



HAL
open science

Trajectoires de garde et expériences de socialisation d'enfants de 2-3 ans en quartiers populaires à Marseille

Elsa Zotian, Adeline Mauchand, Johanna Lees

► **To cite this version:**

Elsa Zotian, Adeline Mauchand, Johanna Lees. Trajectoires de garde et expériences de socialisation d'enfants de 2-3 ans en quartiers populaires à Marseille. [Rapport de recherche] LaSSA. 2014. hal-02094311

HAL Id: hal-02094311

<https://hal.science/hal-02094311>

Submitted on 9 Apr 2019

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

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

Trajectoires de garde et expériences de socialisation d'enfants de 2-3 ans en quartiers populaires à Marseille



Elsa Zotian

Adeline Mauchand

Johanna Lees



Comité scientifique

- **Danielle Boyer**, chargée de recherche, responsable de l'Observatoire national de la petite enfance
- **Marie-Laure Cadart**, pédiatre et anthropologue, spécialiste des modes d'accueil de la petite enfance
- **Cyril Farnarier**, anthropologue, spécialiste des professionnels de santé, chargée de recherche à l'APHM et membre du Lassa
- **Hejoaka Fabienne**, anthropologue, spécialiste des enfants atteints du VIH en Afrique de l'Ouest, post-doctorante à l'IRD
- **Yannick Jaffré**, anthropologue, directeur de recherche au CNRS et directeur adjoint de l'Unité mixte internationale « Environnement, santé, sociétés »
- **Agnès Martial**, anthropologue, chargée de recherche au CNRS au centre Norbert Elias, spécialiste de la famille, du genre et de la parenté dans les pays du Nord

Equipe de recherche

Cette étude a été menée sous la direction d'**Elsa Zotian**, docteur en sociologie, spécialiste de l'enfance et de la jeunesse, chercheur correspondant au Centre Norbert Elias et membre du LaSSA. Elle a été secondé dans ce travail par :

- **Fabienne Hejoaka**, docteur en anthropologie, avec qui elle a réalisé la première phase de terrain et rédigé le premier rapport intermédiaire de cette recherche. Fabienne Hejoaka a ensuite rejoint le comité scientifique de l'étude.
- **Adeline Mauchand**, chargée d'études sociologiques en ingénierie du social, avec qui a été menée la seconde phase de terrain et rédigé le second rapport intermédiaire ainsi qu'une partie du troisième.
- **Johanna Lees**, docteur en sociologie, et spécialiste des quartiers Nord de Marseille, avec qui a été rédigé le rapport final de cette recherche.



Remerciements

Nous remercions tout d'abord la CNAF d'avoir financé cette recherche et les membres de l'Observatoire national de la petite enfance d'en avoir accompagné la progression.

Nous remercions ensuite l'ensemble des membres du conseil scientifique de cette étude, qui ont bien voulu apporter leurs compétences et leur expertise pour cette recherche, sans être toutefois aucunement responsables de son contenu.

Nous remercions par ailleurs le service des crèches de la Ville de Marseille ainsi que l'Académie d'Aix-Marseille, qui nous ont autorisé à mener cette recherche dans certains des établissements relevant de leur autorité.

Nous remercions également les professionnel(le)s des institutions qui ont bien voulu nous accueillir sur le terrain. D'abord, les équipes des écoles. Que Dominique et Marion, Claude, Cléo et Ludivine soient ici spécialement remerciées pour nous avoir si généreusement et simplement ouvert les portes de leur école et de leur classe respectives. Nous remercions également Marine Serri de nous avoir mis en contact avec les écoles de son secteur. Un grand merci également à Mme Saoutic de nous avoir accueilli au sein de la crèche municipale dont elle a la direction, ainsi qu'à toutes les professionnelles y ayant travaillé au cours des deux dernières années scolaires. Nous remercions également Anny Piolle pour nous avoir ouvert les portes de son réseau de « micro-crèches », ainsi que toute l'équipe de l'antenne où nous avons mené le travail de terrain, en particulier Saliha et Linda, pour leur accueil toujours très chaleureux.

Nous remercions enfin tous les enfants rencontrés au cours de ce travail. Plus particulièrement, nous tenons à dire notre reconnaissance aux familles qui ont accepté de nous accueillir chez elles et nous ont autorisé à accéder à une partie de leur intimité. Sans leur ouverture d'esprit, ce travail n'aurait pu aboutir, un grand merci donc !



TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	4
INTRODUCTION	5
PARTIE 1. CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	8
I. Cadrage théorique	8
A. Enquêter en quartiers populaires	8
B. La socialisation : état de la question	17
C. Problématique : la pluralité de la socialisation chez les jeunes enfants comme norme sociale	22
II. Cadrage méthodologique	29
A. Méthodologie de l'enquête	29
B. Biais, limites et contraintes de l'enquête	44
C. Les lieux de l'enquête	55
PARTIE 2. LA NORME DE LA PLURALITE A L'EPREUVE D'UNE ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE	60
Section I. Interroger la norme de la pluralité de la socialisation infantine au prisme de trajectoires de garde	62
A. Choisir le mode de garde des enfants : un miroir des disparités socio-économiques	62
B. Des trajectoires de garde pour interroger la norme de la pluralité	69
Conclusion	94
Section II. Expériences de socialisation enfantines : quelle pluralité effective ?	95
Introduction	95
Portrait 1 : Nassim, une socialisation discontinue entre univers domestique et préscolaire	101
Portrait 2 : Antonin, la construction d'une continuité « à venir » avec l'univers scolaire	116
Portrait 3 : Samia, une socialisation par identification au son frère aîné, facteur de continuité	125
Portrait 4 : Lina, une plasticité sociale transmise par les aînés	138
Conclusion	154
CONCLUSION GENERALE	161
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	163
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	164



INTRODUCTION

Aujourd'hui, la prise en charge des 2-3 ans en France se caractérise par une grande diversité des modes d'accueil : assistantes maternelles ou équipement d'accueil du jeune enfant (EAJE¹), crèches publiques, associatives ou privées, « mono » ou « multi-accueil », etc. On dénombre ainsi 303 300 places d'accueil collectif en 2010, et plus de 850 000 places théoriquement disponibles chez les assistantes maternelles. Tout type d'accueil confondu, le nombre moyen de places d'accueil s'élève actuellement à 57 pour 100 enfants de moins de trois ans en France métropolitaine (Borderies, 2012). Ces données quantitatives, régulièrement mises à jour, nous donnent un aperçu global de l'offre d'accueil. Mais l'impact « comparatif » de ces diverses prises en charge sur la socialisation des jeunes enfants reste largement méconnu.

Pourtant, la question de la socialisation primaire constitue un enjeu central pour nos sociétés. La période de la petite enfance joue en effet un rôle dans la structuration des personnes tant sur un plan psychique que social. Les problématiques du vivre ensemble, de la cohésion sociale qui préoccupent les pouvoirs publics, trouvent leur origine dans ce temps de l'enfance.

Cette enquête qualitative sur les expériences de garde d'enfants âgés de 2-3 ans a pour objectif d'apporter des éléments de réponse empiriquement fondés à cette problématique des conditions de socialisation des jeunes enfants, et ainsi d'apporter des éléments de réflexion pour les politiques publiques de la petite enfance afin d'améliorer la qualité de leur socialisation.

Nous proposons ici de travailler sur la question des expériences de garde des enfants de « milieux populaires ». Les chiffres dont nous disposons montrent en effet qu'une part importante des jeunes enfants grandissant en France ne « passent pas » par l'offre d'accueil. Or, ces disparités sont avant tout être corrélées à des inégalités socio-économiques : les enfants des familles les plus modestes sont plus rarement confiés à des structures d'accueil que les autres.

Ainsi, selon l'enquête « modes de garde » de la DRESS réalisée en 2007, « alors que seulement 9 % des enfants des ménages les plus modestes sont accueillis à titre principal par un intervenant autre que les parents, c'est le cas de 52 % des enfants des ménages les plus aisés » (ONPE, 2012 : 23). Il apparaît par ailleurs que l'écart se creuse en fonction du degré

¹ Les sigles et acronymes sont détaillés à la page 163 de ce rapport.

de précarité des familles. Le coût des prises en charge, combiné aux multiples formes de précarité (face à l'emploi) qui excluent les familles les plus fragiles de toute forme d'aide, apparaît donc comme le facteur déterminant de cette situation.

En l'absence du peu de données qualitatives réalisées, est généralement avancée l'hypothèse selon laquelle les parents ne recourant pas à l'offre d'accueil, gardent eux-mêmes les enfants. Cependant, la façon dont ces familles organisent concrètement la garde de leurs enfants, de même que la façon dont cela se passe pour la minorité d'entre-eux fréquentant des lieux de garde institutionnels restent largement méconnus. Il s'agit donc de documenter la pluralité des pratiques d'accueil et des parcours à l'œuvre derrière l'homogénéité suggérée par les données statistiques disponibles et d'analyser ces situations en termes d'expériences de socialisation des enfants de 2 et 3 ans.

En outre, le recueil de ces données qualitatives paraît nécessaire au moment où la préscolarisation précoce est inscrite sur l'agenda politique marseillais. Conçu comme un instrument de lutte contre l'échec scolaire en « milieux populaires », l'incitation à l'ouverture des écoles maternelles de ZEP aux moins de trois ans repose sur l'implicite d'une socialisation familiale « carentielle ». Ce présupposé articule plusieurs problématiques : celle de « l'acculturation » à la culture scolaire des enfants de « milieux populaires » (Beaud, 2003 ; Charlot, 1999), mais plus largement celle de l'accès à une socialisation plurielle au cours de la petite enfance (Darmon, 2003 ; Lahire, 2006). Dans la mesure où ils seraient majoritairement gardés par les parents, les enfants de milieux défavorisés auraient accès à une socialisation moins « plurielle » que les autres. Pour progresser dans ces hypothèses liant le scientifique et le « politique », nous allons documenter cette question du degré de diversité de la socialisation infantine en « milieux populaires » par la mise en œuvre d'une enquête ethnographique.

Marseille constitue au regard de cette problématique un terrain d'enquête privilégié : la ville concentre de nombreuses familles en situation de grande précarité, fait état d'une pénurie de l'offre de garde et vient d'être désignée comme lieu d'expérimentation de la préscolarisation massive des moins de trois ans en ZEP.

A Marseille le taux d'enfants vivant dans des familles à bas revenus selon la terminologie du DROS s'élève à 44% contre 22% à l'échelle nationale. Cette étude récente consacré aux enfants pauvres en région PACA montre par ailleurs que 83 % des enfants des familles à bas revenus grandissent dans des familles qui ne sont bénéficiaires d'aucune prestation de mode de garde et dont au moins un des deux parents est sans emploi (contre 25 % des enfants dont le niveau de vie est supérieur au seuil de bas revenus) (Toutalian et Bernardi, 2010).

Récemment, Marseille s'est retrouvé sur le devant de la scène médiatique pour des « affaires » de « crèches clandestines »². Au-delà du fait divers, ces cas reflètent un « marché » de l'offre de garde particulièrement tendu avec lequel doivent composer les familles. Enfin, la préscolarisation des enfants de moins de trois ans connaît depuis 2012 une actualité particulière à Marseille. La scolarisation précoce dans les zones d'éducation prioritaire fait en effet partie d'une série de mesures prises dans le cadre du plan interministériel pour Marseille, présenté par le gouvernement Ayrault en septembre 2012 et destiné à lutter contre la délinquance. L'objectif affiché est que le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans dans ces territoires passe de 15% à 30% d'ici à cinq ans³. À ce jour, 656 élèves de moins de trois ans sont scolarisés à Marseille, sur un effectif total de 72 000 enfants scolarisés dans l'enseignement primaire⁴. De ce point de vue, Marseille se présente donc comme un « laboratoire à ciel ouvert » et constitue donc pour la recherche opérationnelle un terrain d'enquête privilégié.

Avant de présenter les résultats de l'étude (Partie II) au cours de deux sections, l'une consacrée aux trajectoires de garde (section 1), l'autre aux configurations de socialisation (section 2) des enfants rencontrés, nous proposons au lecteur un cadrage théorique et méthodologique de l'étude (Partie I), qui éclaireront à la fois l'axe problématique qui structure notre propos (section 1) et le travail d'enquête (section 2) sur lequel il est fondé.

² http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/07/16/a-marseille-une-creche-clandestine-accueillant-26-enfants-fermee-par-les-autorites_1734196_3224.html

³ Relevé de conclusion de la réunion de ministres sur l'agglomération marseillaise, en date du 6 septembre 2012 : www.gouvernement.fr/sites/default/files/dossier_de_presses/09.06_releve_de_conclusions.pdf

⁴ Au niveau national, le taux de scolarisation des enfants de 2 ans, relativement stable dans les années 1980 et 1990, tend à diminuer depuis les années 2000, passant d'un taux de scolarisation de 35 % en 2000 à 12% en 2011.

PARTIE 1. CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

I. Cadrage théorique

A. Enquêter en quartiers populaires

- *Une enquête dans les 3^è et 14^è arrondissements de Marseille, espaces de relégation sociale*

Deuxième ville de France, Marseille compte 870 000 habitants pour un territoire de 24 000 hectares. En bord de mer, son port industriel a été le quatrième port mondial au cours du 19^{ème} siècle. Longtemps ville des dockers et d'une main d'œuvre bon marché, elle a accueilli ceux qui venaient y trouver refuge afin d'accéder à l'emploi. Aujourd'hui la grande époque du port est révolue, comme l'est celle de l'ère industrielle. Marseille conserve une de ses principales particularités de cette époque, elle reste une ville pauvre : 26% de sa population vit sous le seuil de pauvreté⁵. Seulement 45,6% des ménages de la ville étaient imposables sur le revenu en 2006, alors que la moyenne nationale était de 53,6%⁶. Les états généraux du logement de 2011 corroborent d'ailleurs cette idée d'une pauvreté à l'échelle du territoire urbain : 80% des Marseillais sont éligibles à une HLM (habitation à loyer modéré) en raison de leurs faibles revenus. La ville enregistre d'ailleurs à ce jour 37 000 demandes en attente auprès des bailleurs⁷. A Marseille le taux d'enfants vivant dans des familles à bas revenus s'élève à 44% contre 22% à l'échelle nationale.

Marseille peut être qualifiée de spécifique pour une autre raison : elle est « ville de migration » (Temime, 1985) : italiens, arméniens, espagnols, grecs, maltais, suisses allemands, rapatriés d'Algérie, corses, populations originaires du Maghreb du Liban, d'Afrique subsaharienne, asiatiques (Temime, 1985) ou encore des Comores sont de ceux

⁵Source : observatoire de la pauvreté, <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1619>, consulté le 27 mai 2013.

⁶ Sources : le Figaro, « L'impôt sur le revenu reste inégalement réparti », le 7 janvier 2009, <http://www.lefigaro.fr/impots/2009/01/07/05003-20090107ARTFIG00296-l-impot-sur-le-revenu-reste-inegalement-reparti-.php>, consulté le 22 juillet, 2013.

⁷ Source : *La Provence*, « Marseille : l'état d'urgence pour le logement », publié le 11 mai 2011, <http://www.laprovence.com/article/actualites/1097002/marseille-letat-durgence-pour-le-logement.html>, consulté le 23 juillet 2013.

qui sont passés à Marseille ou y ont élu résidence depuis le 19^{ème} siècle. « Marseille apparaît comme un creuset, comme un miroir reflétant assez bien les grands mouvements de migration méditerranéens » (*Ibid*, 45-46). Certes, la part des étrangers n'a cessé de diminuer au fil du temps⁸, Emile Temime (1985) note qu'en 1926 plus de 20% de la population est étrangère à Marseille, alors qu'aujourd'hui, elle n'en représente que 6,8%. Il n'en demeure pas moins que la ville est constituée de cette mosaïque de populations issues de migrations diversifiées.

