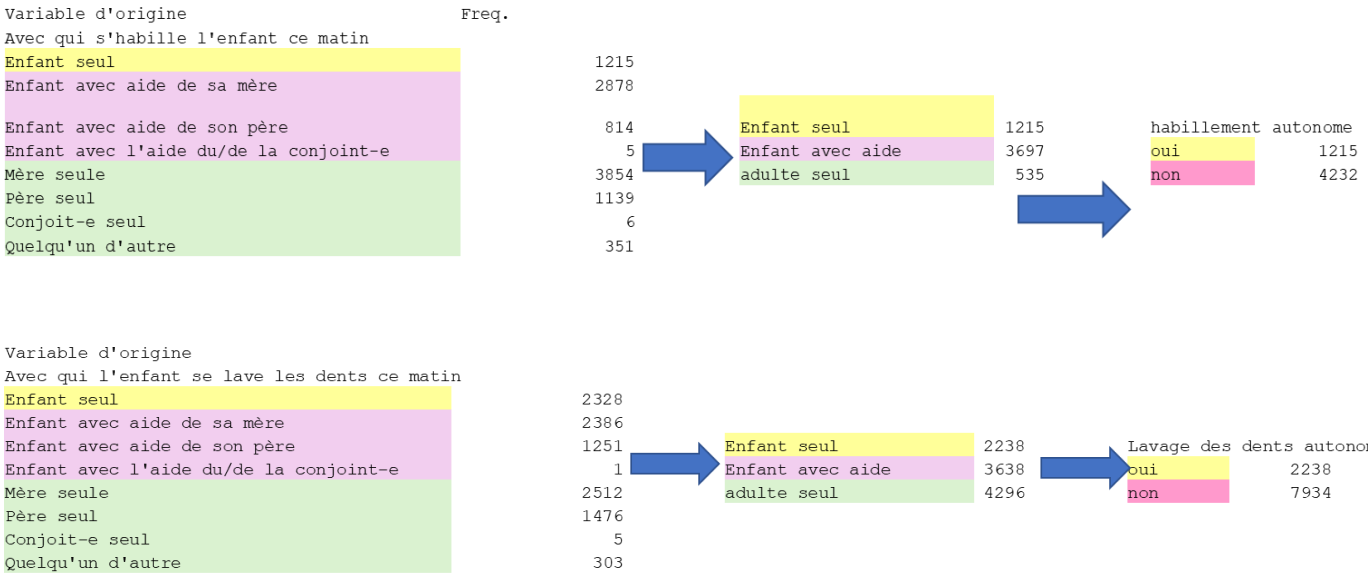
```
***standardiser par l'âge***
gen CDISO_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_SOC)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDISO_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDIAU_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_AU)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDIAU_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDILCO_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_LCO)    if A03R_AGE3A==`age'
replace CDILCO_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDILEX_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_LEX)  if A03R_AGE3A==`age'
```

```
*** dichotomisation**
*sociabilité*
gen high_devsoc=0
replace high_devsoc=1 if CDISO_AGESTD>0
*autonomie*
gen high_auto=0
replace high_auto=1   if CDIAU_AGESTD>0
*langage compris*
gen high_lco=0
replace high_lco=1    if CDILCO_AGESTD>0
*langage exprimé*
gen high_lex=0
replace high_lex=1    if CDILEX_AGESTD>0
*écriture*
gen high_ecr=0
replace high_ecr=1    if CDIEC_AGESTD>0
*numération*
gen high_num=0
replace high_num=1    if CDINU_AGESTD>0
*motricité globale*
gen high_mg=0
replace high_mg=1     if CDIMG_AGESTD>0
*motricité fine*
```

```
replace CDILEX_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age' gen high_mfin=0
}                                            replace high_mfin=1   if CDIMF_AGESTD>0
gen CDIEC_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_ECR)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDIEC_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDINU_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_NUM)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDINU_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDIMG_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_MGLO)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDIMG_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDIMF_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_MFIN)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDIMF_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
gen CDI_AGESTD=.
forvalues age=38/48 {
capture drop x
egen x= std(CDI_GLOB)  if A03R_AGE3A==`age'
replace CDI_AGESTD=x if A03R_AGE3A==`age'
}
```

Construction des variables de pratiques corporelles





Annexe 3. Tableaux complémentaires (statistiques descriptives, analyses, modèles complets)

Chapitre III.

Annexe au Tableau 9. Partage du travail domestique déclaré par les pères en fonction de la classe sociale (% en colonne)

	Classes populaires peu qualifiées	Classes populaires qualifiées	Classes moyennes	Classes sup/ intermédiaires	Classes supérieures	Ensemble
	1366	2950	2795	1728	1502	10341
Personne prenant en charge la vaisselle						
Toujours le père	3,8	3,7	4,4	6,1	5,3	4,4
Le plus souvent le père	11,5	14,1	16,6	21,1	24,2	16,3
Tâche partagée	46,7	56,9	54,8	54,2	56,0	53,9
Le plus souvent la mère	24,1	18,8	17,9	15,1	12,2	18,4
Toujours la mère	11,3	5,7	5,1	3,0	1,8	5,8
Quelqu'un d'autre	2,5	0,7	1,0	0,4	0,6	1,1
Personne prenant en charge les courses						
Toujours le père	8,1	4,8	6,1	7,0	7,5	6,4
Le plus souvent le père	15,2	14,2	17,0	20,8	23,1	17,0
Tâche partagée	58,0	50,2	48,1	41,7	40,8	49,0
Le plus souvent le père/conjoint	12,5	22,6	20,7	23,2	22,9	20,3
Toujours le père/conjoint	5,7	8,0	7,7	7,1	5,5	7,1
Quelqu'un d'autre	0,5	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3
Personne prenant en charge le ménage						
Toujours le père	1,6	1,3	2,0	2,4	1,5	1,7
Le plus souvent le père	5,3	6,3	7,5	9,2	9,0	7,1
Tâche partagée	41,9	45,3	45,2	42,7	37,3	43,4
Le plus souvent le père/conjoint	32,3	34,1	30,7	27,7	24,7	30,9

Toujours le père/conjoint	17,0	12,0	11,0	8,6	4,1	11,3
Quelqu'un d'autre	1,6	1,2	3,6	9,2	23,4	5,4
Perception de la répartition des tâches par le père aux 2 ans de l'enfant						
« Vous prenez en charge l'essentiel des tâches »	5,3	4,0	5,1	4,6	4,8	4,7
« Les tâches sont partagées avec votre conjoint »	53,3	60,4	56,8	61,2	62,2	58,5
« Votre conjoint prend en charge l'essentiel des tâches »	41,0	35,3	37,4	33,2	30,3	36,0
« Une autre personne vivant au foyer s'occupe de toutes les tâches ménagères »	0,2	0,2	0,1	0,3	0,3	0,2
« Une autre personne ne vivant pas dans le foyer s'en occupe »	0,3	0,1	0,5	0,7	2,3	0,6

Chapitre IV.

Annexe au Tableau 16. Distribution par genre des items de l'IDE à 3,5 ans (% en colonne)

	garçons	filles	ensemble	*p*
Enfant accueille entourage 'bonjour', 'salut'	97,06	96,66	96,85	0,358
Enfant raconte ou parle de ce que font les autres enfants	88,83	93,39	91,12	0,000
Enfant aide un peu aux tâches ménagéres	77,25	78,65	77,93	0,174
Enfant demande de l'aide au cours d'une tâche	92,23	90,61	91,43	0,029
Enfant dit 'je ne peux pas', 'je ne sais pas', fais-le'	93,68	92,82	93,24	0,186
Enfant s'excuse ou dit 'pardon'	89,81	90,09	89,96	0,702
Enfant donne indications ou ordres aux autres enfants	89,96	93,33	91,62	0,000
Enfant se lave et s'essuie les mains	95,71	97,14	96,42	0,001
Enfant propre, se contrôle jour comme nuit	66,76	74,76	70,72	0,000
Enfant mange avec une fourchette	97,37	97,51	97,43	0,748
Enfant attache au moins 1 bouton qd il s'habille	50,25	70,36	60,34	0,000
Enfant s'habille et se déshabille sans aide	50,3	63,48	56,93	0,000
Enfant répond aux questions comme : 'que fais-tu avec (1 chose / 1 objet) ... ?'	92,17	94,61	93,38	0,000
Enfant identifie et nomme au moins 4 couleurs	93,19	94,98	94,1	0,006
Enfant répond aux questions 'que fais-tu avec (1 partie de son corps) ... ?'	84,62	87,37	85,98	0,002
Enfant répond aux questions 'si ... alors ... ?'	72,57	76,45	74,45	0,001
Enfant fait des phrases d'au moins 4 mots	97,4	98,42	97,91	0,008
Enfant donne des raisons en disant 'parce que'	84,3	89,78	87,06	0,000
Enfant parle clairement, langage compréhensible	89,92	92,93	91,44	0,000
Enfant dit 'moi', 'je', 'il', 'elle', 'tu', 'ça'	98,21	99,01	98,61	0,019
Enfant pose des questions commençant par 'pourquoi', 'quand', 'comment'	94,8	96,03	95,42	0,024
Enfant a un vocabulaire d'au moins 20 mots	95,89	97,05	96,48	0,043
Enfant dit 'mon', 'ma', 'mienne' pour parler de ses objets	96,08	97,26	96,68	0,015
Enfant emploie mots 'grand' et 'petit'	97,93	98,54	98,24	0,109
Enfant fait de longues phrases de 10 mots ou plus	73,33	78,27	75,82	0,000