Dans ce contexte, la majorité des familles rencontrées lors des terrains sont inscrites dans des histoires migratoires, toutefois, apparaissent d'importants contrastes : tandis que certains parents des enfants enquêtés sont nés à Marseille de parents ou de grands-parents migrants, beaucoup ont eux-mêmes migré à différents âges de la vie. Parfois, ils étaient enfants lors de la migration, mais il est fréquent que l'arrivée en France date de l'entrée dans l'âge adulte. Les mariages sont ainsi l'occasion pour l'un des deux parents de s'installer en France. Se forment ainsi des couples mixtes du point de vue des trajectoires migratoires, l'un des conjoints (le plus souvent le mari) étant né en France ou ayant migré plusieurs années avant l'arrivée de leur partenaire. La migration peut également advenir après plusieurs années d'union, il arrive alors que l'expérience migratoire constitue une césure à l'intérieur même des fratries : les aînés étant nés dans le pays d'origine des parents, et les plus jeunes à Marseille.

⁸ Pour un détail de l'évolution de la part de la population étrangère à Marseille voir Florence Bouillon, 2007 : 152.

Tableau 1 : Données socio-économiques par arrondissement de Marseille

Arrondissement	Part des logements sociaux sur le total des logements par arrondissement en % (1)	Revenu médian par unité de consommation en euros (2)	Part des ménages non imposés (3)
1er arrondissement	11,3%	832	58,9%
2ème arrondissement	15,4%	815	60,6%
3ème arrondissement	22,7%	608	69%
4ème arrondissement	7,7%	1434	44,9%
5ème arrondissement	5,4%	1439	44,5%
6ème arrondissement	3,6%	1581	42,1%
7ème arrondissement	5%	1837	36,5%
8ème arrondissement	7,1%	1985	32,3%
9ème arrondissement	15,6%	1731	35%
10ème arrondissement	17,1%	1209	44,7%
11ème arrondissement	30,1%	1414	42,5%
12ème arrondissement	13,5%	1453	34,6%
13ème arrondissement	38,6%	1777	48,9%
14ème arrondissement	43,3%	863	60,3%
15ème arrondissement	41,8%	1234	64,6%
16ème arrondissement	26%	809	50,5%
Marseille			55,4%
France			46,4%

(1) Source : AGAM, 2007

(2) Source : Compas, Document d'étude mai 2012

(3) Source : Compas, Document d'étude mai 2012 pour les données sur le revenu médian ; AGAM, 2007

Le tableau ci-dessus témoigne des écarts socio-économiques entre les arrondissements. Il met en lumière la pauvreté des quartiers centraux et ceux du secteur nord⁹ dans lesquels nous avons travaillé (3^{ème} et 14^{ème} arrondissement). Il montre aussi de façon spectaculaire les écarts entre la ville et le territoire national, mesurés à 9 points de pourcentage en ce qui concerne la part des ménages imposables sur le revenu. Lorsque la part des ménages non imposés de certains arrondissements est comparée avec la moyenne nationale, les écarts se creusent de manière encore plus massive et peuvent atteindre les 23 points de pourcentage (3^{ème} arrondissement), et près de 15 points pour le 14^{ème} arrondissement.

L'existence d'un phénomène de pauvreté à l'échelle de la ville est avérée et autorise à caractériser Marseille de « ville pauvre », même si les inégalités de revenus en fonction des arrondissements vont constituer une caractéristique particulièrement marquée de la cité phocéenne.

Ainsi, les 3^{ème} et 14^{ème} arrondissements sur lesquels porte cette étude se caractérisent par un certain nombre d'indicateurs socio-économiques¹⁰ qui les classent parmi les plus pauvres de la ville. Comme en atteste le tableau ci-dessus, le revenu médian par unité de consommation équivaut à 608 euros pour le 3^{ème} arrondissement et à 863 pour le 14^{ème}. Il est notable que les niveaux de revenus médians des 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 14^{ème} et 16^{ème} arrondissements marseillais, qui correspondent aux quartiers centraux et Nord de la cité phocéenne ne dépassent pas l'équivalent du SMIC. Par ailleurs, ces mêmes territoires dépassent tous la moyenne des ménages non imposés sur la ville (46,6%) et comptent des pourcentages de logements sociaux qui dépassent dans certains cas les 40%.

Les données citées témoignent d'inégalités économiques à l'échelle des arrondissements de la ville. A Marseille, certains territoires sont particulièrement spécialisés dans le logement social. Si les secteurs du centre-ville enregistrent la présence de logements anciens hébergeant une partie de la population pauvre de la ville, les 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} arrondissements appelés dans le langage vernaculaire « quartiers Nord » ont la spécificité de disposer de la part la plus importante de logements sociaux à l'échelle de la ville. Le tableau ci-dessus a décrit la part de logements sociaux par arrondissement montrant une large

⁹Pour une analyse statistique des inégalités à l'échelle communale de la ville et de la région PACA, au sujet de l'accès à l'emploi, la formation et de niveau de revenus, voir le document du bureau d'études Compas, Etudes sur les disparités socio spatiales du territoire (2012).

prévalence de ce type d'habitat dans le secteur nord (38,6% dans le 13^e arrondissement, 43,3% dans le 14^e, 41,8% pour le 15^e et 26% pour le 16^e arrondissement). Ainsi, les « quartiers nord » regroupent à eux seuls presque la moitié des logements sociaux offerts par la ville, puisqu'ils accueillent plus de 48% du total des logements sociaux de la commune (Atlas social du parc locatif social, 2007). Ainsi, les arrondissements marseillais, en étant spécialisés dans certains types de logements, se spécialisent dans l'accueil de catégories spécifiques de la population, les catégories populaires, ce qui alimente l'hypothèse d'une ville fortement ségréguée.

D'autres données (INSEE, 1999), établissent la proportion de la population au RMI par arrondissement. Il est notable d'y observer, que le 3^e arrondissement de la ville est le plus concerné suivi des 13^e, 14^e, 1^{er} et 2^e arrondissement. Par contraste, il est possible d'observer, que les 7^e, 9^e, et 12^e arrondissements hébergent une population au RMI de moindre importance, suivis des 8^e, 10^e et 11^e arrondissements.

L'enquête ayant été réalisée de manière approfondie dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille, elle se déploie à l'échelle de ces espaces ségrégués qui, en abritant une population aux caractéristiques socio-économiques faibles, logent de manière particulièrement prégnantes ses occupants dans les grands ensembles d'habitation à loyers modérés (43,3% des logements sont des logements sociaux dans le 14^{ème} arrondissement cf. tableau 1).

■ Une enquête au prisme du « populaire » saisi comme catégorie hétérogène

Mais, au-delà de la question de la territorialité, ce travail ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ce qu'on entend par « catégories populaires ». Dans la mesure où il s'agit de décrire et d'analyser des articulations entre des modes de socialisation domestique et des styles de prise en charge des jeunes enfants, la question de ce qui fait la spécificité des familles populaires au regard d'autres catégories sociales constitue une étape préliminaire indispensable.

Il ne fait nul doute que nous avons travaillé auprès des populations que nous pouvons qualifier de *populaire*. Selon Olivier Schwartz, les « milieux populaires » se caractérisent précisément par la conjonction de deux propriétés : d'un côté être dans une position sociale dominée ; de l'autre avoir un rapport éloigné à la culture lettré (Schwartz, 2011). On appartient en premier lieu aux « milieux populaires » lorsque l'on manque de ressources économiques et/ou qu'on est assigné à des statuts bas ou subordonnés. Cette position d'exclusion par rapport à la richesse et de subalternité dans la division du travail renvoie plus largement à une situation de subordination dans les rapports sociaux et politiques.



A partir des données qui nous ont été fournies par les structures d'accueil des enfants nous avons catégorisé la situation sur le plan professionnel des parents en fonction de la nomenclature CSP (catégorie socioprofessionnelle) de l'INSEE. Si l'échantillon est trop faible pour établir des pourcentages (moins de 100 parents sur deux structures enquêtées), les résultats illustrent en revanche l'appartenance des parents, selon la définition d'Olivier Schwartz, à des « milieux populaires ».

Tableau 2 Catégories socio professionnelles des parents de la toute petite section Lamali et de la crèche Gyptis (14^e arrondissement)

Total= 47 enfants

CSP	Mère	Père	Total
Agriculteurs exploitants	0	0	0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0	1	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	4	5	9
Professions intermédiaires	5	3	8
Employés	19	8	27
Ouvriers	0	11	11
Retraités	0	0	0
Sans emploi	11	4	15
Non renseigné	3	7	10
Total Parents	42	39	81

Ce tableau montre la prévalence des catégories d'ouvriers et d'employés des parents des enfants pris en charge dans les structures enquêtées. Ainsi, 27 personnes sont employées, 11 ouvriers, quant au nombre de personnes sans emploi, il s'élève à 15. A contrario les cadres et les professions intermédiaires ne représentent que 17 personnes soit un peu moins d'un quart du nombre total de parents. Ainsi, les catégories fragiles sur le plan économique et en emploi (ouvriers, employés et sans emploi) représentent 53 personnes

soit bien plus que la moitié de notre échantillon (81 parents). Ces premiers résultats quantitatifs attestent donc de l'appartenance à un certain segment du populaire des enfants pris en charge dans les structures enquêtées.

Si O. Schwartz fait valoir l'intérêt de la notion de « milieux populaires » pour penser le monde social, il souligne également le risque qu'elle comporte de véhiculer l'idée d'une partition rigide de celui-ci en trois ensembles imperméables les uns aux autres (classes populaires, moyennes et supérieures), de même que le danger d'une homogénéisation abusive des situations regroupées sous chaque dénominateur commun. Ainsi, il existe de nombreux degrés dans la domination. Si le manque de ressources caractérise les « milieux populaires », petitesse du statut professionnel ne signifie pas systématiquement précarité. L'expérience de la relégation, la vulnérabilité des conditions de vie, l'étroitesse des possibles et des horizons peuvent être plus ou moins intensément subis, et les ressources mobilisables pour y faire face variables selon les acteurs sociaux. Olivier Schwartz propose donc de prendre en compte les frontières de la notion (les acteurs sociaux dont les propriétés les situent aux confins des « milieux populaires » et des « classes moyennes » par exemple), mais aussi de penser la segmentation des « milieux populaires » et les hiérarchies internes aux groupes dominés en fonction de différents critères que sont : leurs conditions d'existence ; leur situation de travail ; leur expériences de vie ; leurs trajectoires sociales ; les contraintes qui pèsent sur eux et les pratiques et savoirs auxquels ils ont recours pour y faire face. Il s'agit aussi d'explicitier cette variabilité en fonction d'autres propriétés sociales telles que le genre ou l'âge. L'objectif consiste donc à analyser à la fois les différentes fractions qui composent les « milieux populaires » et les formes de transitions et de continuités qui existent entre elles. Ce qui à l'occasion des résultats du travail qualitatif sera largement mis en œuvre.

En effet, le « populaire » aujourd'hui ne saurait se conjuguer au singulier. Bien au contraire, il se décline au pluriel. La notion de populaire recoupe un continuum de populations diverses dans ses modes de vie, ses types d'habitat, ses ressources et ses expériences.

Autrefois visible sur la scène économique et politique, *la* classe populaire se matérialisait notamment dans *la*¹¹ classe ouvrière. Classe ouvrière et classe populaire ont ainsi longtemps été utilisées, dans le langage courant, comme des synonymes. Les ouvriers constituent une part importante de la population active (39%) en 1962 et ont un poids

¹¹ Nous admettons l'idée que *la* classe populaire et ouvrière des années 1950 et 1960 n'était pas tout à fait homogène, ni unique ou univoque. Néanmoins l'utilisation du déterminant *la* permet de la distinguer des catégories du populaire contemporain, plus fragmentées et différenciées.

politique non négligeable : représentée par le Parti communiste, la classe ouvrière utilise les outils « politiques légitimes »¹² (Collovald et Sawiecki, 1991), ce qui lui vaut le fait d'être visible dans l'espace public. Cinquante ans plus tard, les mutations du régime capitaliste depuis le début des années 1970, la désindustrialisation de la France et l'augmentation du taux de chômage paupérisent la société (Castel, 1995) et détruisent l'unité d'apparence de la classe ouvrière.

Les catégories populaires d'aujourd'hui, en conséquence de changements sociétaux profonds, sont hétérogènes (Collovald et Schwartz, 2006) et fragmentées (Kokoreff, 2007). Ainsi, certaines sont sous les feux des projecteurs médiatiques, politiques et scientifiques, on pense notamment à ceux désignés comme les habitants des « quartiers dits populaires ou sensibles » (Bacqué et Sintomer, 2002 ; Tissot, 2005), quand d'autres sont invisibles (Beaud et alii, 2006 ; Bourdieu, 1993). Cette disparité n'autorise pas pour autant à les penser comme n'ayant rien à voir les unes avec les autres, car « des traits communs demeurent » (Collovald et Schwartz, 2006).

Olivier Schwartz explique également quelques mutations des mondes du populaire contemporain. Les catégories populaires, ont longtemps été décrites comme « fortement coupées du monde extérieur » (Schwartz, 2011) : on pense notamment ici aux travaux de Richard Hoggart sur *La culture du pauvre* (1986) où les individus établissent cette différence entre le « eux » et le « nous ». Olivier Schwartz décrit que le populaire contemporain est de plus en plus en contact avec d'autres « mondes ». Il explique ce phénomène par le processus de tertiarisation à l'œuvre dans la société. La tertiarisation est le phénomène selon lequel les sociétés orientent leur économie vers les activités de service au détriment de l'industrie. Les catégories populaires, du fait de l'augmentation du niveau de scolarisation et de la tertiarisation, ont davantage de contacts avec d'autres espaces sociaux qu'elles n'en avaient auparavant lorsqu'elles travaillaient à l'usine. L'hypothèse d'Olivier Schwartz rejoint les travaux de Stéphane Beaud et Michel Pialoux (2005) qui, étudiant les enfants d'ouvriers à Sochaux, montrent comment ces derniers, parce qu'ils ont connu l'école et d'autres espaces sociaux que le travail ouvrier, tendent à dénigrer ou refuser certains des modes de vie de

¹² Pierre Bourdieu, dans un article de 1983, met en garde contre une conception du « populaire » au seul prisme de la culture dominante. Le populaire serait ainsi défini par ce qui est exclu de la culture légitime. « Il en est ainsi de la notion de « langage populaire » qui, à la façon de toutes les locutions de la même famille (« culture populaire », « art populaire », « religion populaire », etc.), n'est définie que relationnellement, comme l'ensemble de ce qui est exclu de la langue légitime, entre autres choses par l'action durable d'inculcation et d'imposition assortie de sanctions qu'exerce le système scolaire », (Bourdieu, 1983 : 98).

leur parents (Beaud et Pialoux, 2005)¹³. Mais la tertiarisation des catégories populaires est sans doute un des révélateurs de cette *métamorphose de la question sociale* (Castel, 1995) qui fragmente l'ensemble de l'espace social.

« Après tout, on pourrait très bien, en allant jusqu'au bout, développer l'idée suivante : les inégalités liées au statut d'emploi, aux différences d'exposition au marché, aux différences de sécurité dans la condition salariale (par exemple entre salariés du public et salariés du privé) ont pris aujourd'hui une telle importance qu'elles ont fini par fracturer et diviser toutes les anciennes catégories socio-professionnelles, toutes les anciennes classes sociales... Autrement dit, ce sont peut-être ces clivages-là qui sont en train de devenir aujourd'hui les clivages sociaux majeurs, et il faut se demander s'ils ne tendent pas finalement à faire exploser tout ce que l'on entendait jusqu'ici par classes populaires et classes moyennes, puisqu'à profession et capital scolaire équivalents, deux individus peuvent se trouver dans des situations extrêmement inégales selon qu'ils sont situés dans l'un ou dans l'autre secteur » (Schwartz et Collovald, 2006).

La fragmentation n'est donc pas le propre et l'apanage du populaire¹⁴ et les catégories populaires ne constituent qu'une illustration d'un processus qui traverse l'ensemble de la société. Les travaux de Pierre Bourdieu sur *La misère du Monde* (1993) et de Stéphane Beaud et al sur *les Invisibles* (2006) ont mis en lumière l'hétérogénéité des « précarités » et des formes de pauvreté. Ces ouvrages dévoilent ainsi, au fil de la lecture, autant de situations et de profils de personnes précaires : « rénovés, mal logés, privatisés ; disparus, banlieusards, intermittents de l'emploi, précaires du public, stagiaires, surendettés, vieux pauvres » (Beaud et alii, 2006). Impossible alors de penser le populaire comme une unité homogène.

Être de « milieux populaires » signifie aussi, être privé d'un ensemble d'éléments de culture dont la maîtrise est nécessaire à l'accès aux divers espèces et espaces de pouvoir. Ainsi l'écrit constitue dans nos sociétés une forme culturelle dominante dont l'école est le principal lieu de légitimation (Lahire, 1995). Mais appartenir aux « milieux populaires », c'est aussi produire des pratiques, mettre en œuvre des formes d'habiletés culturelles

¹³ Une autre validation de la tertiarisation des classes populaires trouve une explication dans les théories du *care* (Paperman et Laugier, 2011). Les auteures montrent que le *care*, défini comme le souci de l'autre relève d'un ensemble d'emplois dans le secteur tertiaire au titre des services à la personne (SAP) : aide à domicile, agents d'entretiens. Or ces emplois sont majoritairement occupés par des populations « subalternes » dans l'échelle sociale, essentiellement féminines, non qualifiées ou migrantes (Tronto, 2009). Ainsi, au cours de l'enquête nous avons pu remarquer que notamment certaines mères de familles, travaillaient dans le secteur du care notamment en tant qu'agents d'entretien.

¹⁴ Sur la fragmentation de la classe moyenne et son hétérogénéité, on lira Eric Maurin, (2005), « Les nouvelles précarités », La République des idées, *La nouvelle critique sociale*, Le Seuil, Paris, 2006, p. 19-26.

alternatives à la culture savante (Labov, 1993 ; Lepoutre, 1997) qui peuvent être appréhendées comme des tentatives de résistance aux formes de domination subies. Le rapport à l'école et à la culture scolaire pourra être mis en évidence à l'occasion de la description des résultats de l'enquête qualitative. En effet, les enfants préscolarisés dans la toute petite section, ne construisent pas la même relation à l'école, produisent des pratiques différenciées au sein de l'institution scolaire, en fonction de leurs expériences de vie et du capital culturel et socio-économique de leur famille.

Au final, l'enquête présentée dans ce rapport peut être qualifiée d'une enquête en « milieux populaires ». D'une part les terrains investigués sont ceux des « quartiers populaires » qui connaissent en même temps qu'un ancrage territorial ségrégué, de faibles indicateurs socio-économiques (le 14^e arrondissement enregistre par exemple un taux de chômage de 24,4% en 2007 alors qu'il équivaut à 12,8% sur l'ensemble de l'agglomération marseillaise). En outre, comme le soulignait Denis Merklen (2009), une manière de penser la classe populaire consiste à analyser l'inscription sur le territoire parce que les politiques sociales ne prennent plus pour cible l'individu en tant que travailleur, mais celui-ci devient l'objet des politiques publiques parce qu'il habite un territoire. L'action publique désigne l'habitant plutôt que le travailleur. Pour les politiques sociales, ce dernier est donc devenu un habitant pauvre ou « un pauvre habitant ». Sur nos terrains, la mise en œuvre des classes de préscolarisation, sur les territoires situés en politique de la ville constitue une parfaite illustration de ce processus de territorialisation de l'action publique à destination des quartiers populaires. En outre, avec le délitement des structures du travail, Denis Merklen tend à penser « qu'une bonne partie de l'identité des classes populaires migre du travail vers l'habitat » (*ibid*, 2009 : 19). La construction de l'identité passerait donc désormais par l'habitat et le territoire.

D'autre part, les enfants rencontrés sont issus pour une part importante de parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles « subalternes ». Souvent filles ou fils d'employés, d'ouvriers, ils sont également nombreux à avoir des parents sans activité professionnelle et au chômage. Ainsi, l'approche microsociologique montrera qu'à l'intérieur d'un même territoire, du fait de la diversité des parcours, des profils sociologiques, existent des pratiques hétérogènes, face aux modes de garde.

B. La socialisation : état de la question

Cette étude se donne pour objet les processus de socialisation d'enfants âgés de 2-3 ans, au prisme d'une analyse de leurs trajectoires de garde et de leurs expériences quotidiennes à l'interface de plusieurs lieux de vie (foyer, crèche, TPS : toute petite section de maternelle). Pour commencer, il est donc nécessaire de se pencher sur la notion de

socialisation. Quelle définition lui donnent les différentes sciences humaines et sociales ? Quelle approche de la socialisation retiendrons-nous dans le cadre de la présente étude ?

▪ **La socialisation, des traditions disciplinaires variées**

Dans un premier temps, considérons le terme de « socialisation » dans son sens commun. Lorsque les parents et les professionnels utilisent ce terme, ils parlent d'un enfant « socialisé » pour désigner un enfant qui entretient des relations avec d'autres personnes que celles du cercle familial. « Socialiser » son enfant signifie alors provoquer des rencontres avec des personnes étrangères à la sphère familiale afin qu'il développe des relations sociales diversifiées. Cette définition se nourrit d'un discours scientifique vulgarisé issu de la psychologie. Il s'agit pour nous d'opérer une prise de distance avec cette notion telle qu'elle est utilisée dans le sens commun (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1983) pour se doter d'un outil conceptuel à même d'éclairer les mécanismes sociaux à l'œuvre au cours des phénomènes étudiés.

• *Un « mot-valise »*

D'un point de vue scientifique, le concept de socialisation revêt selon les disciplines, des définitions variables (Neyrand, 2000). La différence majeure se trouve dans l'emploi contrasté qu'en font la psychologie et la sociologie. Gérard Neyrand qualifie la notion de « mot-valise », qui sous-tend plusieurs acceptations possibles selon que l'on se situe dans une approche psychologique ou sociologique. En effet, le mot socialisation est :

« le lieu d'une confrontation entre approches psychologiques et sociologiques et peut être appréhendé comme l'adaptation de l'individu à son environnement par des processus participant aussi bien de l'apprentissage de l'interaction relationnelle que de l'intériorisation des normes collectives et des codes sociaux, et de la constitution psychique de la personne » (Neyrand, 2000 : 32).

• *La socialisation en psychologie ou en sociologie : quelles distinctions ?*

En psychologie du développement, la socialisation correspond au processus d'acquisition par l'enfant d'un sens de soi et de l'altérité et d'une capacité à établir des relations de coopération avec autrui. Elle prend également en compte l'influence de la famille, des pairs, de l'éducation sur l'acquisition de ce sens social (Zarca, 1999). De ce fait, la psychologie du développement s'intéresse à des relations interindividuelles dans le but de comprendre l'édification de la personne.

Dans le champ des sociologies de la socialisation dans lequel nous nous inscrivons, le terme, dans son acception la plus large, désigne « la façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2013 : 6). La notion renvoie donc au processus débutant dès avant la naissance, par lequel l'enfant construit progressivement un certain rapport au monde social, variable en fonction de ses appartenances, en premier lieu de son genre et de

sa classe. Ainsi, l'enfant développe très tôt un certain rapport au temps et à l'espace, une certaine conception du désirable, s'inscrit dans un certain champ social des possibles, bref intériorise des manières de faire, de dire, de croire et de penser qui diffèrent selon les configurations sociales dans lesquelles il grandit. La socialisation est le résultat de l'influence sur l'enfant des différentes instances de socialisation qui composent son univers, à savoir principalement la famille, les pairs, l'école, les médias, et qui s'articulent entre elles de façon plus ou moins harmonieuse. La socialisation correspond finalement à ce processus par lequel les enfants se distinguent précocement les uns des autres en fonction de leurs appartenances sociales (classe, genre, âge, etc). Dans cette perspective, il est possible d'appréhender des parcours individuels de manière micro-sociologique (Lahire, 1995 ; 2006). C'est cette approche que nous avons adoptée pour rendre compte des trajectoires de garde et des expériences de socialisation des enfants rencontrés.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche interactionniste fondée sur l'observation des relations entre les acteurs sociaux (Goffman, 1989). En ce sens, l'approche sociologique que nous proposons peut s'avérer très proche de certains travaux de psychologie qui analysent les relations interindividuelles. Or, si le registre descriptif des disciplines peuvent se ressembler, les objets de recherche ne sont pas les mêmes. La psychologie cherche à faire émerger les processus par lesquels l'individu passe pour construire son individualité, tandis que la sociologie tente de faire apparaître les processus de différenciation entre acteurs sociaux. Dans le premier cas, l'interprétation se focalise sur la construction de l'individu dans ses traits de caractère personnels alors que, dans le second, c'est davantage la manière dont un individu se construit en tant qu'acteur social à la conjonction d'une multitude d'appartenances que l'on cherche à étudier.

Par ailleurs, les registres interprétatifs des deux disciplines diffèrent. La psychologie propose un modèle de raisonnement qui présuppose des conduites affectives chez les enfants et interprètent leurs comportements en fonction de ces enjeux affectifs. Du côté de la sociologie qualitative, la grille d'analyse s'intéresse à la façon dont se cristallisent à l'échelle individuelle des rapports sociaux. Si elle intègre parfois des conduites affectives, celles-ci sont considérées comme des constructions socio-historiques là où la psychologie les appréhende comme des invariants universaux.

Enfin, si la psychologie dispose d'outils conceptuels et de grilles interprétatives lui permettant d'évaluer les conditions d'une « bonne » ou « mauvaise » socialisation de l'enfant, l'approche micro-sociologique n'a aucune visée normative mais cherche simplement à éclairer, dans une démarche compréhensive, les variations qui s'opèrent dans les configurations de socialisation qu'expérimentent les enfants.



▪ *La socialisation en sociologie : un processus de différenciation*

Comme expliqué précédemment, la notion renvoie en sociologie au processus par lequel les acteurs sociaux développent, au contact de différentes instances de socialisation, des manières de faire, de dire, de croire et de penser variées et se distinguent finalement les uns des autres en fonction de leurs appartenances sociales.

• *La socialisation primaire*

Une distinction courante est faite en sociologie entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire correspond à celle qui a lieu au cours de l'enfance et de la jeunesse et la socialisation secondaire à celle qui a lieu à l'âge adulte. La classe d'âge étudiée étant celle des enfants de 2-3 ans, notre étude a pour objet la socialisation dite « primaire ».

Muriel Darmon caractérise la socialisation des premières années d'existence comme une « forme formatrice » (Darmon, 2013 : 11). Plusieurs raisons expliquent la force de la socialisation primaire sur les acteurs sociaux. Tout d'abord, l'influence qu'exercent sur lui ses parents et plus généralement les adultes, le place dans une position de « non choix » quant aux premières expériences de sa vie. En outre, la socialisation primaire s'applique de manière diffuse. Elle a lieu tout le temps et partout. Pour autant, les expériences de l'enfance étant les premières, elles offrent à l'enfant une vision et perception du monde au prisme desquelles il appréhendera par la suite les événements et les personnes qu'il rencontrera. Enfin, et surtout, l'aspect inconscient du processus de la socialisation primaire et de ses effets lui donne sa force. L'intériorisation de pratiques de corps qui se met en place à travers des injonctions dans les manières de se tenir, de manger, de s'asseoir traduisent inconsciemment un rapport au monde, une perception du réel qui suivra l'individu tout au long de sa vie. Sans dire que l'individu ne peut parvenir à se distancier de sa propre socialisation primaire, il apparaît que ses premières années donnent forme à une grille de lecture originelle du monde dans lequel il grandit, et qui jouera un rôle de repère toute sa vie.

• - *Socialisations verticale et horizontale*

La socialisation des jeunes enfants, comme nous l'avons évoqué précédemment, se singularise par le caractère influençable des sujets. En effet, les enfants, les socialisés, sont influencés par les choix et les pratiques socialisatrices de leur parents et, plus généralement, des adultes. L'étude de la socialisation primaire passe indiscutablement par l'analyse des interactions enfants/adultes. Ces interactions, qu'elles soient intentionnellement socialisatrices ou non, s'avèrent à tout moment faire partie intégrante de la socialisation des enfants. Socialisation ne peut se réduire à éducation. Les relations entre pairs par exemple

échappent bien souvent aux logiques éducatives parentales.

Ainsi dans cette recherche, une attention particulière a été portée aux processus de socialisation horizontale qui se construisent dans les interactions inter-enfantines. Ces dernières ont fait l'objet d'observations rigoureuses et systématiques dans chaque lieu investigué (crèches municipale et associative, TPS, espaces domestiques). Nous avons donc appréhendé la socialisation primaire dans ses dimensions verticale et horizontale, sans qu'une hiérarchie d'influence soit *a priori* établie entre les deux.

- *Une socialisation primaire plurielle*

La socialisation primaire est plurielle. Tout d'abord, la famille, première instance de socialisation de l'enfant, n'est pas une entité monolithique. Composée de plusieurs individus (père, mère, germains, parfois grands-parents, etc), elle présente des degrés d'hétérogénéité interne variables et soumet l'enfant à des influences socialisatrices diverses. Les mères, par exemple, ont généralement des pratiques différentes de celles des pères en ce qui concerne la socialisation culturelle et scolaire des enfants (Octobre, 2004, Lahire, 1995). La fratrie joue aussi un rôle important dans la socialisation des enfants et peut venir renforcer ou contredire la socialisation parentale (Court, Henri-Panabière, 2012). Dans son acception élargie, la famille met en jeu d'autres personnes entretenant des relations singulières avec l'enfant, au premier rang desquelles les grands-parents (Segalen, Attias-Donfut, 2007). Etudier la socialisation familiale nécessite donc de prendre en compte la diversité interne des influences socialisatrices qui s'y agrègent de même que les tensions qu'elles peuvent entretenir entre elles (Lahire, 2006) et leurs possibles effets sur l'enfant.

En outre, « tout ce qui se joue dans l'enfance ne se joue pas dans la famille » (Darmon, 2013 : 45). Le groupe des pairs constitue ainsi une autre instance de socialisation des enfants dont le rôle s'accroît à mesure que ceux-ci grandissent. Durant la petite enfance et l'enfance, les pairs sont le support de la socialisation à une culture ludique, qui se transmet dans une relative autonomie aux adultes (Delalande, 2002). Le groupe des pairs est également régi par des normes et des valeurs présentant une certaine hétérogénéité par rapport aux hiérarchies axiologiques adultes (Rayou, 1999). Plus tard, les pairs occupent une place de plus en plus centrale dans la socialisation des jeunes, au point de venir souvent concurrencer la famille dans la formation des goûts et des pratiques culturelles (Pasquier, 2005). Les médias jouent dans ces phénomènes un rôle croissant. De manière générale, on peut dire que ces derniers « instaurent la rencontre de la famille avec le monde. Le monde entier fait irruption dans la maisonnée entre deux cuillerées. Dans sa réalité, à travers les informations, les documentaires, mais aussi des fictions qui proposent de la représenter. » (Muxel, 1996 : 81).

Enfin, évoluent aujourd'hui autour de la garde des enfants, et ce, dès le plus jeune âge de ces derniers, une multitudes de lieux d'accueil et de professionnels (assistantes maternelles, puéricultrices, éducateurs, enseignants, etc.) qui véhiculent autant de normes et de représentations sur l'enfance et les bonnes manières de prendre en charge les plus jeunes.