Enfant raconte en détail, formule des phrases structurées	83,61	89,01	86,33	0,000
Enfant écrit quelques lettres ou nombres	32,54	42,3	37,43	0,000
Enfant écrit son prénom en entier / au moins 4 lettres	17,58	23,01	20,32	0,000
Enfant compare en disant 'le plus ... '	81,93	77,2	79,56	0,000
Enfant compte au moins 10 objets	63,09	70,86	67,01	0,000
Enfant sait comparer des objets	92,8	93,77	93,3	0,154
Enfant court, prend bien les virages et peut s'arrêter brusquement	97,05	96,2	96,61	0,086
Enfant fait du tricycle en utilisant les pédales	71,88	75,53	73,73	0,000
Enfant monte / descend escaliers seul	98,2	98,15	98,18	0,897
Enfant monte / descend escaliers seul, sans soutien, en alternant pieds	82,63	81,42	82,05	0,199
Enfant saute d'une marche à l'autre, pieds joints	80,92	76,94	78,96	0,000
Enfant saute à cloche-pied 2 fois à la suite sans soutien	48,57	52,61	50,62	0,001
Enfant essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	82,79	86,8	84,75	0,000
Enfant construit une tour de 5 cubes ou plus	95,06	93,66	94,35	0,028
Enfant découpe 1 feuille de papier d'un bout à l'autre	55,8	63,91	59,84	0,000
Enfant dessine des choses reconnaissables	46,39	64,96	55,67	0,000
Enfant trace / copie cercle fermé	82,96	88,48	85,72	0,000
Enfant découpe en suivant 1 forme / modèle simple	28,51	35,17	31,8	0,000
Enfant dessine personnages avec au moins 3 parties	52,13	71,16	61,64	0,000

Annexe au Tableau 17. Distribution par classe sociale des items de l'IDE à 3,5 ans (% en colonne)

	classes populaires peu qualifiées	classes populaires qualifiées	classes moyennes	classes supérieures intermédiaires	classes supérieures	*p*
Enfant accueille entourage 'bonjour', 'salut'	96,62	97,03	96,71	97,1	96,99	0,913
Enfant raconte ou parle de ce que font les autres enfants	88,26	89,68	93,05	92,88	94,34	0,000
Enfant aide un peu aux tâches ménagères	77,72	78,47	79,24	77	74,48	0,105
Enfant demande de l'aide au cours d'une tâche	87,96	90,91	91,86	94,78	95,65	0,000
Enfant dit 'je ne peux pas', 'je ne sais pas', fais-le'	91,95	92,48	93,89	94,26	95,3	0,012
Enfant s'excuse ou dit 'pardon'	90,65	88,94	91,66	89,16	87,59	0,007
Enfant donne indications ou ordres aux autres enfants	87,56	91,66	92,62	93,37	95,91	0,000
Enfant se lave et s'essuie les mains	97,21	96,48	96,11	96,2	95,59	0,266
Enfant propre, se contrôle jour comme nuit	71,45	71,25	70,41	69,62	69,73	0,784
Enfant mange avec une fourchette	95,9	97,98	97,57	98,27	97,94	0,001
Enfant attache au moins 1 bouton qd il s'habille	63,83	59,35	59,86	59,23	57,83	0,002
Enfant s'habille et se déshabille sans aide	65,25	55,79	57,01	49,67	49,64	0,000
Enfant répond aux questions comme : 'que fais-tu avec (1 chose / 1 objet) ... ?'	88,57	93,74	94,94	94,98	97,08	0,000
Enfant identifie et nomme au moins 4 couleurs	90,55	93,74	94,85	96,8	97,87	0,000
Enfant répond aux questions 'que fais-tu avec (1 partie de son corps) ... ?'	82,25	85,07	87,41	89,18	89,34	0,000
Enfant répond aux questions 'si ... alors ... ?'	69,7	72,16	75,49	79,37	82,9	0,000
Enfant fait des phrases d'au moins 4 mots	96,86	97,37	98,43	98,54	99,67	0,000
Enfant donne des raisons en disant 'parce que'	82,17	85,22	88,59	91,7	93,59	0,000
Enfant parle clairement, langage compréhensible	88,98	91,05	91,41	93,57	95,58	0,000
Enfant dit 'moi', 'je', 'il', 'elle', 'tu', 'ça'	97,44	98,94	98,45	99,43	99,78	0,000
Enfant pose des questions commençant par 'pourquoi', 'quand', 'comment'	93,82	94,87	95,87	97,24	97,21	0,000
Enfant a un vocabulaire d'au moins 20 mots	92,66	96,34	97,84	98,42	99,52	0,000
Enfant dit 'mon', 'ma', 'mienne' pour parler de ses objets	94,43	97,08	97,18	97,91	97,82	0,000
Enfant emploie mots 'grand' et 'petit'	97	97,74	99,07	99,22	99,02	0,000
Enfant fait de longues phrases de 10 mots ou plus	69,21	74,27	78,23	80,93	82,55	0,000

Enfant raconte en détail, formule des phrases structurées	82,08	84,61	88,85	89,72	89,98	0,000
Enfant écrit quelques lettres ou nombres	34,7	34,15	40,14	40,2	42,16	0,000
Enfant écrit son prénom en entier / au moins 4 lettres	18,49	19,74	21,02	22,1	22,09	0,131
Enfant compare en disant 'le plus ... '	72,37	79,18	81,34	84,01	86,74	0,000
Enfant compte au moins 10 objets	64,12	66,75	68,07	69,37	68,66	0,052
Enfant sait comparer des objets	88,93	93,15	94,56	96,02	96,96	0,000
Enfant court, prend bien les virages et peut s'arréter brusquement	94,43	96,84	97,26	97,61	98	0,000
Enfant fait du tricycle en utilisant les pédales	70,04	75,98	73,71	75,91	73,32	0,007
Enfant monte / descend escaliers seul	96,8	98,5	98,27	99,16	98,98	0,000
Enfant monte / descend escaliers seul, sans soutien, en alternant pieds	81,22	81,27	83,08	82,99	82,26	0,452
Enfant saute d'une marche à l'autre, pieds joints	76,24	79,04	78,7	81,22	82,87	0,004
Enfant saute à cloche-pied 2 fois à la suite sans soutien	52,6	50,06	51,02	49,2	48,28	0,274
Enfant essaie de découper / découpe avec petits ciseaux	79,69	85,17	85,99	87,47	88,39	0,000
Enfant construit une tour de 5 cubes ou plus	89,97	95,09	95,08	96,95	97,14	0,000
Enfant découpe 1 feuille de papier d'un bout à l'autre	61,49	60,01	58,8	57,92	60,63	0,378
Enfant dessine des choses reconnaissables	55,51	53,48	57,74	56,28	55,86	0,124
Enfant trace / copie cercle fermé	81,4	85,56	87,33	88,76	88,03	0,000
Enfant découpe en suivant 1 forme / modéle simple	31,45	32,16	31,08	32,2	33,07	0,850
Enfant dessine personnages avec au moins 3 parties	57,86	59,56	63,72	65,93	65,4	0,000

Annexe au Tableau 18. Distribution par genre des items du M-CHAT à 2 ans (% en colonne)

Question	Garçons	Filles	Ensemble	*p*
[Enfant Elfe] aime-t-il(elle) être balancé(e) sur vos genoux ?				
S'intéresse-t-il(elle) aux autres enfants ?	98,0	98,2	98,1	ns
Aime-t-il(elle) monter sur des meubles ou des escaliers ?	92,4	91,4	91,9	ns
[Enfant Elfe] aime-t-il(elle) jouer aux jeux de cache-cache ou à « coucou, me voilà » ?	96,3	97,1	96,7	ns
Est-ce qu'il(elle) joue à des jeux de « faire semblant », par exemple fait-il(elle) semblant de parler au téléphone ou joue-t-il(elle) avec des peluches ou des poupées ?	96,8	99,4	98,1	***
[Enfant Elfe] utilise-t-il(elle) son index pour pointer en demandant quelque chose ?	95,3	95,0	95,1	ns
Utilise-t-il(elle) son index pour vous montrer des choses qui l'intéressent ?	96,7	97,1	96,9	ns
Joue-t-il(elle) correctement avec des petits jouets sans les porter à la bouche, les tripoter ou les faire tomber ?	89,2	86,7	87,9	**
Amène-t-il(elle) des objets pour vous les montrer ?	98,5	99,1	98,8	*
[Enfant Elfe] regarde-t-il(elle) dans vos yeux plus d'une seconde ou deux ?	96,6	96,9	96,8	ns
Arrive-t-il que votre enfant semble excessivement sensible à des bruits jusqu'à se boucher les oreilles ?	26,9	27,2	27,0	ns
Arrive-t-il que [Enfant Elfe] vous sourie en réponse à votre sourire ?	99,4	99,6	99,5	ns
[Enfant Elfe] vous imite-t-il, par exemple quand vous faites une grimace ?	90,7	93,0	91,9	**
Est-ce qu'il(elle) répond à son nom quand vous l'appelez ?	99,3	99,5	99,4	ns
Si vous lui montrez un objet à l'autre bout de la pièce, est-ce qu'il(elle) regarde dans cette direction ?	98,0	98,2	98,1	ns
Est-ce qu'il(elle) regarde des objets que vous regardez ?	92,7	92,5	92,6	ns
Est-ce qu'il(elle) fait des gestes inhabituels avec ses mains près du visage ?	11,5	11,9	11,7	ns
[Enfant Elfe] essaie-t-il(elle) d'attirer votre attention vers son activité ?	91,8	92,7	92,2	ns
Vous êtes-vous demandé s'il(elle) était sourd(e) ?	6,9	4,2	5,5	***
Est-ce qu'il(elle) comprend ce que les gens lui disent ?	99,3	99,6	99,4	*
Arrive-t-il qu'il(elle) regarde dans le vide ou qu'il(elle) se promène sans but ?	19,0	19,2	19,1	ns
[Enfant Elfe] regarde-t-il(elle) votre visage pour vérifier votre réaction quand il(elle) est face à une situation inhabituelle ?	92,5	91,7	92,1	ns
	5039	4906	9945	

Chapitre V.