Dans ce paysage institutionnel, l'école constitue aujourd'hui la « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, 2013 : 61). A la fois institution de socialisation spécifique et espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation, l'école est aussi une institution évaluatrice des produits des autres instances de socialisation (au premier rang desquelles, la socialisation familiale, souvent montré du doigt en cas de difficultés scolaires).

Si les valeurs portées par ces professionnalités sont plus ou moins éloignées de celles des familles, on remarque que les parents eux-mêmes sont de plus en plus, et ce quel que soit le milieu social, socialisés aux normes éducatives dominantes (Darmon, 2013). Parmi elle, la nécessité d'une socialisation plurielle précoce apparaît comme une nouvelle norme éducative centrale.

« La pluralité des instances de socialisation primaire, en plus d'être une réalité sociologique, est devenue une exigence sociale, dans la mesure où elle est censée permettre plus de distance, d'autonomie, et d'expérience personnelle de l'enfant, du fait de sa circulation dans des espaces multiples » (Darmon, 2013 : 19).

C'est de cette insertion que nous allons maintenant discuter et qui constitue l'axe problématique central de cette recherche.

C. Problématique : la pluralité de la socialisation chez les jeunes enfants comme norme sociale

Dans les sciences sociales s'affrontent aujourd'hui deux thèses à propos de la pluralité de la socialisation primaire. L'une affirme que la famille, et en premier lieu le couple parental, a acquis depuis le Moyen Âge un monopole croissant sur la socialisation de l'enfant (Elias, 1973, Ariès, 1975) ; l'autre qui consiste à penser que l'on assiste depuis le 19^e siècle à une pluralisation de la socialisation infantine. Pour Muriel Darmon, ces processus se sont plutôt succédés dans le temps et il est aujourd'hui difficile de soutenir l'idée d'un monopole familial sur la socialisation infantine. Une troisième voie à laquelle nous souscrivons, consiste donc à penser que les enfants ont toujours été inscrits dans une pluralité d'instances de socialisation même si celles-ci ont évolué dans le temps. Hier, les nourrices, les mondes domestiques, le pensionnat, l'apprentissage, les salles d'asile, aujourd'hui l'école, les médias, les centres de loisirs s'articulent à la socialisation familiale dans la

construction sociale des enfants.

▪ **La pluralité comme norme**

Partant de là, on peut faire l'hypothèse que c'est davantage l'attention portée en sciences sociales à cette pluralité et l'édification de celle-ci en norme sociale dominante qui constituent aujourd'hui des phénomènes nouveaux.

• *Le « retour vers l'acteur »*

L'attention portée à la pluralité de la socialisation correspond en effet à un changement de paradigme en sciences sociales. Dans les années 1990, sociologues, anthropologues et historiens développent un intérêt nouveau pour les approches microsociologiques, inspirées des méthodes ethnographiques et ethnométhodologiques. Aux Etats-Unis, ce mouvement se fait par une remise en cause des théories parsoniennes qui dominent les recherches sociologiques jusque dans les années 1970, via la redécouverte des approches proposées par Mead, Weber, Simmel, Schütz et la montée en puissance de l'interactionnisme symbolique (Montandon, 1998). En France, l'héritage bourdieusien est nuancé par un certain nombre de chercheurs (Passeron, 1989, De Certeau, 2001, Lahire, 1993) qui redécouvrent les travaux de l'Ecole de Chicago, les *cultural studies*, et l'interactionnisme symbolique. Ce « retour vers l'acteur » engendre un renouvellement des théories classiques de la socialisation : on passe d'une conception unilatérale de la socialisation, focalisée sur les manières dont les institutions sociales (famille, école, travail...) façonnent les individus, perçus comme des « agents », à une conception plus ouverte de la socialisation dans laquelle on s'intéresse à la façon dont les individus, conçus comme des acteurs, jouent un rôle dans le fonctionnement réel des institutions (stratégies, résistances, modes d'appropriation...) et se construisent à l'interface de diverses instances de socialisation.

Ce renouvellement des cadres théoriques accompagne le constat d'une désinstitutionnalisation croissante des sociétés occidentales et le diagnostic d'une montée de l'individualisme (Dubet, 1994, Delalande, 2007). Cette nouvelle configuration axiologique instaure également la pluralité de la socialisation primaire comme norme dominante. Inscrire les enfants dans une multiplicité d'instances de socialisation devient alors une « exigence sociale » (Darmon, 2013) en lien avec l'impératif d'autonomie des acteurs sociaux particulièrement visible dans les instances du travail social (Astier, 2009; Ion, 1990). Précisément, la nécessaire pluralité de la socialisation primaire s'articule à deux registres argumentatifs : l'idée de promouvoir l'autonomie affective des enfants d'un côté, leur autonomie sociale de l'autre.

• *Autonomie affective de l'enfant*

En France, il semble que cette norme de socialisation plurielle se soit diffusée à partir du champ de l'aide sociale à l'enfance, à l'origine de nombreux travaux sur la parentalité et la co-éducation (Boutanquoi, 2008). Alimentée par les professionnels du psychisme (Fablet,

2008), cette littérature a accompagné un changement des pratiques visant à une meilleure coopération entre la famille et les autres instances de prise en charge des enfants en difficulté, devenant le nouveau credo de la culture professionnelle de l'intervention sociale en faveur des enfants.

La montée en puissance de cette norme se nourrit aussi de la diffusion au sein des professionnels de l'enfance en difficulté, via des formations et la production de littérature grise, d'une forme vulgarisée de la théorie de l'attachement. Ainsi, l'ONED (Observatoire national de l'enfance en danger) produit en 2010 un dossier à destination des professionnels du travail psycho-social ayant explicitement pour objectif de favoriser la diffusion de ce concept et définissant un certain nombre de « bonnes pratiques » quant à la manière dont la question doit être intégrée dans la prise en charge des enfants faisant l'objet de mesures éducatives (Savard, 2010).

Développée depuis les années 1950 en psychologie, la théorie de l'attachement permet d'appréhender la façon dont les bébés construisent des liens avec autrui et se développent. Selon Bowlby, psychiatre anglais à l'origine du concept, le bébé produit un certain nombre de « comportements instinctifs (tels que pleurer, s'accrocher, sucer, sourire) qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique » (Bowlby cité par Savard, 2010 : 10) qui devient alors sa figure d'attachement. Dans cette approche, lorsque ce lien est mis à mal ou rompu, l'enfant s'en trouve fortement insécurisé et peut développer des troubles plus ou moins sévères, allant de la dépression à la difficulté à créer des liens avec autrui, comme l'ont montré des travaux portant sur des enfants privés de soins, victimes de carences maternelles ou élevés en orphelinat (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Spitz, 1946).

Depuis, ce champ a fait l'objet de nombreux travaux qui ont, entre autres, nuancé le caractère sélectif et unique de l'attachement que le bébé cherche à construire. A l'idée que la mère est nécessairement la figure d'attachement primaire et centrale, s'est substituée celle selon laquelle l'enfant peut construire et développer plusieurs relations d'attachements avec divers adultes qu'ils hiérarchisent ensuite entre eux (Savard, 2010).

Ce processus de vulgarisation a conduit à l'émergence d'une nouvelle norme consensuelle en ce qui concerne les enfants placés qui veut que soient mises en œuvre les conditions du développement par l'enfant d'attachements multiples¹⁵.

Du champ de l'aide sociale à l'enfance, il semble que cette norme de pluralité de la socialisation primaire, pensée pour la prise en charge d'enfants grandissant dans des familles carencielles, se soit diffusée à l'ensemble du corps social. On repère ici un mouvement

¹⁵ Nous aurons l'occasion de voir la mise en pratique de cette nouvelle norme dans l'une des trajectoires de garde reconstituée dans la section 1 de la partie II.

analogue à celui qui s'est dessiné depuis la création des salles d'asiles, originellement pensées pour l'accueil des enfants de « milieux populaires », jusqu'à la naissance de l'école maternelle (Luc, 1997). Aujourd'hui, la pluralité de la socialisation primaire apparaît en effet pour les institutions, pour les professionnels de la petite enfance et pour les familles comme une nouvelle orthopraxie dans la prise en charge des jeunes enfants.

En termes de politiques publiques, on observe une montée en puissance de l'objectif de diversification de l'offre d'accueil. Bien qu'elle soit prioritairement liée à des objectifs d'adaptation à la demande parentale, cette orientation s'articule aussi à la question de la socialisation infantine (Eme, Fraise, 2005).

Dans les familles, l'inscription des enfants dans un mode de garde institutionnel est souvent conçue comme un moyen de répondre à ce qu'elles conçoivent comme relevant des « besoins » de leur enfant en termes de socialisation. Les pratiques et les discours autour de la figure des mères dites « fusionnelles » qui se développent dans les structures de prise en charge témoignent également de cette conception du désirable que constitue désormais la pluralité de la socialisation des jeunes enfants.

Lorsque les enfants arrivent dans les structures de garde institutionnelles, certaines pratiques consistant à continuer à allaiter son enfant ou à dormir avec lui alors qu'il a plus d'un an sont en effet perçues comme problématiques et un dialogue s'engage souvent avec la mère et / ou les autres membres de l'entourage de l'enfant pour encourager leur abandon. On pointe alors le caractère « fusionnel » de la relation mère-enfant. Ces mères perçues comme « fusionnelles » voient ainsi conforter, par les équipes, les normes d'autonomie de l'enfant et de nécessité d'un attachement pluriel qu'elles ont elles-mêmes intériorisées malgré les difficultés qu'elles éprouvent à s'y conformer.

En définitive, il s'agit, en diversifiant les référents autour de l'enfant, d'assurer au mieux son autonomie affective. L'idée est que la multiplication des personnes responsables de sa prise en charge garantit la « bonne distance » avec chacune d'entre elles.

- *Autonomie sociale de l'enfant*

La pluralité de la socialisation primaire comme norme s'articule également à la question de l'autonomie de l'enfant, en tant qu'élève, dans le cadre de la scolarisation. La forme scolaire (Vincent, 1994) véhicule en effet une certaine conception de l'individu, fondée sur l'autonomie et l'auto-réflexivité (Lahire, 1995). Ainsi, les consignes données aux enfants lors des exercices scolaires constituent un « dispositif pédagogique objectivé » induisant un rapport individualisé à la règle et au savoir (Lahire, 1995).

En France, l'école maternelle est également construite sur ce modèle. Les apprentissages y sont placés au centre (Brogère, 2002). Mais il s'agit également de développer le plus tôt possible chez l'enfant son autonomie par rapport au « prendre soin » des adultes. Ainsi, l'un des premiers apprentissages effectués en maternelle consiste à apprendre à mettre son manteau tout seul.

L'école, de même que les institutions préscolaires, véhiculent donc un style de socialisation visant à produire des individus autonomes, Or, ces modalités de socialisation induites par l'école correspondent globalement à celles en vigueur dans les classes moyennes et supérieures et s'opposent en partie à celles des familles populaires. Cet écart se donne à voir à travers de multiples traits : rapport au langage, à l'écrit, au jeu (Chamboredon, Prevot, 1973). Il est toutefois particulièrement visible dans les modes d'exercice de l'autorité, qui mettent une fois de plus en jeu cette question de l'autonomie. Si la règle vise dans le cadre scolaire une intériorisation et une autocontrainte par l'enfant, on observe que dans les familles de « milieux populaires »

« l'autorité des parents et le mode d'action sur les enfants reposent surtout sur le principe d'une contrainte extérieure qui suppose une surveillance directe et des pratiques de contrôle externe des comportements. On rencontre peu de règles régissant chaque moment de la vie de l'enfant, mais des limites à ne pas dépasser, que ce soit des limites territoriales ou des limites d'acceptabilité, la transgression des limites entraînant différentes formes de répression verbale ou physique. En outre, l'autorité se manifeste sous forme de sanctions contextualisées, c'est-à-dire appliquées directement à l'acte répréhensible ou réprouvé et ayant pour intention d'abord d'interrompre celui-ci » (Thin, 2005 : 70).

Ces logiques socialisatrices sont en conflit entre l'école et certaines familles de « milieux populaires » (Thin, 2005) et prennent place dans un rapport de classe asymétrique. Ainsi, le mode populaire d'exercice de l'autorité est perçu par les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de la petite enfance, de façon stéréotypée, soit comme du laxisme, soit comme une forme d'autoritarisme entravant « l'autonomie » de l'enfant (Darmon, 2012).

On retrouve ce jugement de classe dès la toute petite enfance à travers la figure de l'« enfant agité » décrit par Delphine Serre, catégorie idéal-typique d'enfant déviant construit par les équipes de PMI (protection maternelle infantile) :

« De nombreuses caractéristiques de l'enfant-roi (...) correspondent aux représentations ordinaires que se font les classes dominantes des classes populaires. À travers l'enfant-roi, on retrouve en effet les thèmes du manque d'autorité, du manque de règles, de l'incohérence des conduites parentales » (Serre, 1998 : 119-120).

La socialisation primaire des familles populaires est ainsi prioritairement considérée par les politiques publiques et les institutions à travers le manque et la déviance. Dans ce cadre, il s'agit à la fois d'aider les parents à jouer leur rôle - c'est là tout l'objectif des politiques d'aide à la parentalité - et d'initier les enfants à d'autres normes en les inscrivant dans des espaces de socialisation alternatifs à l'univers domestique. Précisément, c'est dans cette prénotation de socialisation familiale carentielle en « milieux populaires » que se nichent aujourd'hui les dispositifs de préscolarisation.

La question de la préscolarisation précoce fait l'objet de débats importants dans la communauté scientifique. Une confrontation est établie entre un ensemble de travaux de pédopsychiatrie soulignant les méfaits potentiels de ce dispositif sur l'équilibre psychique de l'enfant (Boise, 2006 ; Brisset et Golse, 2006 ; Haag, 2005), et, par ailleurs, une littérature issue des sciences de l'éducation ou de la psychosociologie qui met en avant l'impact positif que peut avoir la préscolarisation sur le devenir scolaire de l'enfant (Baudonnaire, 1990 ; Caille, 2001 ; Duru-Bellat M., Mombrun J., Tatre, 1995; Jarousse, Mingat, Richard, 1992 ; Jantheau et Murat, 1998 ; Florin, 2000, Moisan et Simon, 1997). Dans ces travaux, la démonstration de la preuve procède essentiellement par la mise en exergue de corrélations positives, par exemple entre taux de redoublement au CE2 et âge de la première scolarisation (Florin, 2000). Des approches plus qualitatives sont également proposées, comme l'évaluation des compétences langagières chez les enfants en fonction du milieu social et de la précocité de la scolarisation (Baudonnaire, 1990). Quoique nuancées dans leurs résultats, ces études ont alimenté l'idée d'une fonction « compensatoire » de la préscolarisation pour les enfants de milieux défavorisés, dont se sont saisis les pouvoirs publics.

▪ *Questions de recherche*

A l'aune de cet état des lieux, cette étude vise à confronter empiriquement la norme d'une socialisation plurielle précoce à partir d'un travail ethnographique en quartiers populaires. Nous nous intéressons à la façon spécifique dont cette norme se décline pour les familles de ces territoires, d'autant plus confrontées à l'idée d'une pluralité bénéfique à l'autonomie de l'enfant que leurs modes de socialisation domestique sont pensés comme carenciels. **Comment une telle norme opère-t-elle concrètement dans la vie quotidienne des familles rencontrées ? Quelle place détient-elle dans la façon dont les parents organisent la garde de leurs enfants ? Observe-t-on des variations importantes d'une famille à l'autre sur ce plan ? Quelle pluralité expérimentent effectivement les enfants dès lors qu'ils fréquentent un mode de garde extra-familial ? Comment les divers espaces de socialisation dans lesquelles ils s'inscrivent s'articulent-elles alors ? Jusqu'à quel point leur socialisation domestique est-elle pour leur part homogène ?**

• *Section 1 : Des trajectoires de garde*

Dans un premier temps, il s'agira de voir comment les familles réagissent face à cette norme de socialisation plurielle et s'en saisissent. Dans cette perspective, nous chercherons à montrer, à partir de l'étude de trajectoires de garde d'enfants, en quoi la norme de la pluralité peut résulter d'un choix ou, au contraire, être la conséquence d'un système de contraintes pour les parents.



- *Section 2 : Des configurations de socialisation*

La seconde question que nous posons est celle de la pluralité effective des normes expérimentées par les enfants lorsqu'ils fréquentent plusieurs modes de garde. Jusqu'à quel point, dans les situations réelles vécues par les enfants, existent-ils des écarts entre modes de socialisation en vigueur dans les univers domestiques et dans les modes de garde institutionnels ? Dans quelle mesure les pratiques et les normes d'un espace à un autre sont-elles contrastées ? A partir de la reconstitution des configurations de socialisation de quatre enfants, nous chercherons à évaluer les effets de cette pluralité en termes de continuité ou de discontinuité de leurs expériences de socialisation.

Avant d'entrer dans le cœur de l'étude, nous souhaitons terminer ce cadrage théorique par la remarque suivante : la socialisation est un processus continu. Dans cette étude, nous rendrons compte de socialisations enfantines « en train de se faire ». Notre perspective est donc synchronique : il s'agit de décrire des trajectoires de garde et des expériences de socialisation infantine à un instant T, ce qui implique deux choses :

- d'une part, il nous est impossible, étant donné le dispositif d'enquête sur lequel se fonde cette recherche, d'avancer des résultats portant sur les effets de la socialisation sur les destins sociaux des enfants rencontrés. Il faudrait, pour cela, passer un certain nombre d'années à observer les conditions de vie et les interactions des enfants enquêtés.

- d'autre part, les enfants de la tranche d'âge étudiée se caractérisent pas une grande labilité. Entre 2 et 3 ans, les enfants passent en effet par des étapes de développements majeurs (acquisition de la propreté, entrée dans le langage, développement de la pensée préopératoire, etc). Le dispositif d'enquête stabilise donc dans le temps des manières d'être, de faire, de penser qui évoluent de fait très rapidement chez les sujets étudiés. Cette caractéristique constitue l'une des difficultés et des limites essentielles de cette étude.

II. Cadrage méthodologique

La prise en charge de la petite enfance est, sur le plan institutionnel, plutôt renseignée par le biais de données statistiques. Ainsi s'il on connaît le nombre de places disponibles en crèche ou le nombre d'enfants pris en charge par les assistantes maternelles, peu de données concernant les parcours et les itinéraires de garde des enfants existent. De ce fait, le parti pris d'une approche qualitative a été arrêté pour documenter les manières concrètes de prendre en charge au quotidien ces enfants et leurs expériences. Il s'agit, par ce prisme, d'éclairer les modalités de construction de la socialisation dans ces différents espaces. Mener une enquête qualitative sur la pluralité des itinéraires de garde, à partir de la question des expériences enfantines de socialisation, permet d'apporter un regard empiriquement fondé sur la problématique des conditions de socialisation des jeunes enfants. Partant de là, une telle étude analyse les politiques publiques de la petite enfance telles qu'elles sont actuellement pensées : c'est le cas lorsque nous observons la toute petite section Lamali ou la crèche Gyptis dans le 14^{ème} arrondissement. C'est encore le cas lorsque la mise en œuvre de ces politiques publiques est éclairée grâce à une approche de l'Etat vue d'en bas¹⁶ notamment quand les manières de faire des familles face à ces politiques publiques pour faire garder leurs enfants sont renseignées.

Pour construire cette enquête, plusieurs outils de l'anthropologie et de la sociologie qualitative, ont été mis en œuvre : entretiens qualitatifs et semi directifs, observations participantes dans les modes de garde et au sein des familles. Cette section vise à présenter la méthodologie de l'enquête (1) pour ensuite expliciter un ensemble de difficultés rencontrées lors de l'ethnographie, qui constituent selon nous un ensemble de limites à ce travail (2).

A. Méthodologie de l'enquête

Les principaux moyens d'investigation de ce travail qualitatif ont été l'observation directe et participante et les entretiens qualitatifs. L'enquête de terrain s'est déroulée en deux phases séparées dans le temps. Une première qui a eu lieu du mois de février au mois de juin 2013 ; une seconde de septembre 2013 à décembre 2013.

¹⁶ L'expression « l'État vu d'en bas » est ici empruntée au titre du séminaire organisé par Giorgio Blundo à l'EHESS, dans lequel sont analysées les pratiques des agents de l'État, notamment en Afrique de l'Ouest.



▪ *Une première enquête exploratoire*

La première phase de ce travail de terrain a consisté essentiellement en un travail exploratoire qui cherchait à affiner la problématique de recherche, à saisir les enjeux afférents à la prise en charge de la petite enfance dans les secteurs de la ville enquêtée (3^e et 14^e arrondissements de Marseille) ainsi que, plus généralement, à l'échelle de la ville. Dans cette perspective, nous avons mené une série d'entretiens qualitatifs auprès d'enquêtés aux statuts et aux rôles sociaux différents : parents d'enfants pris en charge dans une crèche municipale, dans une micro-crèche, dans une toute petite section (au total 10 parents) ; auprès de professionnels de la petite enfance tel qu'une enseignante de TPS, une directrice de micro-crèche, une assistante maternelle agréée, une chef de service crèche de la ville de Marseille (4 entretiens) ou de personnes bénévoles impliqués dans le secteur de la petite enfance (membres d'association des parents d'élèves : 2 entretiens). Enfin, des entretiens ont été réalisés auprès de 12 enfants scolarisés en grande section de maternelle. Au total, 28 entretiens ont été effectués.



Tableau 3. Récapitulatif des personnes enquêtées au cours de la première phase de terrain

Profil des enquêtés	Structure	Arrondissement
Parents		
Père	Gyptis crèche municipale	14 ^e
Mère	Gyptis crèche municipale	14 ^e
Oncle	Zéphir micro crèche	3 ^e
Mère	TPS Compans-Lamali	14 ^e
Mère	TPS Compans-Lamali	14 ^e
Mère	TPS Compans-Lamali	14 ^e
Mère	TPS Compans-Lamali	14 ^e
Mère	TPS Olympe de Gouges	3 ^e
Mère	TPS Olympe de Gouges	3 ^e
Mère	Petite section Olympe de Gouges	3 ^e
Professionnels		
Enseignante de TPS	TPS Compans-Lamali	14 ^e
Directrice crèche Zéphir	Micro-crèche	14 ^e
Assistante maternelle agréée		14 ^e
Directrice technique du service des crèches de la ville de Marseille	Municipalité de Marseille	X
Acteurs impliqués dans le secteur de la petite enfance		
Présidente de l'association « les lutins malins »	Présidente de l'association des parents d'élèves de l'école maternelle Compans-Lamali	
Membre de l'association « les lutins malins »	Bénévole de l'association des parents d'élèves de l'école maternelle Compans-Lamali	



Enfants	Ecole Olympe de Gouges	
Enfant 1 (garçon)	Grande section	3 ^e
Enfant 2 (fille)		
Enfant 3 (garçon)		
Enfant 4 (garçon)		
Enfant 5 (garçon)		
Enfant 6 (fille)		
Enfant 7 (garçon)		
Enfant 8 (garçon)		
Enfant 9 (garçon)		
Enfant 10 (fille)		
Enfant 11 (fille)		
Enfant 12 (fille)		

La première étape de cette étude avait pour objectif de recueillir des informations générales sur le fonctionnement des modes de garde à l'échelle de Marseille. Il s'agissait de comprendre la situation de la prise en charge de la toute petite enfance par la municipalité (nombre de places en crèche, nombre de demandes, éventuelles difficultés rencontrées par les services municipaux). Nous avons également effectué des observations exploratoires afin de comprendre et de documenter le déroulement ordinaire de la prise en charge des enfants dans les différentes structures : emploi du temps, organisation des espaces et des déplacements.

Ainsi, nous avons porté attention à la fois aux interactions entre enfants et adultes et aux interactions entre parents et professionnels. Ces séances d'observation ont été en effet l'occasion de suivre de nombreuses conversations entre ces différents acteurs. Elles nous ont également permis d'engager nous-mêmes des discussions informelles avec eux, nous permettant de nous familiariser avec les horizons de vie des jeunes enfants, les cultures professionnelles en vigueur dans les différentes structures ainsi que les univers sociaux et culturels des parents.

Ce travail d'imprégnation (Olivier de Sardan, 2008) nous a permis d'accéder progressivement aux systèmes de sens propres aux différents groupes en présence, ce qui nous a aidé dans la construction des grilles d'entretien. Enfin, ces observations ont permis de « triangulariser » les données (Olivier de Sardan, 2008), ce qui nous a permis d'augmenter la validité et la qualité des résultats obtenus.

Dans le souci de respecter les principes de l'éthique de la recherche, la première étape de l'enquête auprès des parents a consisté à les informer. Une note d'information a ainsi été élaborée en partenariat avec les structures nous accueillant. Elle a été affichée dans les différents lieux et collée dans le cahier de liaison des enfants de la toute petite section. De même, un formulaire de consentement a été élaboré en vue de la réalisation des entretiens. Nous avons ensuite pris contact avec les parents lorsque ces derniers accompagnaient ou venaient chercher leurs enfants, ou lors de réunions d'information par l'entremise des professionnels. Un travail d'explication orale des objectifs de l'étude et des discussions informelles étaient engagés avant que ne soit proposé l'entretien en tant que tel. Si les entretiens portaient essentiellement sur les parcours des modes de garde des enfants depuis leur naissance jusqu'au moment où nous rencontrions les parents, il s'agissait par ce biais de tenter d'approcher les difficultés rencontrées par ces derniers pour faire garder leurs enfants. Les données qualitatives ont autorisé à saisir quels étaient les problèmes rencontrés et comment ces derniers s'articulaient à certaines situations familiales, à des contraintes économiques, à des difficultés sur le plan de la mobilité dans la ville ou encore à des situations dans l'emploi compliquées. L'approche compréhensive a ainsi permis de documenter la pluralité des situations des parents face aux modes de garde ainsi qu'un ensemble de circonstances singulières amenuisant parfois les possibilités de prises en charge des enfants.

Si de nombreux contacts ont ainsi été pris avec des parents au cours de la première phase de terrain, les entretiens réalisés ont été limités en raison d'un certain nombre de difficultés détaillées dans la sous-section suivante. Sur la trentaine de contacts pris, seuls 10 entretiens auprès des parents ont pu être effectués. Ils ont toutefois été complétés par des entretiens avec certaines mères de famille actives dans les associations de parents d'élèves, mais dont les enfants n'étaient pas directement inscrits dans les classes et les collectifs où nous menions les observations.

Enfin, au cours de la première phase de terrain, nous avons mis en place un dispositif expérimental avec la classe de grande section de l'école maternelle Olympe de Gouges, qui consistait à réaliser de brefs entretiens individuels avec les enfants. Pour l'enseignante, ces entretiens offraient aux élèves l'occasion de s'exprimer à l'oral, compétence au centre des apprentissages en maternelle, tandis qu'il s'agissait pour nous de recueillir le point de vue des enfants sur leurs expériences (modes de garde, perceptions des différences entre les

adultes qui s'occupent d'eux, relations avec les pairs, etc.). Une grille d'entretien a été mise en place qui s'appuyait en partie sur des ouvrages pour enfants¹⁷ consacrés aux différents espaces de socialisation qu'ils étaient susceptibles de fréquenter (l'école bien sûr - la classe, la cantine - mais aussi le centre aéré, la bibliothèque, etc.). Les entretiens s'achevaient sur la proposition faite à l'enfant de réaliser un dessin qui reprenait l'une des thématiques évoquées lors de l'entretien (la famille, la maison, le parc, la cours de récréation, la cantine, les jouets, les activités dans les centres de loisirs, etc.). Au total, 14 entretiens individuels ont été réalisés. L'objectif de ces entretiens était de recueillir à « hauteur d'enfants » (Zotian, 2009) la manière dont ces acteurs perçoivent les différents espaces de socialisation (l'école, la maison par exemple), et de voir quelles différences ou hiérarchies, ils établissent entre ces espaces. Il s'agissait de comprendre à partir des pratiques décrites de quelles manières s'opèrent à leurs yeux le processus de socialisation dans ces différentes sphères.

En définitive, les entretiens avec les enfants ont été à l'origine de nombreuses difficultés qui n'ont pu permettre de remplir nos objectifs initiaux. En effet, certains enfants intimidés n'ont pas souhaité répondre aux questions ou ont cherché à les éluder. Leur jeune âge (5 ans en moyenne) a eu pour effet de dévier les conversations et l'attention demandée par l'entretien s'est avérée trop lourde pour qu'ils se prêtent pleinement au jeu. En conséquence, ces entretiens exploratoires n'ont pu être exploités.

Néanmoins un des résultats de ces entretiens réside dans la perception que les enfants ont du travail des ATSEM. Ils appellent ces dernières « tatas » et ne conçoivent pas qu'au sein de l'école, elles occupent une fonction pédagogique. Les ATSEM sont ainsi considérées par les enfants plutôt comme des supports affectifs que comme des professionnels de la petite enfance. Ces résultats sont congruents avec une certaine perception du travail des ATSEM au sein de l'institution scolaire. Si ce personnel aide à préparer la classe et s'occupe des enfants, leur travail est souvent invisible et est ainsi peu reconnu (Lahire, 1993 ; Paperman et Laugier, 2005).

¹⁷ Ledu S. et Vaufrey D., 2008, L'école maternelle, Ed Milan, collection "mes p'tits docs" ; Dolto C., 2012, A la cantine, Ed Gallimard Jeunesse, collection Giboulées ; Laval T., 2011, Cherche et trouve le mercredi, Ed Seuil Jeunesse.



- *Seconde phase de terrain : saisir les processus de socialisation à partir des modes de garde*

La seconde phase de l'enquête a consisté dans le recueil de deux types de données complémentaires. D'une part, des entretiens auprès des parents (8 entretiens) et des professionnels de la petite enfance (7 entretiens) ont été réalisés. D'autre part, des observations *in situ* ont été faites, à la fois au sein des structures d'accueil (en micro-crèche, en crèche municipale et dans la toute petite section de l'école Compans-Lamali) et dans les familles quand cela nous était possible (cf. infra).

L'ensemble des données a été anonymisé. Les noms de lieux d'accueil et de personnes sont tous fictifs.