Annexe au Tableau 23. Modèles complets. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux scores de compétences scolaires : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	langage compris		langage exprimé		écriture		numération	
	OR	p-value	OR	p-value	OR	p-value	OR	p-value
Sexe								
Garçons	réf							
Filles	1,321	0,000	1,428	0,000	1,493	0,000	1,248	0,000
Classe sociale								
Classes populaires peu qualifiées	0,687	0,000	0,644	0,000	0,875	0,162	0,722	0,000
Classes populaires	0,843	0,002	0,747	0,000	0,834	0,005	0,901	0,162
Classes moyennes	Réf							
Classes supérieures intermédiaires	1,160	0,052	1,205	0,005	0,959	0,382	1,093	0,253
Classes supérieures	1,327	0,000	1,262	0,001	1,147	0,051	1,159	0,049
Statut migratoire								
Pas de parent immigré	réf							
Au moins un parent immigré	1,043	0,542	0,762	0,000	1,207	0,005	1,303	0,000
Age de la mère à la naissance								
Moins de 25 ans	0,867	0,088	0,869	0,097	0,988	0,880	0,961	0,626
Entre 25 et 30 ans	1,090	0,091	1,013	0,804	1,149	0,004	1,079	0,115
Entre 31 et 35 ans	réf							
Plus de 35 ans	0,981	0,735	0,861	0,007	1,019	0,724	0,899	0,046
Poids de naissance								
Sup, 2500g	réf							
Inférieur 2500g	0,793	0,018	0,834	0,068	0,756	0,005	0,809	0,026
Mode de garde à 2 ans								
Famille	réf							
Assistante maternelle	1,041	0,425	1,185	0,001	0,969	0,516	1,083	0,099
Crèche	1,286	0,000	1,506	0,000	0,991	0,872	1,316	0,000
Rang de naissance								
Premier	réf							
deuxième	0,832	0,000	0,693	0,000	0,720	0,000	0,681	0,000
troisième	0,789	0,000	0,795	0,001	0,696	0,000	0,630	0,000
quatrième et plus	0,835	0,089	0,831	0,084	0,838	0,092	0,620	0,000

Annexe du Tableau 24. Modèles complets. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux scores de motricité : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	motricité fine		motricité globale	
	OR	p-value	OR	p-value
Sexe				
Garçons	réf			
Filles	2,134	0,000	1,048	0,257
Classe sociale				
Classes populaires peu qualifiées	0,849	0,007	0,904	0,040
Classes populaires	0,882	0,025	1,017	0,995
Classes moyennes	Réf			
Classes supérieures intermédiaires	1,056	0,231	1,052	0,274
Classes supérieures	0,996	0,842	0,984	0,969
Statut migratoire				
Pas de parent immigré	réf			
Au moins un parent immigré	1,180	0,014	1,130	0,075
Age de la mère à la naissance				
Moins de 25 ans	1,019	0,821	0,898	0,186
Entre 25 et 30 ans	1,246	0,000	1,060	0,231
Entre 31 et 35 ans	réf			
Plus de 35 ans	1,033	0,546	0,970	0,578
Poids de naissance				
Sup. 2500g	réf			
Inférieur 2500g	0,729	0,001	0,870	0,144
Mode de garde à 2 ans				
Famille	réf			
Assistante maternelle	1,071	0,159	0,953	0,323
Crèche	1,175	0,005	1,205	0,001
Rang de naissance				
Premier	réf			
deuxième	1,129	0,008	1,245	0,000
troisième	1,121	0,081	1,253	0,001
quatrième et plus	1,354	0,004	1,431	0,001

Annexe au Tableau 25. Modèles complets. Facteurs associés à la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne aux sous-échelles de compétences transversales : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	sociabilité		autonomie	
	OR	p-value	OR	p-value
Sexe				
Garçons	réf			
Filles	1,176	0,000	2,302	0,000
Classe sociale				
Classes populaires peu qualifiées	0,815	0,017	1,229	0,101
Classes populaires	0,893	0,137	0,979	0,552
Classes moyennes	Réf			
Classes supérieures intermédiaires	1,003	0,892	0,895	0,161
Classes supérieures	0,915	0,116	0,867	0,044
Statut migratoire				
Pas de parent immigré	réf			
Au moins un parent immigré	0,933	0,293	1,602	0,000
Age de la mère à la naissance				
Moins de 25 ans	1,034	0,679	1,197	0,032
Entre 25 et 30 ans	1,006	0,898	1,204	0,000
Entre 31 et 35 ans	réf			
Plus de 35 ans	0,916	0,095	0,943	0,282
Poids de naissance				
Sup, 2500g	réf			
Inférieur 2500g	0,871	0,143	0,684	0,000
Mode de garde à 2 ans				
Famille	réf			
Assistante maternelle	1,052	0,294	1,019	0,700
Crèche	1,098	0,098	1,169	0,007
Rang de naissance				
Premier	réf			
deuxième	0,698	0,000	1,250	0,000
troisième	0,766	0,000	1,415	0,000
quatrième et plus	0,737	0,003	1,932	0,000

Annexe à la Figure 5. Modèle complet ayant servi au calcul des probabilités prédites de l'interaction entre le genre et la classe sociale sur la probabilité d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine du langage exprimé (probabilités prédites en %, intervalle de confiance à 95 %)

	OR	p-value
Sexe de l'enfant		
Garçons		
Filles	1,479	0,000
Classe sociale		
Classe populaire peu qualifiée	0,670	0,000
Classe populaire qualifiée	0,797	0,002
Classe moyenne		
Classe supérieure intermédiaire	1,216	0,031
Classe supérieure	1,280	0,008
Interaction Sexe # classe sociale		
Garçons#classe populaire peu qualifiée		
Garçons#classe populaire qualifiée		
Garçons#classe moyenne		
Garçons#classe supérieure intermédiaire		
Garçons#classe supérieure		
Filles#classe populaire peu qualifiée	0,983	0,897
Filles#classe populaire qualifiée	0,931	0,502
Filles#classe moyenne		
Filles#classe supérieure intermédiaire	0,990	0,938
Filles#classe supérieure	0,971	0,832
Statut migratoire		
Au moins un parent immigré		
Pas de parent immigré	0,762	0,000
âge de la mère à la naissance		
Moins de 25	0,869	0,096
25 à 30 ans	1,013	0,803
31 à 35 ans		
Plus de 35 ans	0,861	0,007
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,835	0,069
Mode de garde		
Famille		
Assistante maternelle	1,185	0,001
Crèche	1,506	0,000
rang de naissance		
premier		
deuxième	0,694	0,000
troisième	0,796	0,001
quatrième et plus	0,832	0,086

Annexe à la Figure 7. Sortie STATA de la procédure MEDEFF pour la médiation de l'effet du genre sur le langage par le recours à la crèche

```
Logistic regression                             Number of obs     =      11759
                                                LR chi2(2)        =     238.92
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -7445.3132                     Pseudo R2         =     0.0158

------------------------------------------------------------------------------
    high_lex | Coefficient  Std. err.      z    P>|z|     [95% conf. interval]
-------------+----------------------------------------------------------------
  classe_soc5 |    .188145   .0170127    11.06   0.000     .1548008    .2214891
        MDG01 |   .2920332   .0428441     6.82   0.000     .2080604    .3760061
        _cons |  -.0759386   .0510477    -1.49   0.137    -.1759903    .0241131
------------------------------------------------------------------------------
(10,759 missing values generated)
(10,759 missing values generated)
(10,759 missing values generated)

------------------------------------------------------------------------------
       Effect | Mean          [95% Conf. Interval]
--------------+---------------------------------------------------------------
        ACME1 |  .0100785     .0073965     .0128115
        ACME0 |  .0102299      .007516     .0129666
Direct Effect 1 |  .0465113     .0378541     .0548895
Direct Effect 0 |  .0466626     .0380462     .0549924
 Total Effect |  .0567411     .0483623     .0649111
% of Total via ACME1 |  .1779964     .1552669      .208397
% of Total via ACME0 |  .1806691     .1575983     .2115261
--------------+---------------------------------------------------------------
Average Mediation |  .0101542     .0074531     .0128855
Average Direct Effect |  .0465869     .0379502     .0549342
% of Tot Eff mediated |  .1793328     .1564326     .2099615
------------------------------------------------------------------------------
```

Annexe à la Figure 7. Sortie STATA de la procédure MEDEFF pour la médiation de l'effet de la classe sociale sur la numération par la présence d'adelphes aînés

```
Logistic regression                             Number of obs     =      11759
                                                LR chi2(2)        =     191.00
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -7999.5805                     Pseudo R2         =     0.0118

------------------------------------------------------------------------------
    high_num | Coefficient  Std. err.      z    P>|z|     [95% conf. interval]
-------------+----------------------------------------------------------------
  classe_soc5 |   .0886545    .015256     5.81   0.000     .0587533    .1185557
presence_a~s |  -.4561487   .0378959   -12.04   0.000    -.5304234    -.381874
       _cons |   .2005163   .0534784     3.75   0.000     .0957006     .305332
------------------------------------------------------------------------------
(10,759 missing values generated)
(10,759 missing values generated)
(10,759 missing values generated)

------------------------------------------------------------------------------
       Effect | Mean          [95% Conf. Interval]
--------------+---------------------------------------------------------------
        ACME1 |  .0023132     .0013024      .003368
        ACME0 |  .0023142     .0013041     .0033603
Direct Effect 1 |  .0218756     .0143799     .0292933
Direct Effect 0 |  .0218766     .0143873     .0292852
 Total Effect |  .0241899     .0166808     .0315362
% of Total via ACME1 |  .0956802     .0733519     .1386769
% of Total via ACME0 |  .0957212     .0733834     .1387364
--------------+---------------------------------------------------------------
Average Mediation |  .0023137     .0013032     .0033642
Average Direct Effect |  .0218761     .0143836     .0292892
% of Tot Eff mediated |  .0957007     .0733676     .1387067
------------------------------------------------------------------------------
```

Annexe à la Figure 9. Modèle complet ayant servi au calcul des probabilités prédites d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne selon le genre et la classe sociale

	OR	p-value
Sexe de l'enfant		
Garçons		
Filles	1,479	0,000
Classe sociale		
Classe populaire peu qualifiée	0,670	0,000
Classe populaire qualifiée	0,797	0,002
Classe moyenne		
Classe supérieure intermédiaire	1,216	0,031
Classe supérieure	1,280	0,008
Interaction Sexe # classe sociale		
Garçons#classe populaire peu qualifiée		
Garçons#classe populaire qualifiée		
Garçons#classe moyenne		
Garçons#classe supérieure intermédiaire		
Garçons#classe supérieure		
Filles#classe populaire peu qualifiée	0,983	0,897
Filles#classe populaire qualifiée	0,931	0,502
Filles#classe moyenne		
Filles#classe supérieure intermédiaire	0,990	0,938
Filles#classe supérieure	0,971	0,832
Statut migratoire		
Au moins un parent immigré		
Pas de parent immigré	0,762	0,000
âge de la mère à la naissance		
Moins de 25	0,869	0,096
25 à 30 ans	1,013	0,803
31 à 35 ans		
Plus de 35 ans	0,861	0,007
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,835	0,069
Mode de garde		
Famille		
Assistante maternelle	1,185	0,001
Crèche	1,506	0,000
rang de naissance		
premier		
deuxième	0,694	0,000
troisième	0,796	0,001
quatrième et plus	0,832	0,086

Annexe à la Figure 12. Modèle complet ayant servi au calcul des probabilités prédites d'obtenir un score supérieur à la moyenne dans le domaine de l'autonomie selon le genre et la classe sociale (en %, intervalle de confiance à 95 %)

	OR	p-value
Sexe de l'enfant		
Garçons		
Filles	2,492	0,000
Classe sociale		
Classe populaire peu qualifiée	1,283	0,009
Classe populaire qualifiée	1,031	0,667
Classe moyenne	réf	
Classe supérieure intermédiaire	0,971	0,733
Classe supérieure	0,828	0,032
Interaction Sexe # classe sociale		
Garçons#classe populaire peu qualifiée		
Garçons#classe populaire qualifiée		
Garçons#classe moyenne		
Garçons#classe supérieure intermédiaire		
Garçons#classe supérieure		
Filles#classe populaire peu qualifiée	0,751	0,035
Filles#classe populaire qualifiée	0,874	0,198
Filles#classe moyenne	réf	
Filles#classe supérieure intermédiaire	0,881	0,306
Filles#classe supérieure	1,133	0,329
Statut migratoire		
Au moins un parent immigré		
Pas de parent immigré	1,598	0,000
âge de la mère à la naissance		
Moins de 25	1,197	0,031
25 à 30 ans	1,201	0,000
31 à 35 ans		
Plus de 35 ans	0,942	0,272
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,685	0,000
Mode de garde		
Famille		
Assistante maternelle	1,018	0,724
Crèche	1,168	0,008
rang de naissance		
premier		
deuxième	1,252	0,000
troisième	1,414	0,000
quatrième et plus	1,925	0,000

Chapitre VI.

Annexe au Tableau 28. Modèles complets. Facteurs associés à la probabilité d'avoir réduit le port de couches à 2 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios).

Modèle 1.

Sexe		
Garçons	Réf	
Filles	1,738	***
Présence d'ainé-e-s		
Non	Réf	
oui	1,433	***
Poids de naissance		
Sup, 2500g	Réf	
Inférieur 2500g	0,795	*ns*
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans	2,439	***
Entre 25 et 30 ans	1,670	***
Entre 31 et 35 ans	Réf	
Plus de 35 ans	0,889	*ns*
Garde à 2 ans		
Famille	Réf	
Assistante maternelle	0,860	**
Crèche	0,533	***
Statut migratoire		
Parents natifs	Réf	
Parents immigrés	1,227	**

Modèle 2.

Sexe			
Garçons	réf		
Filles		1,744	***
Diplôme de la mère			
Bac et inférieur		1,485	***
Bac +2		1,166	**
Bac +3 et plus	réf		
Poids de naissance			
Sup, 2500g	réf		
Inférieur 2500g		0,762	*ns*
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans		2,048	***
Entre 25 et 30 ans		1,575	***
Entre 31 et 35 ans	réf		
Plus de 35 ans		0,888	*ns*
Statut migratoire			
Parents natifs		Réf	
Parents immigrés		1,162	**
Présence d'ainé-e-s			
0	réf		
1		1,352	***
Garde à 2 ans			
Famille	réf		
Assistante maternelle		0,935	*ns*
Crèche		0,582	***

Modèle 3

Sexe			
Garçons	réf		
Filles		1,737	***
Revenu par UC			
0		1,875	***
1		1,410	**
2		1,320	**
3		1,284	*
4	réf		
parents non cohabitants			
0	réf		
1		1,191	*ns*
Poids de naissance			
Sup, 2500g	réf		
Inférieur 2500g		0,756	*
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans		2,024	***
Entre 25 et 30 ans		1,594	***
Entre 31 et 35 ans	réf		
Plus de 35 ans		0,893	*ns*
Présence d'aînés			
0	réf		
1		1,267	**
Parent immigré			
0	réf		
1		1,136	*ns*
Mode de garde à 2 ans			
Famille		0,997	*ns*
Assistante maternelle	réf		
Crèche		0,604	***

Modèle complet.

prop2ans	Odds ratio	P>z
Sexe		
Garçons	réf	
Filles	1,794	***
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur	1,254	**
Bac +2	1,062	*ns*
Bac +3 et plus		réf
Revenu par UC		
0	1,526	***
1	1,228	**
2	1,224	**
3	1,243	**
4	réf	
Parent sans conjoint cohabitant		
0	réf	
1	1,146	*ns*
Poids de naissance		
Sup, 2500g	réf	
Inférieur 2500g	0,666	**
Santé à 1 an		
Bonne santé	réf	
Mauvaise santé	0,837	*ns*
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans	1,931	***
Entre 25 et 30 ans	1,520	***
Entre 31 et 35 ans	réf	
Plus de 35 ans	0,841	**
Présence d'aînés		
0	réf	
1	1,222	***
Parent immigré		
0	réf	
1	1,206	**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	1,012	*ns*
Assistante maternelle	réf	
Crèche	0,610	***