Tableau 4 : Entretiens réalisés avec les parents des enfants observés dans leur famille

	Personne interviewées	Situation conjugale	Activité professionnelle de la mère	Activité professionnelle du père	Lieu(x) d'accueil fréquenté(s) par l'enfant
1	Père et mère de Nassim	Mariés	Sans activité	Electricien	TPS les matins (lun, mar, jeu, ven)
2	Père et mère de Lina	Mariés	Commerçante	Commerçant	TPS toute la journée + crèche Gyptis le mercredi
3	Mère de Thibault	Mariés	Vérificatrice maîtrise des risques CAF	Fonctionnaire de police	crèche Gyptis tous les jours de la semaine
4	Mère de Samia	En couple	Sans activité	Electricien	TPS les matins (lun, mar, jeu, ven)
5	Père et mère de Sarah	Séparés	En formation auxiliaire de puériculture	Non renseigné	crèche Zéphir (lun, mar, jeu)
6	Mère de Nassrine	Séparés	Officier d'Etat civil	Chauffeur poids lourd	crèche Gyptis tous les jours de la semaine
7	Mère de Mourad	Séparés	Secrétaire	Non renseigné	crèche Zéphir (lun, mar, jeu, ven) + autre micro-crèche le mercredi
8	Mère de Yasmina	Séparés	Formation aide-soignante	Non renseigné	crèche Zéphir (lun, mar, jeu, ven)



Tableau 5. Entretiens réalisés avec les professionnels de la petite enfance lors de la seconde phase de terrain

	Prénom	Sexe	Activité Professionnelle	Lieu professionnel
1	Amandine	F	Enseignante - Petite section maternelle	Compans-Lamali
2	Claire	F	Enseignante - remplaçante en maternelle	Compans-Lamali
3	Florence	F	Enseignante - moyenne section maternelle	Compans-Lamali
4	Marguerita	F	Enseignante - moyenne section maternelle	Compans-Lamali
5	Mathieu	M	Enseignant- toute petite section maternelle	Compans-Lamali
6	Djamila	F	Auxiliaire de puériculture	Zéphir
7	Mme S.	F	Directrice de crèche municipale	Gyptis

- *Les entretiens*

Au cours de cette seconde étape, les entretiens semi-directifs avec les parents avaient pour objectif de compléter et de recouper les données recueillies par observations dans les espaces institutionnels et domestiques. Ces entretiens cherchaient à fournir des informations sur le degré de perméabilité entre les diverses sphères de socialisation des enfants (échanges entre parents et professionnels, paroles de l'enfant sur sa vie dans les lieux d'accueil, etc.). Un canevas construit en amont, a servi de support à ces entretiens. Les thématiques abordées avec les parents ont concordé avec les activités ordinaires observées dans les lieux d'accueil institutionnels. Ainsi les parents ont été amenés à décrire l'organisation quotidienne autour des activités que sont le fait de jouer, manger, dormir et lire dans le cadre domestique. Pour chaque activité, les parents nous ont exposé leur durée, le lieu où elles se déroulent et ont donné des éléments d'indication sur le comportement de l'enfant.

En parallèle, le travail auprès des professionnels de la petite enfance s'est prorogé. Ainsi des enseignantes d'école maternelle, une directrice de crèche municipale et une auxiliaire de puériculture ont été interrogées. Ces entretiens semi-directifs, en complémentarité des observations (cf. infra), ont été réalisés afin d'étayer nos sources d'informations sur la socialisation des enfants et de recueillir le point de vue des professionnels sur les modes d'accueil, en particulier sur la création de la toute petite section en maternelle. Ce qui explique le nombre plus important d'entretiens menés avec les professionnels de l'école maternelle. Ces entretiens ont aussi consisté à percevoir si les professionnels établissaient des différences entre les enfants scolarisés en toute petite section et les autres. L'objectif était de saisir la manière dont les professionnels percevaient les enfants : émettent-ils des jugements sur ces derniers ? Si oui à partir de quels critères ? Comment évaluent-ils leurs performances cognitives et motrices ? Comment construisent-ils des opinions sur les enfants ? En quoi leurs manières d'évaluer les enfants renvoient-elles à des univers de sens découlant des normes en vigueur dans les différents espaces de socialisation ? Il s'agissait par là de voir en quoi l'étiquette (Becker, 1985) donnée à l'enfant correspondait ou non à celle attribuée à ce dernier dans la sphère domestique.

- *L'observation participante*

La principale méthode de cette seconde phase de l'enquête a été l'observation. Afin d'étudier la socialisation des enfants 2-3 ans, l'observation est apparue comme la méthode la plus appropriée, car elle permet de recueillir directement ce que font les enfants au quotidien, en évitant le filtre des témoignages adultes. L'observation participante est une méthode d'enquête issue de l'anthropologie que l'on peut définir de la façon suivante :

« Par un séjour prolongé chez ceux auprès de qui il enquête, l'anthropologue se frotte en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier. Il peut ainsi l'observer, sinon « de l'intérieur » au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux » (Olivier de Sardan, 1995 : 73).

Dans le cadre de ce travail, nous avons mené des observations au sein des lieux d'accueil et des écoles partenaires, mais aussi dans les familles.

- Dans les lieux d'accueil

Au cours de la seconde phase de terrain, les observations directes se sont déroulées dans trois lieux d'accueil d'enfants de 2-3 ans, aux effectifs et modalités de fonctionnement différents. Ainsi, nous avons réalisés 8 séquences d'observations directes au sein de la grande section de la crèche municipale Gyptis, 7 séquences dans la classe de toute petite section de Compans-Lamali et 6 séquences auprès de la dizaine d'enfants fréquentant la micro-crèche Zéphir.



Ces observations se sont déployées sur six semaines (cf. tableau 6); l'observation débutait au moment de l'ouverture du lieu d'accueil et se finissait à l'heure de la sieste des enfants. Différents types de séquences ont été observées.

Nous avons ainsi suivi les enfants dans les parties intérieures et extérieures des écoles et des crèches, assisté aux goûters et/ou aux repas, ethnographié les différents types d'activités proposées et leur temporalité. L'observation a requis au préalable la construction d'une grille qui s'est concentrée sur les activités ordinaires des enfants : jouer, lire, manger, se laver et dormir. Il s'agissait d'observer finement ces temps d'activités, que nous avons appelé « des séquences ». Les interactions adultes-enfants et « entre enfants » dont ces activités étaient l'occasion, ont fait l'objet d'un recueil systématique de notre part. Nous avons par ailleurs porté attention aux aspects non-conversationnels de ces interactions (gestuelles et mimiques). Nous avons également observé les moments d'arrivée et de départ des enfants dans les différents lieux partenaires. Ces temps de transition constituent en effet des interfaces entre les différents espaces de socialisation des enfants où se donnent parfois à voir des discontinuités et se jouent des interactions entre parents, enfants et professionnels pour tenter d'y faire face ou de les atténuer.

Ces descriptions permettent de saisir les modalités de socialisation des modes de garde enquêtés. Quels jeux sont proposés aux enfants, comment sont-ils invités à apprendre, jouer et à interagir avec leurs pairs et les adultes ? De telles observations autorisent ainsi l'enquêteur à concevoir, plus que le fonctionnement des modes de garde, les normes et valeurs transmises aux enfants dans ces espaces et, par voie de conséquence, documentent les processus d'élaboration et de construction de la socialisation.

- Dans les familles

Dans le but de documenter de manière transversale la socialisation des enfants des 2-3 ans, des observations ont également été réalisées dans la sphère familiale, en se basant sur la même grille d'observation. Il s'agissait de recueillir des données sur les manières de dire, de faire, de manger, de se laver, de jouer, de lire et ainsi de décrire les normes en vigueur au sein de la famille. Ces observations sous-tendaient l'hypothèse selon laquelle, même à l'intérieur de la sphère domestique, peut exister une pluralité de normes négociées selon les moments et les interactions. L'observation dans les familles a, dans cette perspective, pour avantage d'autoriser à regarder une pluralité de relations et d'interactions : entre l'enfant enquêté et sa fratrie, entre les différents frères et sœurs, entre les parents et leurs enfants. Cette diversité des interactions permet ainsi de saisir la multiplicité des normes ainsi que leur plasticité (Lahire, 2006).

Au cours de la seconde phase de terrain, nous avons ainsi pris contact avec 12 familles. Or, pour des raisons qui seront développées dans le paragraphe suivant, plusieurs prises de contact n'ont pu aboutir. Au final, 13 observations ont été réalisées dans 8 familles. Ces observations ont permis de récolter un riche matériau en contre point des modes de garde institutionnels et des travaux plus classiques sur la socialisation infantile. En effet, de



manière classique la sociologie de l'école ou de la famille se focalise sur certaines instances de la socialisation enfantine, alors que l'approche auprès de familles permet de construire une ethnographie décloisonnée des modes de socialisation enfantine, ce qui apporte un éclairage innovant quant à ces expériences.

Dans ce dispositif d'enquête, l'observation s'est révélée hautement participative. Si dans les lieux d'accueil, la distance nécessaire à l'observation directe n'a pas posé de problème particulier, en revanche, dans les espaces domestiques, notre présence perturbait la vie familiale. Nous avons donc pris le parti d'interagir directement avec les parents et les enfants, participant aux différents temps familiaux. Nous avons ainsi joué avec les enfants, partagé les repas, assisté aux temps de lecture ou au moment du bain, multipliant en ces diverses occasions, les conversations informelles avec parents et enfants. Les profils des enfants observés dans leur famille sont présentés dans le tableau ci-dessous.



Tableau 7. Profil des enfants observés dans les familles

Prénom	Sexe	Nombre de visites	Lieux d'accueil fréquentés	Situation conjugale des parents	Activité professionnelle de la mère	Activité professionnelle du père	Fratrie
Nassim	H	2	TPS les matins (lun, mar, jeu, ven)	mariés	sans activité	électricien	1 frère (18mois)
Lina	F	3	TPS toute la journée + crèche Gyptis le mercredi	mariés	commerçante	commerçant	2 frères (5 ans et 9 ans)
Thibault	H	2	crèche Gyptis tous les jours de la semaine	mariés	NR	CRS	0
Samia	F	2	TPS les matins (lun, mar, jeu, ven)	mariés	sans activité	électricien	1 sœur (7 mois) et 1 frère (3 ans)
Sarah	F	1	crèche Zéphir (lun, mar, jeu)	en couple	formation auxiliaire de puériculture	NR	2 demi-sœurs (8 ans et 14 ans)
Nasrine	F	1	crèche Gyptis tous les jours de la semaine	séparés	officier d'état civil	chauffeur poids lourd	1 demi-frère (3 mois) et 1 demi-frère (13 ans)
Mourad	H	1	crèche Zéphir (lun, mar, jeu, ven) + autre micro-crèche le mercredi	séparés	secrétaire	NR	0

Le choix des enfants que nous avons souhaité observer au sein de leur famille s'est effectué selon deux axes : il s'agissait d'une part d'enfants qui, dans leur relations avec leurs pairs, se révélaient être des « leaders » (Delalande, 2002), « des suiveurs » ou se montraient davantage « en retrait » ; d'autre part d'enfants faisant l'objet d'une nomination particulière de la part des professionnels (« le perturbateur », « le bon élève », « la timide », « la terreur », « le passe-partout » ou encore « la muette »). Nous avons ainsi observé des enfants qui présentaient des caractéristiques différentes dans leur comportement aussi bien avec leurs pairs qu'avec les adultes qu'ils côtoient.

Les outils de cette enquête étant présentés, il est temps de présenter les difficultés rencontrées qui explicitent certaines limites de l'enquête et mettent en évidence certaines

contraintes méthodologiques sur des terrains que nous pourrions qualifier de « sensibles » (Bouillon et *alii*, 2006).

B. Biais, limites et contraintes de l'enquête

L'enquête ethnographique engendre toujours des problèmes : dans l'accès au terrain, fermeture du terrain (Farnarier, 2009), crispations, incompréhensions entre enquêteurs et enquêtés, problèmes lors de la restitution (Bouillon et *alii*, 2006 ; Bensa et Fassin, 2008). Elle est toujours une mise à l'épreuve pour les enquêtés comme pour les ethnographes parce que « le terrain constitue pour chacun d'entre nous une épreuve sensible, profondément humaine » (Bouillon et *alii*, 2006 : 27).

▪ Difficultés rencontrées avec les professionnelles de la petite enfance

L'étude a suscité pour la plupart des professionnels un intérêt, voire, dans certains cas, un enthousiasme. Cette position de la part des enquêtés s'explique principalement par le fait que peu de recherches qualitatives ont pour objet le « monde » de la petite enfance. Ainsi, notre présence, outre qu'elle relevait d'une forme de nouveauté pour les professionnels, témoignait également d'un intérêt pour leurs pratiques et donc d'une certaine forme de reconnaissance de leur travail. Nous avons néanmoins pu relever certaines réticences à l'enquête dans certains cas particuliers. Ce fut le cas pour l'école pressentie pour cette étude située dans le 15^e arrondissement. Cette école connaît une histoire particulière. En effet, en dépit des coupes budgétaires décidées sous le gouvernement Fillon qui avaient engendré une suppression de la plupart des toutes petites sections existantes, cette école avait réussi à conserver sa TPS. A l'occasion de l'annonce par le gouvernement Ayrault, en 2012, de la « création » de toutes petites sections de maternelle, les professionnels de cette école ont été sollicités à de nombreuses reprises par les médias pour témoigner sur cette question. Dans ce contexte, notre demande pour enquêter dans l'école a été perçue comme une « demande de trop » par les professionnels qui, fatigués d'être investis par des acteurs extérieurs, ont finalement fait le choix de décliner notre proposition.

Par ailleurs, il nous a été difficile d'ethnographier les repas pris dans les cantines scolaires. Ces entraves découlent ici de logiques institutionnelles. En effet, à l'échelle des écoles maternelles, les membres des équipes pédagogiques (enseignants, directeurs d'écoles) dépendent de l'éducation nationale. A contrario, les ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles), en charge des temps de cantines scolaires, sont employées par la municipalité.

Ainsi, si nous avons pu avoir au départ de l'enquête l'autorisation d'enquêter dans les écoles par le personnel de l'éducation nationale, nous n'avons obtenu qu'à la toute fin de

l'étude l'accord de la municipalité pour assister à la cantine. En outre, au sein des écoles, existent de nombreuses tensions entre les équipes pédagogiques et les ATSEM. La hiérarchie entre ces deux types de fonction est forte et les différences de statuts, révélatrices d'une certaine appartenance de classes, peuvent engendrer entre ces deux corps de métiers des conflits (Lahire, 1993). Dans ce contexte, notre présence à la cantine était mal perçue par les ATSEM. Ainsi seules deux observations ont pu être réalisées pendant les temps « cantine ».

▪ **Les difficultés rencontrées à prendre contact avec des assistantes maternelles agréées et clandestines**

L'une des limites de cette étude procède de la difficulté que nous avons rencontrée pour enquêter auprès des assistantes maternelles agréées et auprès des « nounous clandestines ». En premier lieu, peu de parents ont recours aux assistantes maternelles sur ces terrains à cause du coût de cette prise en charge (Erne et Fraisse, 2005 ; cf. *infra*). Par exemple, les deux assistantes maternelles que nous avons interrogées étaient en cessation d'activité, faute de demande de prise en charge d'enfants suffisante, au point que l'une des deux se soient reconvertie en assistante familiale pour le compte de l'aide sociale enfance.

Par ailleurs, nos prises de contacts se sont effectuées plutôt auprès des institutionnels travaillant dans le secteur de la petite enfance, ce qui a implicitement limité la possibilité de connaître des assistantes maternelles agréées.

En ce qui concerne les activités de garde non-déclarées, si nous avons pu récolter des informations lors des entretiens réalisés avec les parents, il a été impossible d'interroger directement des « nounous clandestines ». Même lorsque nous parvenions à les identifier, les personnes concernées mettaient en place des stratégies d'évitement. Une d'entre elle, suite à notre demande d'entretien par téléphone, a ainsi prétendu que nous nous étions trompés de numéro. Travaillant dans le secteur informel, ayant une activité illégale, ces nounous craignaient en nous parlant de s'exposer à la justice et ainsi de perdre leur source de revenu. Nous n'avons donc eu d'autre choix que de prendre acte de ces réticences et de ces refus. L'ethnographie auprès des « nounous clandestines » peut être qualifiée de « terrains sensibles » en ce qu'elle concerne des pratiques illégales et illégitimes (Bouillon et alii, 2006). Il s'agit ainsi d' « accepter l'idée que les résultats produits par ce type d'enquête ne peuvent échapper à une dose plus ou moins importante de contingence, d'approximation et d'incertitude » (Schwartz, 1993 : 265) et d'objectiver les difficultés de l'enquête, les considérant comme des informations éclairant les terrains enquêtés.

▪ *Les difficultés rencontrées à effectuer des entretiens avec les parents*

Des écueils ont également émaillé notre recherche dans la prise de contact avec les parents. Tout d'abord, il s'est avéré que, nombreux étaient les cas, où ce n'était pas directement les parents qui accompagnaient ou venaient chercher les enfants dans les différentes structures qui constituaient nos points d'entrée sur le terrain. Révélatrice des multiples arrangements mis en œuvre par les familles (cf. infra), cette réalité a dans le même temps constitué un frein important à la rencontre des parents.

Lorsque les contacts étaient possibles, d'autres types de difficulté se sont fait jour, en particulier avec les parents d'enfants inscrits en crèche. Pour des raisons différentes selon qu'il s'agissaient d'une crèche municipale ou associative, cette catégorie de parents se caractérise en effet globalement par une très faible disponibilité. En crèche municipale, la majorité des parents est constituée de jeunes actifs contraints de mettre en place des emplois du temps millimétrés pour arriver à concilier vie professionnelle et vie familiale, ce qui laisse très peu de place pour la réalisation d'un entretien qualitatif. En crèche associative, l'indisponibilité des parents tient davantage aux situations sociales difficiles auxquelles ils doivent faire face. Ainsi, de nombreuses mères élèvent seules leurs enfants tandis que certaines ont leur conjoint incarcéré. Lorsque les parents travaillent, les conditions d'emploi et les amplitudes horaires afférentes induisent une fatigue importante et ne laissent que peu de disponibilité. Par exemple, une mère de famille, disposée à faire un entretien avec nous, fut contactée à plusieurs reprises, sans que la démarche ne puisse finalement aboutir : arrivée en France depuis un an, employée comme agent d'entretien loin de son domicile, sans permis de conduire, cette mère a été contrainte, en raison de ses horaires, de prendre en plus de la crèche une assistante maternelle pour accompagner son fils le matin. Ce cas, fort intéressant dans la mesure où il cumule les différentes contraintes auxquelles sont fréquemment confrontés les parents rencontrés sur le terrain, s'est avéré, impossible à ethnographier plus avant. L'ethnologue doit donc faire avec les contraintes quotidiennes des familles auprès de qui il enquête. Ainsi, les emplois du temps chargés, les préoccupations ordinaires pour faire garder les enfants, le temps passé à organiser la vie quotidienne, l'indisponibilité physique et psychologique pour accorder de son temps à l'enquêteur participent dans ces milieux précarisés d'un frein à l'enquête. Enfin, certains parents primo-migrants ont décliné les entretiens dans la mesure où ils sont hébergés et ne peuvent donc « recevoir » chez leur hôte, pendant leurs moments de temps libre. Comparativement, il a été plus facile de réaliser des entretiens avec les parents d'enfants scolarisés en maternelle, puisque la plupart sont sans emploi (cf. supra tableau 1).

Enfin, des difficultés dans la prise de contact et la réalisation d'entretien en raison de l'éloignement par rapport à la langue française et / ou à la culture écrite des parents se sont données à voir. Certains parents maîtrisent mal le français et éprouvent des problèmes de compréhension, ce qui a rendu les conversations avec l'ethnologue difficiles. Par ailleurs, il est arrivé à plusieurs reprises que les parents refusent que l'on enregistre l'entretien. Ces derniers étant peu lettrés, la signature du formulaire de consentement a davantage provoqué leur angoisse que leur réassurance, nous conduisant à laisser cette étape de côté. Au-delà de ces problèmes « techniques » (mauvaise maîtrise du français pour les enquêtés et incapacité à parler la langue d'origine pour l'ethnologue), les difficultés à parler la langue du pays d'accueil pour des enquêtés en situation de migration, peuvent être à l'origine d'un sentiment de disqualification (Paugam, 1990), de honte ou d'anxiété dans la relation à l'ethnologue (Lees, 2014). L'ensemble de ces interactions est d'autant plus anxiogène qu'elles s'inscrivent dans ce qu'Erving Goffman définit comme des contacts mixtes :

« Ces instants où normaux et stigmatisés partagent une même situation sociale, autrement dit, se trouvent physiquement en présence les uns des autres, que ce soit au sein d'une rencontre en forme de conversation ou à la faveur d'une simple participation commune à une réunion sans objet précis (...). La peur qu'éprouve un individu de ce que les autres pourraient lui manquer d'égards à cause de quelque chose qui apparaît chez lui entraîne une insécurité permanente dans ses rapports avec les gens, et, cette insécurité découle non de quelque source mystérieuse et plus ou moins masquée comme il en va ainsi pour nous mais de quelque chose contre quoi il sait qu'il ne peut rien » (Goffman, 1985 : 23 et 26).

Ainsi, plusieurs parents ont esquivé la relation d'enquête cherchant ainsi à éviter des situations qui pourraient paraître à leurs yeux comme discréditantes (Goffman, 1985).

Ces diverses difficultés d'accès aux parents constituent un problème méthodologique que nous avons initialement sous-estimé. Dans ces circonstances, les conversations informelles ont été privilégiées. Extérieur à un cadre prédéfini, il était alors plus aisé de rentrer en contact avec les familles à l'occasion de moments ordinaires de la vie quotidienne, par exemple en raccompagnant les parents du lieu d'accueil de leurs enfants jusqu'à leur domicile.

▪ ***Observer les 2-3 ans dans les lieux de garde institutionnels, un exercice méthodologique délicat***

Nous avons fait le choix de ne pas faire d'entretiens avec les enfants de 2-3 ans, dans la mesure où ils sont en cours d'apprentissage du langage (Kail, 2012) et éprouvent donc des difficultés à oraliser leurs expériences. Nous avons donc privilégié le travail par observation

et tenté, parallèlement, l'exercice de l'entretien avec des enfants de grande section de maternelle, entreprise qui, comme expliqué plus haut, s'est avérée infructueuse.

L'observation a donc constitué l'outil méthodologique principal de notre travail de terrain. Notre présence a d'abord suscité une attention flottante de la part des enfants. Seuls certains d'entre eux, après quelques semaines de terrain, ont cherché à entrer en interaction avec nous, que ce soit par le regard, le toucher, le don d'objets ou le langage. Lorsque c'était le cas, il nous a été relativement facile d'adopter des stratégies d'évitement consistant à répondre *a minima* à l'invitation à rentrer en communication. Concrètement, il s'agissait de ne pas croiser le regard des enfants ou encore de répondre succinctement à leurs questions sans relancer la conversation. Certains enfants ont exprimé un attrait pour nos accessoires de travail (cahier, stylo), désirant parfois se les accaparer. Face à ces velléités, notre position a oscillé entre un « laisser-faire » qui misait sur la lassitude spontanée des enfants ou, lorsque l'interaction s'installait dans le temps, la tactique consistant à se lever pour s'installer dans un autre lieu d'observation. Globalement, il s'agissait d'essayer de « se faire oublier », afin de perturber le moins possible le fonctionnement ordinaire des modes de prise en charge des enfants. Les brefs moments d'interaction entre les enquêtés et les enquêtrices ont été retranscrits et font partie intégrante des données recueillies.

L'observation des interactions entre enfants a nécessité de se placer à « hauteur d'enfant » (Zotian, 2009), ce qui signifiait se mettre physiquement à leur niveau en s'asseyant sur des petites chaises dans les espaces intérieurs et par terre lors des temps extérieurs. De cette façon, nous avons pu observer une « vie sociale » enfantine dont une partie seulement est visible aux yeux des professionnels. De multiples séquences de jeux libres entre enfants, accompagnés ou non d'échanges de paroles, ont été ethnographiées, mais aussi des bousculades ou des conflits, pas toujours perçus par les adultes, dès lors que les enfants ne se manifestaient pas auprès d'eux par des pleurs ou des cris. Nous avons alors observé comment les enfants « réglent » ces accrochages entre eux.

▪ ***Difficultés rencontrées à pratiquer l'observation participante dans les familles***

Cette dimension de l'enquête a sans doute constitué la partie la plus complexe du travail ethnographique. Il convient de revenir sur la relation d'enquête que nous avons construite dans les familles, au cours du travail de terrain, et tenter d'analyser cette relation.

Cette relation peut être qualifiée d'asymétrique dans le sens où elle fait interagir un chercheur désireux de récolter son matériau de recherche et un enquêté qui répond à la requête du chercheur en fonction de sa perception qu'il a de l'enquêteur et de ses attentes.

« L'enquête ethnographique est une intrusion au sens fort. Non seulement on abuse des relations avec les gens, mais en plus on se mêle de ce qui ne nous regarde pas. On pose parfois des questions personnelles, indiscrettes, invasives, du genre de celles que l'on poserait à un ami. En somme, on joue de l'intimité « comme si » on était des amis. Mais nous n'en sommes pas. Nous sommes des « faux amis » et nous jouons de cette duplicité pour parvenir à nos fins. La fourberie est l'une des armes de l'ethnographie. Et elle a un prix, qu'on paie en se faisant claquer la porte au nez, (...). Ou encore en se faisant rouler dans la farine lorsque des informateurs nous racontent des balivernes. Cela est rassurant et nous rappelle que la duplicité se tient des deux côtés » (Laé et Murard, 2012 : 137).

Notre réflexivité sur les relations entretenues avec les enquêtés a permis de mettre en avant le rôle que nous ont attribué les familles. Ces attributions informent sur la relation sociale de sexe, d'âge et de classe entre les enquêtés et les enquêtrices, et fournissent par là même, des données sur les familles, leurs pratiques et leur milieu social. Regarder la façon dont les enquêtés se sont comportés face à notre présence, nous en apprend sur eux.

A notre entrée sur le terrain, le projet d'étude et la méthode de travail ont été présentés aux parents avec le souci de gagner leur confiance, dans le but qu'ils acceptent notre venue à leur domicile. Nous avons clairement exprimé nos intentions d'observer des temps de la vie quotidienne de l'enfant, rappelant qu'aucun jugement de valeurs ne serait porté sur leurs manières de faire. Autrement dit, nous avons été soucieuses de faire comprendre aux parents notre démarche compréhensive et non normative, et de rappeler que toutes les informations recueillies étaient anonymes. La confiance étant un pré-requis à toute relation d'enquête ethnographique, il s'agissait d'explicitier aux parents les objectifs de notre étude afin qu'ils ne se méprennent pas sur les raisons de notre entrée dans la famille, et ne la perçoivent pas comme une « intrusion » trop forte.

Pour autant, pour certains parents, des interrogations sont restées en suspens. Plusieurs d'entre eux, lors du premier rendez-vous au domicile, bien qu'ils aient accepté de nous accueillir suite à une première rencontre où nous avons déjà présenté notre travail, nous ont posé de nombreuses questions sur le projet d'étude, ainsi que des questions plus personnelles (situation matrimoniale par exemple). Le questionnement des familles à notre sujet nous a rappelé qu'il est impossible de considérer notre présence au sein des familles comme neutre, sans incidence sur l'action et la parole des enquêtés. Accepter notre présence au domicile signifie pour les parents nous ouvrir les portes de leur intimité.

« Entrer chez les familles, passer du temps dans les logements c'est en tout premier lieu pénétrer le lieu qui protège (Heidegger, 1958). Or, l'étranger que constitue l'ethnologue peut représenter une menace extérieure : c'est prendre le risque d'envahir l'enquêté et de violer son intimité. Entrer dans le chez soi, c'est en effet, pour celui qui accueille, dévoiler en même temps qu'une part de son intimité, son identité. C'est permettre à l'autre d'accéder à soi » (Lees, 2014 : 216).

Ainsi, il y a bien un déséquilibre entre les parents qui ont accepté de nous laisser voir une part de leur intimité et le chercheur qui vient observer cette dernière. L'un a des attentes explicites vis-à-vis de l'autre : recueillir des données pour son enquête quand l'autre cherche à trouver dans cette relation des formes de contre-don. Comme le rappelle Florence Bouillon :

« Sans débattre ici de l'épineuse question de l'utilité sociale de la recherche, il paraît difficile de contester le fait qu'elle bénéficie davantage à l'ethnologue, qui en retire rétributions symboliques et matérielles, qu'aux enquêtés, dont la situation objective n'est généralement pas modifiée par un tel travail. Il nous semble qu'il y a là une donnée indépassable de la recherche du terrain : le chercheur n'a finalement « rien » à proposer aux enquêtés qui puisse changer la condition qui est la leur, ce que les enquêtés savent aussi très bien. La tolérance dont ils font preuve vis-à-vis de l'ethnologue relève généralement de l'affect plus que de l'intérêt : ce n'est pas un principe de connaissance qu'adoptent les informateurs, mais un individu » (Bouillon, 2006 : 92).

Ce déséquilibre dans la relation d'enquête explique le scepticisme de certains parents qui ont refusé notre venue.

Au terme de ce terrain, il apparaît que nous pouvons distinguer deux catégories de relations d'enquête, en fonction des rôles que les familles nous ont attribués. Nous appelons les deux configurations : « relation d'enquête intimiste » et « relation d'enquête distancée ».

- La relation d'enquête « intimiste »

Cette première catégorie concerne les familles qui, dans un premier temps, ont exprimé leur étonnement quant à notre « étrange » métier. Dans ces situations, nous avons cherché à répondre aux diverses questions dans l'optique de rassurer les parents quant à notre méthode et nos objectifs de travail et d'informer sur ce qu'est le « métier de sociologue ». Des remarques ont ainsi été faites sur cette pratique incongrue qu'est le fait d'aller au domicile d'inconnus pour observer leur quotidien. Dans un second temps, à mesure du déploiement de l'interconnaissance, d'autres questions sont apparues, concernant notre vie privée. Les familles, par leurs questions, cherchaient à mieux nous connaître sans doute pour savoir quelle conduite adapter face à nous. Comme tout acteur

social, l'enquêté procède à une interprétation de ce qu'on lui donne à voir (sexe, âge, façon de s'habiller, de se tenir, de parler) et ajuste son discours en fonction des perceptions qu'il a de son interlocuteur (Fournier, 2006). Ces questions permettaient de rééquilibrer l'asymétrie produite par la relation d'enquête. Les parents ont cherché à obtenir eux aussi des informations sur notre vie personnelle dans le but de créer une réciprocité dans les échanges. La relation d'enquête s'est alors transformée pour devenir une relation moins unilatérale et plus intimiste où chacun en apprend sur l'autre. Ainsi de nombreuses discussions informelles ont eu lieu à cette occasion, ce qui a eu pour effet de limiter la possibilité de réaliser des entretiens qui, avec le support du dictaphone, étaient considérés comme formels et avaient pour effet d'entraver le caractère intimiste de cette relation.

Dans cette catégorie de relations, les familles nous ont conféré une place singulière qui faisait appel à des registres familiers (« tata » ou « copine »).

« La relation d'enquête est une relation sociale extra-ordinaire, *incongrue*. Elle ne se conforme pas d'évidence à un standard interactionnel auquel l'enquêté se serait frotté depuis toujours, contrairement à l'enquête par questionnaire pour laquelle l'expérience républicaine du vote, la passation du recensement, ou l'administration de diverses « fiches signalétiques » servent de référent. En même temps, elle ne rompt pas immédiatement avec toute expérience sociale déjà vécue. Du coup, l'enquêté va chercher à la rapprocher d'autres relations sociales suivant les catégories de perception du monde et d'action dans le monde qui lui sont propres » (Fournier, 2006).

Ainsi, les parents ont redéfini les contours flous de la relation d'enquête qui pouvait engendrer de la gêne, en nous attribuant des rôles tels que celui de « tata ». Ce mot peut être employé d'abord pour marquer un lien de familiarité en désignant une personne n'appartenant pas à la famille. Le terme « tata » ou « tonton » désigne en particulier pour les populations comoriennes, une personne appartenant à la génération supérieure impliquant, du fait de son âge plus avancé, une marque de respect vis-à-vis de la génération en dessous. Terme appartenant au lexique courant qui fait référence à différents statuts, il s'applique également aux professionnels de la petite enfance (auxiliaire de puériculture, ATSEM, assistante maternelle). Ce terme renvoie donc sans doute également à notre assimilation aux professionnelles de la petite enfance. Nous avons pu apparaître pour certaines familles comme une sorte de nounou ou baby-sitter. Les propos d'un père, racontant une mauvaise expérience vécue avec une nounou qui gardait leur fils, illustre cette désignation : « *C'est pas comme vous, on sent qu'on peut vous faire confiance, mais des fois ça se voit pas tout de suite qu'elles sont de mauvaises tatas* » (père de Nassim).