Annexe au Tableau 29. Modèles complets. Facteurs associés à la probabilité de se laver les dents seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	Modèle 1		Modèle 2	
Sexe				
Garçons	Réf		Réf	
Filles	1,276	***	1,287	***
Présence d'ainé-e-s				
Non	Réf		Réf	
Oui	2,041	***	2,041	***
Poids de naissance				
Sup. 2500g	Réf		Réf	
Inférieur 2500g	1,077	*Ns*	1,041	*ns*
Age de la mère à la naissance				
Moins de 25 ans	1,706	***	1,478	**
Entre 25 et 30 ans	1,232	**	1,174	**
Entre 31 et 35 ans	Réf		Réf	
Plus de 35 ans	0,880	*Ns*	0,879	*ns*
Mode de garde à 2 ans				
Famille	Réf		Réf	
Assistante maternelle	0,936	*Ns*	1,005	*ns*
Crèche	0,813	**	0,875	*ns*
Parent immigré				
0	Réf			
1	1,154	*ns*		
Présence d'ainé-e-s				
0			Réf	
1			1,950	***
Diplôme de la mère				
Bac et inférieur			1,410	***
Bac +2			1,051	*ns*
Bac +3 et plus			Réf	
Statut migration				
Parents natifs			Réf	
Parent(s) immigré(s)			1,134	*ns*

Modèle 3

Sexe			
Garçons		Réf	
Filles		1,274	***
Revenu par UC			
	0	1,795	***
	1	1,486	***
	2	1,191	*
	3	1,264	**
	4	Réf	
Parent sans conjoint cohabitant			
	0	Réf	
	1	1,345	*
Poids de naissance			
Sup, 2500g		Réf	
Inférieur 2500g		1,028	Ns
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans		1,429	**
Entre 25 et 30 ans		1,172	**
Entre 31 et 35 ans		Réf	
Plus de 35 ans		0,881	ns
Présence d'aînés			
	0	Réf	
	1	1,816	***
Parent immigré			
	0	Réf	
	1	1,073	Ns
Mode de garde à 2 ans			
Famille		0,928	Ns
Assistante maternelle		Réf	
Crèche		0,850	**

Modèle complet

Sexe			
Garçons		Réf	
Filles		1,273	***
Diplôme de la mère			
Bac et inférieur		1,202	***
Bac +2		1,050	*ns*
Bac +3 et plus		Réf	
Revenu par UC			
	0	1,622	***
	1	1,300	***
	2	1,199	*
	3	1,264	**
	4	Réf	
Parent sans conjoint cohabitant			
	0	Réf	
	1	1,331	*
Poids de naissance			
Sup, 2500g		Réf	
Inférieur 2500g		1,028	Ns
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans		1,429	**
Entre 25 et 30 ans		1,172	**
Entre 31 et 35 ans		Réf	
Plus de 35 ans		0,881	Ns
Présence d'aînés			
	Non	Réf	
	Oui	1,816	***
Statut migratoire			
	Parents natifs	Réf	
	Parent(s) immigré(s)	1,073	Ns
Mode de garde à 2 ans			
Famille		0,928	Ns
Assistante maternelle		Réf	
Crèche		0,850	**

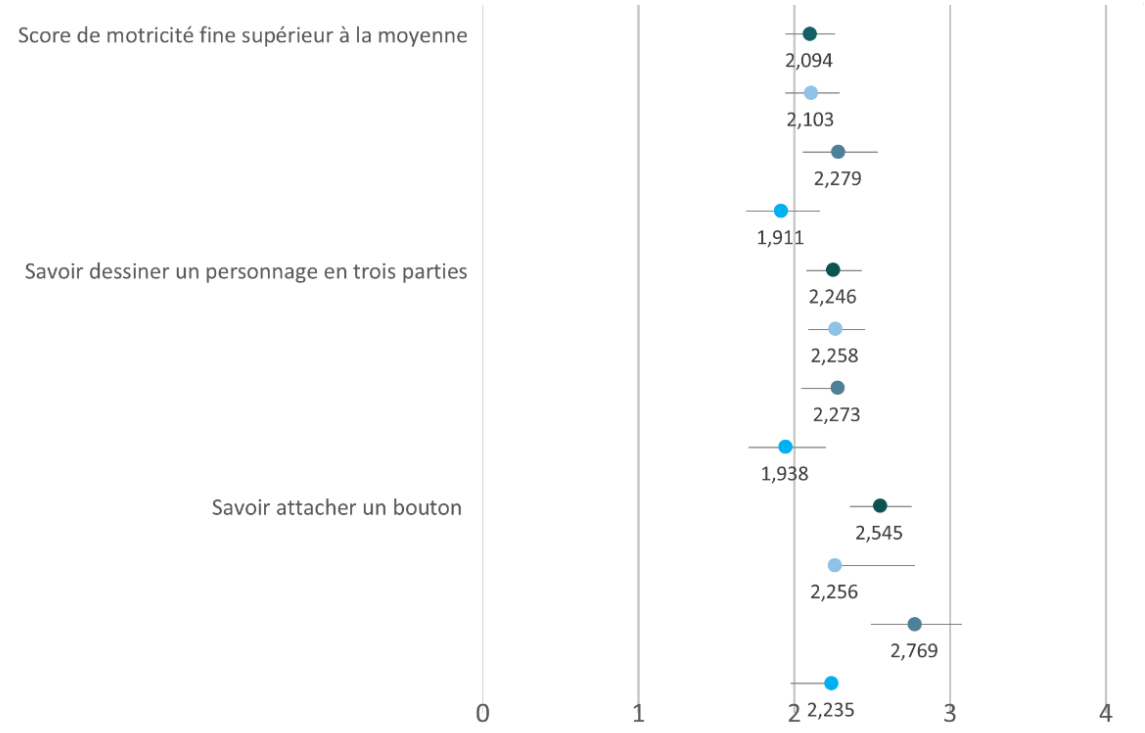
Annexe du Tableau 30. Modèles Complets. Facteurs associés à la probabilité de s'habiller seul à 3,5 ans : modèles de régressions logistiques (odds ratios)

	Modèle 1			Modèle 2		
Sexe						
Garçons	Réf			Réf		
Filles		1,515	***	1,507	***	
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur		0,993	*ns*			
Bac +2		0,861	*ns*			
Bac +3 et plus	Réf					
Poids de naissance						
Sup, 2500g	Réf			Réf		
Inférieur 2500g		0,835	*ns*	0,819	*Ns*	
Age de la mère à la naissance						
Moins de 25 ans		2,005	***	1,946	***	
Entre 25 et 30 ans		1,376	**	1,365	**	
Entre 31 et 35 ans	Réf			Réf		
Plus de 35 ans		0,675	**	0,669	**	
Présence d'ainé-e-s						
Non	Réf					
Oui		1,629	***			
Présence d'aînés						
Non				Réf		
Oui				1,663	***	
Mode de garde à 2 ans						
Famille		1,000		1,318	**	
Assistante maternelle		0,752	**	Réf		
Crèche		0,942	*ns*	1,264	**	
Statut migratoire						
Parents natifs		1,000		Réf		
Parent(s) immigré(s)		0,717	**	0,711	**	
Revenu par UC						
0				1,276	**	
1				1,154	*Ns*	
2				1,353	**	
3				1,239	*	
4				Réf		
Parent sans conjoint cohabitant						
Non				Réf		
Oui				1,290	*Ns*	

Modèle 3

Sexe		
Garçons	Réf	
Filles	1,436	***
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur	1,022	*ns*
Bac +2	0,832	**
Bac +3 et plus	Réf	
Revenu par UC		
0	1,170	***
1	1,065	***
2	1,209	*
3	1,159	*ns*
4	Réf	
Parent sans conjoint cohabitant		
Non	Réf	
Oui	1,384	**
Poids de naissance		
Sup. 2500g	Réf	
Inférieur 2500g	0,823	*ns*
Santé à 1 an		
Bonne santé	Réf	
Mauvaise santé	0,921	*ns*
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans	1,748	***
Entre 25 et 30 ans	1,308	***
Entre 31 et 35 ans	Réf	
Plus de 35 ans	0,657	***
Présence d'aînés		
0	Réf	
1	1,554	***
Parent immigré		
0	Réf	
1	0,785	**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	1,199	**
Assistante maternelle	Réf	
Crèche	1,221	**

Annexe à la Figure 22. Évolution de l'association entre genre féminin et les compétences motrices selon les ajustements successifs (odds ratios et intervalles de confiance à 95 %)



Annexe à la Figure 22. 2. Modèles de régressions mesurant la probabilité d'obtenir un score de motricité fine supérieur à la moyenne

	Modèle 1: Genre + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons	réf	
Filles	2,093	0,000
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0	réf	
1	0,516	0,000
Poids de naissance		
> 2500g	Réf	
< 2500g	0,750	0,002
Mauvaise santé	1,195	0,358
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans	réf	
Entre 25 et 30 ans	1,321	0,000
Entre 31 et 35 ans	1,175	0,036
Plus de 35 ans	1,248	0,007

	Modèle 2: Genre + socioéco + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,117334	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur	réf	
Bac +2	1,027	0,639
Universitaire	**1,143**	**0,009**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non	réf	
Oui	**1,164**	**0,001**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	1,097	0,059
Crèche	**1,188**	**0,003**
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,512	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,781	0,009
Mauvaise santé	1,282	0,207
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,226	0,012
Entre 31 et 35 ans	1,028	0,736
Plus de 35 ans	1,093	0,317

	Modèle 3: Genre + socioéco + jeux MF + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,278015	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	0,974	0,727
Universitaire	**1,129**	**0,075**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	**1,134**	**0,027**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	

	Modèle 4: Genre + socioéco + jeux genrés + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	1,893	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	0,987	0,820
Universitaire	**1,081**	**0,135**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	**1,110**	**0,020**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	1,082	0,112
Crèche	**1,178**	**0,005**
Jeux de poupée à deux ans		

Assistante maternelle		**1,215**	**0,003**
Crèche		**1,216**	**0,012**
Pratique du dessin à 1 an			
Oui		**1,852**	**0,000**
Non	réf		
Jeux d'emboîtement à deux ans			
Toujours/souvent		**1,654**	**0,000**
Parfois		**1,252**	**0,087**
Jamais	réf		
Jeux d'empilement à deux ans			
Toujours/souvent	réf		
Parfois		**1,355**	**0,017**
Jamais		**1,257**	**0,072**
Faible niveau de motricité fine à 1 an			
0			
1		0,584	0,000
Poids de naissance			
> 2500g			
< 2500g		0,751	0,021
Mauvaise santé		1,152	0,579
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans			
Entre 25 et 30 ans		1,139	0,258
Entre 31 et 35 ans		1,035	0,769
Plus de 35 ans		1,039	0,761

Toujours/souvent		1,293	**0,000**
Parfois		1,134	**0,033**
Jamais	réf		
Jeux de voiture à deux ans			
Toujours/souvent		1,373335	**0**
Parfois		1,229691	**0,008**
Jamais	réf		
Jeux de conduite à deux ans			
Toujours/souvent	réf		
Parfois		0,8766855	**0,004**
Jamais		0,6551218	**0**
Jeux de cuisine à deux ans			
Toujours/souvent	réf		
Parfois		1,026262	0,566
Jamais		0,913255	0,666
Jeux de ballon à deux ans			
Toujours/souvent	réf		
Parfois		1,109341	0,039
Jamais		1,039822	0,591
Faible niveau de motricité fine à 1 an			
0			
1		0,532	0,000
Poids de naissance			
> 2500g			
< 2500g		0,780	0,011
Mauvaise santé		1,236	0,292
Age de la mère à la naissance			
Moins de 25 ans			
Entre 25 et 30 ans		1,225	0,016
Entre 31 et 35 ans		1,032	0,714
Plus de 35 ans		1,122	0,212

Annexe à la Figure 22. 3. Modèles de régressions mesurant la probabilité de savoir dessiner un personnage en trois parties

	Modèle Genre + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons	réf	
Filles	2,246	0,000
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,516	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,750	0,002
Mauvaise santé	1,195	0,358
Age de la mère à la naissance		

	Modèl Genre + socioéco + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,279	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur	réf	
Bac +2	1,091	0,131
Universitaire	**1,332**	**0,000**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non	réf	
Oui	**0,919**	**0,062**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	1,050	0,330

Moins de 25 ans	réf	
Entre 25 et 30 ans	1,321	0,000
Entre 31 et 35 ans	1,175	0,036
Plus de 35 ans	1,248	0,007
Crèche	1,043	0,484
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,512	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,781	0,009
Mauvaise santé	1,282	0,207
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,226	0,012
Entre 31 et 35 ans	1,028	0,736
Plus de 35 ans	1,093	0,317

	Modèle Genre + socioéco + jeux MF + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,308	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	1,033	0,666
Universitaire	**1,271**	**0,001**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	0,900	0,068
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	1,093	0,176
Crèche	1,005	0,949
Pratique du dessin à 1 an		
Oui	**1,594039**	**0,000**
Non	réf	
Jeux d'emboîtement à deux ans		
Toujours/souvent	1,338	0,025
Parfois	1,142	0,309
Jamais	réf	
Jeux d'empilement à deux ans		
Toujours/souvent	1,154838	0,258
Parfois	1,132	0,326
Jamais	réf	
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,584	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,751	0,021
Mauvaise santé	1,152	0,579
Age de la mère à la naissance		

	Modèle Genre + socioéco + jeux genrés + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	1,973	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	1,061	0,309
Universitaire	**1,280**	**0,000**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	0,878	0,005
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	1,036	0,484
Crèche	1,033	0,594
Jeux de poupée à deux ans		
Toujours/souvent	1,328	0,000
Parfois	1,147	0,019
Jamais	réf	
Jeux de voiture à deux ans		
Toujours/souvent	1,287	0,000
Parfois	1,109	0,125
Jamais	réf	
Jeux de conduite à deux ans		
Toujours/souvent	1,287	0,000
Parfois	1,109	0,125
Jamais	réf	
Jeux de cuisine à deux ans		
Toujours/souvent	0,901	0,636
Parfois	0,965	0,872

Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,139	0,258
Entre 31 et 35 ans	1,035	0,769
Plus de 35 ans	1,039	0,761

Jamais	réf	
Jeux de ballon à deux ans		
Toujours/souvent	0,858	0,046
Parfois	0,947	0,487
Jamais	réf	
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,532	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,780	0,011
Mauvaise santé	1,236	0,292
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,225	0,016
Entre 31 et 35 ans	1,032	0,714
Plus de 35 ans	1,122	0,212

Annexe à la Figure 22. 4. Modèles de régressions mesurant la probabilité de savoir attacher un bouton

	Modèle 1: Genre + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons	réf	
Filles	2,546	0,000
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,516	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,750	0,002
Mauvaise santé	1,195	0,358
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans	réf	
Entre 25 et 30 ans	1,321	0,000
Entre 31 et 35 ans	1,175	0,036
Plus de 35 ans	1,248	0,007

	Modèle 1: Genre + socioéco + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	**2,556**	**0,000**
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur	réf	
Bac +2	**0,757**	**0,000**
Universitaire	**0,758**	**0,000**
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non	réf	
Oui	**1,142**	**0,003**
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	**1,150**	**0,005**
Crèche	**1,237**	**0,000**
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,512	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,781	0,009
Mauvaise santé	1,282	0,207
Age de la mère à la naissance		

Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,226	0,012
Entre 31 et 35 ans	1,028	0,736
Plus de 35 ans	1,093	0,317

	Modèle Genre + socioéco + jeux MF + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,756	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	0,727	0,000
Universitaire	0,762	0,000
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	1,098	0,099
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	**1,155**	**0,026**
Crèche	**1,219**	**0,011**
Pratique du dessin à 1 an		
Oui	1,325	0,000
Non	réf	
Jeux d'emboîtement à deux ans		
Toujours/souvent	1,418269	0,007
Parfois	1,142	0,308
Jamais	réf	
Jeux d'empilement à deux ans		
Toujours/souvent	0,9911567	0,944
Parfois	1,010	0,940
Jamais	réf	
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,584	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,751	0,021
Mauvaise santé	1,152	0,579
Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,139	0,258
Entre 31 et 35 ans	1,035	0,769
Plus de 35 ans	1,039	0,761

	Modèle 1: Genre + socioéco + jeux genrés + contrôles	
	OR	p-value
SEXE		
Garçons		
Filles	2,221	0,000
Diplôme de la mère		
Bac et inférieur		
Bac +2	0,746	0,000
Universitaire	0,751	0,000
Présence d'autres enfants dans le foyer		
Non		
Oui	1,099	0,036
Mode de garde à 2 ans		
Famille	réf	
Assistante maternelle	**1,127**	**0,016**
Crèche	**1,230**	**0,000**
Jeux de poupée à deux ans		
Toujours/souvent	1,380	0,000
Parfois	1,154	0,014
Jamais	réf	
Jeux de voiture à deux ans		
Toujours/souvent	0,971	0,731
Parfois	0,998	0,980
Jamais	réf	
Jeux de conduite à deux ans		
Toujours/souvent	0,960	0,538
Parfois	1,047	0,495
Jamais	réf	
Jeux de cuisine à deux ans		
Toujours/souvent	0,785	0,274
Parfois	0,802	0,320
Jamais	réf	
Jeux de ballon à deux ans		
Toujours/souvent	1,130	0,099
Parfois	1,048	0,533
Jamais	réf	
Faible niveau de motricité fine à 1 an		
0		
1	0,532	0,000
Poids de naissance		
> 2500g		
< 2500g	0,780	0,011
Mauvaise santé	1,236	0,292

Age de la mère à la naissance		
Moins de 25 ans		
Entre 25 et 30 ans	1,225	0,016
Entre 31 et 35 ans	1,032	0,714
Plus de 35 ans	1,122	0,212

Annexe aux Figures 23, 24 et 25. 1. Modèles complets ayant servi au calcul des probabilités d'obtention d'un score de motricité fine supérieur à la moyenne à 3,5 ans

	Ensemble		Garçons		Filles	
	Odds ratio	P>z	Odds ratio	P	Odds ratio	P
Sexe						
Garçons	réf					
Filles	2,054	***				
Genre des pratiques de jeux						
Pratique stéréotypée	réf					
Pratique mixte dominée par le genre	1,282	***	1,229	**	1,365	***
Pratique mixte	1,245	***	1,200	*	1,313	**
Pratique atypique	0,919	*ns*	1,235	*ns*	0,864	*ns*
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	réf					
Bac +2	1,050	*ns*	1,038	*ns*	1,066	*ns*
Bac +3 et plus	1,174	**	1,167	**	1,179	**
présence d'ainés						
Non	réf					
oui	1,124	**	1,130	**	1,115	*
Faible motricité fine à 1 an						
Non	réf					
Oui	0,522	***	0,547	***	0,494	***
Santé déclarée par les parents à 1 an						
Bonne santé	réf					
Mauvaise santé	1,249	*ns*	1,125	*ns*	1,562	*ns*
Age de la mère à la naissance						
Moins de 25 ans	réf					
Entre 25 et 30 ans	1,204	**	1,096	*ns*	1,320	**
Entre 31 et 35 ans	1,005	*ns*	0,987	*ns*	1,018	*ns*
Plus de 35 ans	1,063	*ns*	0,972	*ns*	1,166	*ns*

Annexe aux Figures 23, 24 et 25. 2. Modèles complets ayant servi au calcul des probabilités prédites de savoir dessiner un personnage en trois parties

	Ensemble		Garçons		Filles	
	Odds ratio	P>z	Odds ratio	P	Odds ratio	P
Sexe						
Garçons	réf					
Filles	2,252	***				
Genre des pratiques de jeux						
Pratique stéréotypée	réf		1,336	**	1,217	**
Pratique mixte dominée par le genre	1,268	***	1,137	*ns*	1,115	*ns*
Pratique mixte	1,122	*	0,805	*ns*	1,000	*ns*
Pratique atypique	0,842	*ns*				
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	1,095	*ns*				
Bac +2	1,351	***	1,042	*ns*	1,139	*
Bac +3 et plus			1,280	**	1,409	***
présence d'ainés						
Non						
oui	0,907	**	0,830	**	0,969	*ns*
Faible motricité fine à 1 an	1,000					
Non						
Oui	0,660	***	0,608	***	0,701	***
Santé déclarée par les parents à 1 an						Présence d'aînés
Bonne santé	1,000					
Mauvaise santé	1,326	*ns*	1,572	*ns*	1,233	*ns*
Age de la mère à la naissance						
Moins de 25 ans						
Entre 25 et 30 ans	1,091	*ns*	1,237	*	0,993	*ns*
Entre 31 et 35 ans	0,940	*ns*	1,013	*ns*	0,888	*ns*
Plus de 35 ans	0,908	*ns*	0,970	*ns*	0,862	*ns*

Annexe aux Figures 23, 24 et 25. 3. Modèles complets ayant servi au calcul des probabilités prédites de savoir attacher un bouton

	Ensemble		Garçons		Filles	
	Odds ratio	P	Odds ratio	P	Odds ratio	P
Sexe						
Garçons	réf					
Filles	2,488	***				
Genre des pratiques de jeux						
Pratique stéréotypée	réf		réf			
Pratique mixte dominée par le genre	1,152	**	1,190	**	1,039	*ns*
Pratique mixte	1,078	*ns*	1,381	***	0,841	*
Pratique atypique	1,006	*ns*	1,221	*ns*	0,840	*ns*
Diplôme de la mère						
Bac et inférieur	réf		réf		réf	
Bac +2	0,779	***	0,774	**	0,781	**
Bac +3 et plus	0,793	***	0,701	***	0,913	*ns*
présence d'ainés						
Non	réf		réf		réf	
oui	1,104	**	1,093	*ns*	1,099	*ns*
Faible motricité fine à 1 an						
Non	réf		réf		réf	
Oui	0,799	***	0,776	***	0,817	**
Santé déclarée par les parents à 1 an						
Bonne santé						
Mauvaise santé	0,707	*	0,767	*ns*	0,613	*ns*
Age de la mère à la naissance						**
Moins de 25 ans	réf					
Entre 25 et 30 ans	1,226	**	1,323	**	1,108	*ns*
Entre 31 et 35 ans	1,102	*ns*	1,079	*ns*	1,128	*ns*
Plus de 35 ans	1,265	**	1,294	**	1,225	*ns*

Annexe à la page 339. 1. Résultats des procédures KHB (analyse de médiation par décomposition) – Sortie STATA – Médiation par les pratiques ludiques de l'effet du genre sur l'obtention d'un score de motricité fine supérieur à la moyenne

```
. khb logit high_mfin SEXE_ENF|| JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND, ///
>     con(i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS) summary or

Decomposition using the KHB-Method

Model-Type:  logit                                Number of obs     =   10834
Variables of Interest: SEXE_ENF                   Pseudo R2         =    0.05
Z-variable(s): JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND
Concomitant: i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS
```

high_mfin	or	Std. err.	z	P>|z|	[95% conf.	interval]
SEXE_ENF						
Reduced	2.130477	.0853915	18.87	0.000	1.969518	2.304591
Full	1.894692	.1129158	10.72	0.000	1.685818	2.129447
Diff	1.124445	.0498288	2.65	0.008	1.030903	1.226474

Summary of confounding

Variable	Conf_ratio	Conf_Pct	Resc_Fact
SEXE_ENF	1.1835355	15.51	1.0081441

Annexe à la page 339. 2. Résultats des procédures KHB (analyse de médiation par décomposition) – Sortie STATA – Médiation par les pratiques ludiques de l'effet du genre sur la capacité à dessiner un personnage en trois parties.

```
. khb logit CDI34 SEXE_ENF|| JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND, ///
>     con(i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS) summary or

Decomposition using the KHB-Method

Model-Type:  logit                                Number of obs     =   10834
Variables of Interest: SEXE_ENF                   Pseudo R2         =    0.04
Z-variable(s): JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND
Concomitant: i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS
```

CDI34	or	Std. err.	z	P>|z|	[95% conf.	interval]
SEXE_ENF						
Reduced	2.271459	.0942237	19.78	0.000	2.094092	2.463849
Full	1.965504	.1211455	10.96	0.000	1.741845	2.217882
Diff	1.155662	.0526635	3.17	0.001	1.056919	1.263631

Summary of confounding

Variable	Conf_ratio	Conf_Pct	Resc_Fact
SEXE_ENF	1.2140937	17.63	1.0047757

```
.
end of do-file
```

Annexe à la page 339. 3. Résultats des procédures KHB (analyse de médiation par décomposition) – Sortie STATA – Médiation par les pratiques ludiques de l'effet du genre sur la capacité à attacher un bouton.

```
. khb logit CDI26 SEXE_ENF|| JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND, ///
>     con(i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS) summary or

Decomposition using the KHB-Method

Model-Type:  logit                                Number of obs     =   10834
Variables of Interest: SEXE_ENF                   Pseudo R2         =    0.04
Z-variable(s): JPOUP JVOIT JCUIS JBALLE JCOND
Concomitant: i.low_mfin1a i.low_weight i.ENFSANT1A i.AGEMNAIS
```

CDI26	or	Std. err.	z	P>|z|	[95% conf.	interval]
SEXE_ENF						
Reduced	2.555444	.1031774	23.24	0.000	2.361014	2.765885
Full	2.209116	.132048	13.26	0.000	1.964892	2.483696
Diff	1.156772	.0514306	3.28	0.001	1.060237	1.262097

Summary of confounding

Variable	Conf_ratio	Conf_Pct	Resc_Fact
SEXE_ENF	1.1837432	15.52	1.0019181

```
.
end of do-file
```

Annexe 4. Disciplines des références mobilisées

Discipline des références citées

Auteur	Discipline	Auteur	Discipline	Auteur	Discipline	Auteur	Discipline
Kergoat, Danièle	Anthropologie	Shonkoff, Jack P.	Pédiatrie	Arborio, Anne-Marie	Sociologie	Gutierrez, Laurent	Sociologie
Rogoff, Barbara	Anthropologie	Foucault Michel	Philosophie	Bachmann, Laurence	Sociologie	Hargis, Holly	Sociologie
Eriksson, Marten	Biologie	Touboul, Hervé	Philosophie	Barber, Bernard	Sociologie	Henneguelle, Anaïs	Sociologie
Fausto-Sterling, Anne	Biologie	Beggiato, Anita	Psychiatrie	Bastaits, Kim	Sociologie	Henri-Panabière, Gaële	Sociologie
Bozon, Michel	Démographie	Berk, Laura E.	Psychologie	Beaubatie, Emmanuel	Sociologie	Herbaut, Estelle	Sociologie
Leridon, Henri	Démographie	Blakemore, Judith E. Owen	Psychologie	Beaud, Stéphane	Sociologie	Herman, Elisa	Sociologie
Pirus, Claudine	Démographie	Bouchard, Caroline	Psychologie	Becker, Howard S.	Sociologie	James, Allison	Sociologie
Pison, Gilles	Démographie	Bouville, Jean-Marc	Psychologie	Béliard, Aude	Sociologie	Jarty, Julie	Sociologie
Francou, Quentin	Démographie	Bronfenbrenner, Urie	Psychologie	Berger, Lawrence M.	Sociologie	Kaufmann, Jean-claude	Sociologie
Thierry, X	Démographie	Caldera, Yvonne M.	Psychologie	Berglund, Eva	Sociologie	Kellerhals, Jean	Sociologie
Laura Bernardi	Démographie	Costigan, Catherine L.	Psychologie	Berthomier, Nathalie	Sociologie	Kitzmann, Morgan	Sociologie
Beyssade, Sylvie	Droit	de Maat, Donna A.	Psychologie	Bertrand, Julien	Sociologie	Kuebli, Janet	Sociologie
Crenshaw, Kimberle	Droit	Duyme, Michel	Psychologie	Bertron, Caroline	Sociologie	Kulic, Nevena	Sociologie
Berthonnet, Irène	Economie	Fischer, Jean-Paul	Psychologie	Blanc Alain	Sociologie	Lahire, Bernard	Sociologie
Blau, David M	Economie	Fivush, Robyn	Psychologie	Boltanski, Luc	Sociologie	Landour, Julie	Sociologie
Calvet, Lucie	Economie	Holland, Paul	Psychologie	Bornstein, Marc H	Sociologie	Lareau, Annette	Sociologie
Castillo Rico, Barbara	Economie	Ireton, Harold	Psychologie	Bouillon, Florence	Sociologie	Le Bouteillec, Nathalie	Sociologie
Davin, Marion	Economie	Lauzon, Francine	Psychologie	Boulet, Elsa	Sociologie	Le Pape, Marie-Clémence	Sociologie
Duncan, Greg J.	Economie	Lysons, Joanna	Psychologie	Bourdieu Pierre	Sociologie	Legavre, Amélia	Sociologie
Meroni, Elena Claudia	Economie	Magnus, Per	Psychologie	Bourguignon, Abigail	Sociologie	Leiter, Valerie	Sociologie
Schneider, William	Economie	Maury, Liliane	Psychologie	Brougère, Gilles	Sociologie	Leroy, Ghislain	Sociologie
Thévenon, Olivier	Economie	Mieyaa, Y.	Psychologie	Brugère, Fabienne	Sociologie	Lesain-Delabarre, Jean-Marc	Sociologie
Archer, G.	Epidémiologie	Monnier, Maëva	Psychologie	Burton-Jeangros, Claudine	Sociologie	Li, Xing	Sociologie
Barbalat, Guillaume	Epidémiologie	Owen, Patricia	Psychologie	Buscatto, Marie	Sociologie	Lignier Wilfried	Sociologie

Ben-Shlomo, Yoav	Epidémiologie	Piaget, Jean	Psychologie	Calarco, Jessica	Sociologie	Manier, Marion	Sociologie
Braun, Joseph M.	Epidémiologie	Rafat, Misbah	Psychologie	Capitaine, Jean-Yves Le	Sociologie	Martin, Claude	Sociologie
Charles, Marie-Aline	Epidémiologie	Reilly, David	Psychologie	Carbuccia, Laudine	Sociologie	Mauss, Marcel	Sociologie
de Lauzon-Guillain, Blandine	Epidémiologie	Robins, Diana L.	Psychologie	Carde, Estelle	Sociologie	Mennesson, Christine	Sociologie
Engle, Patrice L	Epidémiologie	Skinner, Christopher H	Psychologie	Carime, Shirine Abdoul	Sociologie	Messu Michel sociologue	Sociologie
Flensborg-Madsen, Trine	Epidémiologie	Wallon Henri	Psychologie	Chamboredon, Jean-Claude	Sociologie	Montmasson-Michel, Fabienne	Sociologie
Gomajee, Ramchandar	Epidémiologie	Wood, Eileen	Psychologie	Chantseva, Victoria	Sociologie	Morel Stanislas	Sociologie
Groeniger, Joost Oude	Epidémiologie	Yaremych, Haley E.	Psychologie	Clair, Isabelle	Sociologie	Neyrand, Gérard	Sociologie
Harper, Sam	Epidémiologie	Potel Baranes, Catherine	Psychomotricité	Clément, Céline	Sociologie	Oakley Ann	Sociologie
Hertzman, C.	Epidémiologie	Govindama, Yolande	Psychothérapie	Connell, R. W.	Sociologie	Octobre, Sylvie	Sociologie
Kelly-Irving, Michelle	Epidémiologie	Chou, Sheng-Hsun	Santé publique	Conrad, Peter	Sociologie	Otero, Marcelo	Sociologie
Krieger, N.	Epidémiologie	Davison, Kirsten K.	Santé publique	Corsaro, William A	Sociologie	Pasquier, Gaël	Sociologie
Lange, Benjamin P.	Epidémiologie	Harkness, Sara	Santé publique	Corsaro, William A.	Sociologie	Passeron, Jean-Claude	Sociologie
Moulin, Flore	Epidémiologie	Horn, Ivor B.	Santé publique	Court, Martine	Sociologie	Rivière, Clément	Sociologie
Nakamura, Aurélie	Epidémiologie	Houweling, Tanja A. J.	Santé publique	Cresson, Geneviève	Sociologie	Savournin, Florence	Sociologie
Peyre, Hugo	Epidémiologie	Inchley, Jo	Santé publique	Cromer, Sylvie	Sociologie	Serre, Delphine	Sociologie
Schmengler, Heiko	Epidémiologie	Lynch, M.	Santé publique	Darmon, Muriel	Sociologie	Sirota, Régine	Sociologie
Soulier, Alexandra	Epidémiologie	Maes, Lea	Santé publique	De Munck, Jean	Sociologie	Slauson-Blevins, Kathleen	Sociologie
Weyers, Simone	Epidémiologie	Matarma, Tanja	Santé publique	Delay, Christophe	Sociologie	Stambolis-Ruhstorfer, Michael	Sociologie
Ariès, Philippe	Histoire	Mitchell, Stephanie J.	Santé publique	Depoilly, Séverine	Sociologie	Tillard, Bernadette	Sociologie
Cavé, Isabelle	Histoire	Sanders, Geoff	Santé publique	Desrosières, Alain	Sociologie	Trabajo, Graciela	Sociologie
Dutton, Paul V.	Histoire	Bouve, Catherine	Sciences de l'éducation	DiPrete, Thomas A.	Sociologie	Turmel, André	Sociologie
Manson, Michel	Histoire	Brekke Stangeland, Elisabeth	Sciences de l'éducation	Diter, Kevin	Sociologie	Vincent, Sandrine	Sociologie
Rollet, Catherine	Histoire/démographie	Cannella, Gaile S.	Sciences de l'éducation	Dunezat, Xavier	Sociologie	Weber Max	Sociologie
Ecalle, Jean	Mathématiques	Cherney, Isabelle D.	Sciences de l'éducation	Dupuy, Anne	Sociologie	Yu, Wei-hsin	Sociologie
Bauer, Ricarda M.	Médecine	Chick, Kay A	Sciences de l'éducation	Durkheim, Émile	Sociologie	Zaouche Gaudron, Chantal	Sociologie

Cinar, Eda	Médecine	Franck, Karianne	Sciences de l'éducation	Duru-Bellat, Marie	Sociologie	Zegaï, Mona	Sociologie
Comuk-Balci, Nilay	Médecine	Hines, Caitlin T.	Sciences de l'éducation	Elder Jr., Glen H.	Sociologie	Vouillot, Françoise	Sociologie
Coulon, Nathalie	Médecine	Joigneaux, Christophe	Sciences de l'éducation	Evans, M. D. R.	Sociologie	Marta Dominguez-Folgueras	Sociologie
Dinkel, Danae	Médecine	Kilic, Aksel	Sciences de l'éducation	Fagnani, Jeanne	Sociologie	Brachet, Sara	Sociologie/démographie
Lonergan, R. Murphy	Médecine	Letourneau, Nicole Lyn	Sciences de l'éducation	Fournier, Tristan	Sociologie	Brugeilles, Carole	Sociologie/démographie
Swaminathan, Akshay	Médecine	Montessori, Maria	Sciences de l'éducation	Garcia, Sandrine	Sociologie	Cayouette-Remblière, Joanie	Sociologie/démographie
Tarhan, Hüseyin	Médecine	Pasquet, Guy-Noël	Sciences de l'éducation	Garel, Jean-Pierre	Sociologie	Florian, Sandra	Sociologie/démographie
Gurgand, Lilas	Neurosciences	Taunton Miedema, Sally	Sciences de l'éducation	Garnier, Pascale	Sociologie	Keizer, Renske	Sociologie/démographie
Lissek, Silke	Neurosciences	Ulmann, Anne-Lise	Sciences de l'éducation	Gasparini, Rachel	Sociologie	Panico, Lidia	Sociologie/démographie
Rinaldi, Pasquale	Neurosciences	Vandell, Deborah Lowe	Sciences de l'éducation	Gautier, Claude	Sociologie	Régnier-Loilier, Arnaud	Sociologie/démographie
Wegner, Mirko	Neurosciences	Vlachos, F.	Sciences de l'éducation	Geay, Bertrand	Sociologie	Yeung, W. Jean	Sociologie/démographie
Hurt, Hallam	Pédiatrie	Votruba&#8208	Sciences de l'éducation	Ghirardi, Gaia	Sociologie	Morley, David	STAPS
Lejarraga, Horacio	Pédiatrie	Yang, Stephen	Sciences de l'éducation	Gianini Belotti Elena	Sociologie	Venetsanou, Fotini	STAPS
Mota, Denise M.	Pédiatrie	Samuel, Olivia	Sociologie/démographie	Giraud, Frédérique	Sociologie		
Schum, Timothy R.	Pédiatrie	Kane, Emily W.	Sociologie	Gojard, Séverine	Sociologie		
		Amossé, Thomas	Sociologie	Grobon, Sébastien	Sociologie		