Ce verbatim traduit bien les effets que peuvent induire l'âge et le sexe du chercheur dans les relations d'enquête. Si nous avons été un homme plus âgé, l'attribution de ce rôle n'aurait certainement pas eu lieu. Il faut aussi noter que l'objet de notre étude, soit la socialisation des enfants, nous place directement dans des registres affectifs : dès lors que les enfants acceptent notre présence, voire même la sollicitent, les parents sont tentés de nous accorder une place intimiste. Nous avons parfois ressenti que certains parents observaient nos échanges avec l'enfant et évaluaient notre comportement et les affinités qui pouvaient se nouer avec lui, dans la perspective éventuelle de nous confier la garde de l'enfant.

Un autre rôle a pu nous être assigné : celui de « copine ». Certaines mères, souvent isolées, ont vu dans la relation d'enquête, l'occasion de nouer des liens amicaux. Pour ces mères, le fait que nous les sollicitions et les écoutions constituait une configuration dont elles font rarement l'expérience dans leur vie quotidienne. En effet, certains travaux ont pu montrer que les habitants des zones urbaines sensibles connaissaient des formes importantes d'isolement social et relationnel, de manière plus prégnante que le reste de la population (Pan Ké Shon, 2002). Dans ce contexte, la disponibilité dont nous témoignons auprès de ces mères, constituait à leurs yeux, le contre-don attendu (Bouillon, 2006).

- La relation d'enquête distanciée

La seconde catégorie que nous avons appelée « relation d'enquête distanciée » concerne les familles qui n'ont pas cherché à approfondir les relations avec nous. Dans cette configuration, les parents n'ont pas exprimé d'interrogations sur notre métier et ne nous ont pas confié des rôles qui pouvaient leur être familiers. Les parents ont ici cherché à marquer une distance sociale.

Deux cas de figures se sont présentés dans ces relations d'enquête distanciées : soit les parents nous ont placés dans la position de spectateur, soit dans celle d'invité. Dans le premier cas, les parents appartiennent à des milieux sociaux proches du nôtre : ils n'ont ainsi pas eu de difficulté à appréhender ce que nous venions chercher en passant du temps auprès d'eux. Les familles, dans ce contexte, se sont facilement accommodées de notre place d'observateur, tout en veillant à ce que nous restions à la place de spectateur. Ainsi, les parents ont été présents à chaque séquence d'observation des activités quotidiennes de l'enfant : jeux, prises de repas, bain. Par leur omniprésence dans les séquences observées, ils ont traduit le désir de préserver un cadre. Bien que de nombreuses conversations informelles aient eu lieu, ces configurations ont plutôt été celles où les entretiens semi-directifs étaient plus à propos.

Dans le second cas, les parents nous ont donné une place d'invité. Ils ont, par exemple, pris grand soin de nous offrir un repas. Contrairement aux relations d'enquêtes intimistes où il s'agissait de prendre un repas dans la convivialité avec les membres de la famille, ici on nous invitait à manger seul, sans que le repas soit partagé. Ces situations se sont plutôt données à voir dans le cas de configurations où la distance sociale entre l'enquêteur et les enquêtés était plus grande. L'anecdote suivante est révélatrice de ce soin apporté à notre confort. La mère de famille est ici au foyer et le père électricien.

A notre arrivée au domicile, en fin de matinée, la mère nous invite à nous asseoir dans le salon tandis qu'elle demande à ses deux enfants, Samia 2 ans et Badiss 3 ans, d'aller jouer dans leur chambre. L'ethnologue s'exécute et s'installe autour de la table du salon. La mère lui propose un café que cette dernière accepte et va dans la cuisine préparer le café. Quelques instants après, la mère revient, non pas simplement avec une tasse de café, mais avec une assiette remplie de nourriture qu'elle pose sur la table. Elle souhaite que l'enquêtrice mange seule pendant que nous discutons, et affirme ne pas souhaiter manger car elle est au régime.

La position qui nous est donnée, délimite un espace qui met l'accent sur la distinction entre l'hôte et l'invité. Il est notoire de remarquer que le rapport à la nourriture octroyé à l'enquêteur par l'enquêtée constitue une illustration probante de la relation d'enquête. Alors que dans la première configuration relationnelle, l'invitation à prendre le repas avec la famille permettait des échanges conviviaux et de masquer la distance sociale, elle témoigne dans le second cas d'une asymétrie et d'une distance sociale éprouvée par l'enquêtée :

« L'ethnologue est objet de représentations qui impliquent et prédéterminent certains positionnements face au chercheur de la part des enquêtés. [Nos] profils sociologiques contrast[ent] fortement avec ceux de toutes les personnes rencontrées. Souvent de peau noire, d'origine étrangère, sans emploi, elles occupent le bas de l'échelle sociale. Nous représentons à leurs yeux le monde du travail social, de l'école ou de l'administration, en d'autres termes, le monde de l'institution où un monde auxquels les enquêtés n'appartiennent pas pleinement » (Lees, 2014 : 214).

○ Légitimer son rôle de parent

Certains parents ont éprouvé le besoin de commenter et justifier le comportement de leur enfant. Ils mettaient des mots sur ce que nous pouvions observer. Ce fut le cas du père de Nassim, un petit garçon étiqueté par l'institution scolaire comme « agité », qui fréquente la toute petite section de l'école maternelle. A la maison, son comportement est identique, il bouge beaucoup, ne reste pas assis plus de quelques minutes. Son père a alors tenu un discours de valorisation du comportement de son fils, pensant que nous pourrions juger

celui-ci négativement, notamment concernant l'utilisation très fréquente de Nassim de l'iPhone de sa mère.

Le discours tenu par le père de Nassim sur les pratiques de son fils traduit un « effet de légitimité » (Bourdieu et Chartier, 1985 : 223) : les pratiques culturelles, étant intégrées dans un monde différencié et hiérarchisé, les enquêtés conscients de leur place dans cette hiérarchie, construisent un discours de valorisation et de légitimation, mettant en avant certains aspects de leur pratique et cherchant à en invisibiliser d'autres.

Le discours de légitimation des parents a également pu être observé à l'occasion des entretiens. Certains parents ont, en effet, construit un discours venant légitimer les pratiques de leur enfant, revalorisant par là même leur rôle de parents. Car, c'est bien eux, en tant que parents, qui sont observés lorsque l'ethnologue intervient dans la vie quotidienne de la famille. En outre, dans un contexte où la « parentalité » des membres des quartiers populaires est particulièrement ciblée par les politiques publiques (Chauvière, 2008), induisant l'implicite d'une parentalité carentielle, il n'est pas étonnant que les parents, face à l'enquêteur, cherchent à légitimer les pratiques de leurs enfants car ils ont eux-mêmes intériorisé la perception négative de leurs rôles de parents par les institutions. Dans ces circonstances, les parents ont tous cherché, dans des formes et à des degrés différents, à maîtriser certaines conduites de leur enfant, afin de donner une image présentable de soi et d'affirmer leur « bonne » conduite en tant que parent.

▪ *Conclusion*

L'enquête de terrain a permis d'approcher une pluralité de réalités par le prisme des outils de la recherche qualitative. Ainsi, les épreuves quotidiennes des familles ainsi que les contraintes qui pèsent sur les parents ont pu être renseignées. Par ailleurs, l'observation dans les lieux d'accueil a permis de documenter un ensemble de normes et de pratiques à l'œuvre dans ces instances de socialisation. En outre, l'accès aux familles dans la sphère domestique a participé d'une possibilité de comprendre certaines modalités de la socialisation primaire à l'œuvre dans ces quartiers populaires. En revanche, certaines réalités à l'œuvre sur ces territoires n'ont pu être dévoilées. C'est notamment le cas des « nounous clandestines », trop méfiantes à notre égard pour se laisser approcher. Mais c'est également le cas des enfants ne bénéficiant d'aucun mode de garde autre que leur propre famille.

Une enquête de l'observatoire national de la petite enfance (2012) établit que 63% des enfants passent la plupart de leur temps avec l'un de leurs deux parents. Si nous ne disposons pas de données chiffrées concernant ce phénomène dans les quartiers populaires ni dans le secteur nord de Marseille, notre présence sur le terrain dans ces territoires, atteste que cette situation concerne un nombre importants d'enfants dans ces espaces. En effet, les contraintes économiques des parents, leurs difficultés parfois à entrer en contact avec les institutions, ou encore leur conception de la socialisation primaire comme socialisation familiale, constituent autant de raisons de cette non prise en charge. Par ailleurs, une des difficultés pour rencontrer les familles en charge de leur enfant dans la sphère domestique relève, à notre sens, d'une spécificité en quartiers populaires. Les parents, dans ces secteurs, sont angoissés par la peur de la délinquance et la crainte de voir leurs enfants devenir délinquants. Ils limitent à cet effet la socialisation de leurs enfants dans les espaces publics (parc à jeux par exemple) (Lees, 2014 ; Zotian, 2009). Percevant ces espaces comme le lieu d'une potentielle contamination symbolique (Goffman, 1985), ils les évitent. Ce qui accentue le fait que les enfants sont cantonnés au huis clos domestique et dans le même temps nos difficultés pour les rencontrer. Nous proposons ainsi comme piste de recherche pertinente pour des travaux à venir, de chercher à documenter cette socialisation primaire au sein du huis clos domestique. Une telle approche permettrait de saisir un phénomène encore invisible mais dont nous postulons qu'il constitue une manifestation spécifique de la prise en charge des enfants dans les quartiers populaires

C. Les lieux de l'enquête

Les démarches exploratoires menées au cours des premières semaines de l'étude nous ont amenées à cibler les 3^e et 14^e arrondissements de Marseille pour réaliser l'enquête.

Deux écoles maternelles, l'une située dans le 3^e arrondissement, l'autre dans le 14^e sont devenues partenaires du projet. Dans la première, un travail a été entamé avec la petite (PS) et la grande section (GS) tandis que dans la seconde a été mis en place une collaboration avec la classe de toute petite section (TPS), ouverte en janvier 2013.

Deux crèches ont également été intégrées à nos terrains. La première est une crèche municipale choisie en raison de sa proximité avec l'école maternelle partenaire du 14^e arrondissement. La seconde correspond à l'une des antennes d'un projet de micro-crèche atypique et expérimental.

▪ *Zéphir : une micro-crèche*

Le premier type de structures collectives au sein duquel a été réalisée l'étude est une micro-crèche dénommée "Zéphir" située dans la Zone Franche Urbaine du 14^e

arrondissement, à proximité de cités HLM et de copropriétés dégradées. Structure de petite taille accueillant au maximum 10 enfants de 0 à 4 ans, la micro-crèche offre un possibilité de garde collective pour des parents qui sont généralement exclus des dispositifs existant en raison de leur situation professionnelle ou sociale, marquée par l'inactivité, des emplois précaires temporaires, ou des formations en cours.

Le dispositif des micro-crèches a été créé en 2007 à titre expérimental afin d'augmenter l'offre en structures d'accueil collectif dans des zones peu pourvus comme les zones urbaines sensibles et les communes rurales. Elles sont devenues des dispositifs de droit commun suite au décret 2010-613 du 7 juin 2010. Au niveau national selon la CNAF, au 31 juillet 2011, 337 micro-crèches avaient été créées sur le territoire national, pour un total de 3 058 places. A ce jour, 25 % d'entre elles sont implantées dans des territoires prioritaires (zones de revitalisation rurale et zones urbaines sensibles).

Les micro-crèches sont des structures d'accueil de petite taille qui accueillent au maximum 10 enfants simultanément. Elles peuvent être gérées par une collectivité territoriale (commune, intercommunalité, conseil général), un centre communal ou intercommunal d'action sociale, une association ou une entreprise.

Le fonctionnement d'une micro crèche est, en grande partie, soumis aux mêmes règles que les établissements d'accueil collectif. Les locaux doivent respecter les normes de sécurité exigées pour les établissements recevant du public et sont aménagés de façon à favoriser l'éveil des enfants. Le local peut-être un appartement, une maison ou tout autre lieu, à condition que la sécurité et la santé des enfants soient assurées et que le médecin de protection maternelle et infantile (PMI) ait rendu un avis favorable, et que le Président du Conseil général ait délivré un agrément.

La micro-crèche « Zéphir » a été inaugurée le 22 octobre 2012 et s'inscrit dans ce dispositif. Elle constitue la sixième antenne de l'association « Microbulles » sur Marseille. Créée par Anny Piolle, cette association compte en juin 2013, 6 sites répartis entre les 14^e, 11^e, 6^e et 16^e arrondissements de la ville.

La crèche « Zéphir » est située dans les locaux d'un centre social et familial. L'espace de la crèche est composée de 7 pièces : une salle d'entrée, une salle principale où les enfants jouent, prennent les repas et font les différentes activités, une salle dortoir, une salle pour le nettoyage et la toilettes des enfant et une salle annexe de rangement. La cuisine est partagée avec le centre social. La buanderie est située au sous-sol. La crèche est fermée le mercredi car les locaux sont alors utilisés pour l'ALSH (Accueil de loisir sans hébergement) proposé par le centre social. Durant les vacances scolaires, la micro-crèche est fermée en juillet, le centre aéré étant ouvert. Cependant, elle est ouverte au mois d'août, ce qui

constitue une exception car la majorité des structures d'accueils collectives des jeunes enfants est fermée pendant cette partie de l'été.

Les crèches « Microbulles » sont organisées selon des modalités particulières s'agissant notamment de la fonction de direction et de l'encadrement des enfants. Des professionnels de la petite enfance ayant deux ans d'expérience et des assistantes maternelles avec trois ans d'expérience peuvent encadrer les enfants. Deux personnes chargées de l'encadrement doivent être présentes à tout moment au-delà de trois enfants présents simultanément. Ces spécificités leur confèrent une relative souplesse de fonctionnement, notamment en terme d'horaires d'ouverture, tout en offrant un accueil de qualité.

Une des spécificités des crèches « Microbulles » est qu'elles prennent en charge des enfants qui n'ont généralement pas accès aux modes de gardes collectifs, qui accueillent prioritairement les enfants dont les deux parents travaillent. Ainsi, les enfants accueillis sont souvent issus de familles monoparentales, confrontées à diverses formes de précarité. Certains parents (notamment des mères) sont en parcours d'insertion, en stage de formation professionnelle, en atelier d'alphabétisation. Comme le souligne la directrice, la spécificité des crèches « Microbulles » est d'être un projet d'accueil collectif qui propose dans le même temps un « projet social ».

Les crèches « Microbulles » ont fait le choix la PSU comme modalité de financement. Une participation de 0,05% des revenus déclarés est demandée aux parents, les tarifs appliqués étant dégressif suivant le nombre d'enfants. Pour les personnes percevant les minima sociaux, le coût journalier est de 30 centimes de l'heure, soit 3 euros par jour. Cette demande de participation est la plus basse parmi les modes de garde proposés par la ville de Marseille.

▪ ***Gyptis : une crèche municipale***

Les crèches municipales font partie des Équipements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE) dont la gestion est assurée par une collectivité territoriale (commune, communauté de communes, Conseil général). La prise en charge des enfants est assurée par une équipe pluridisciplinaire comprenant : un directeur et des puéricultrices, pédiatres, éducateurs de jeunes enfants ainsi que des auxiliaires de puéricultures impliqués dans la vie quotidienne de l'enfant (soins, repas, activités, bien être). L'encadrement est d'un professionnel pour cinq enfants qui ne marchent pas et d'un pour huit enfants qui marchent. D'autres professionnels (psychologues, psychomotriciens, intervenants culturels) peuvent intervenir dans cette équipe sur des temps limités.

Les locaux respectent les normes de sécurité exigées pour les établissements recevant du public et sont aménagés de façon à favoriser l'éveil des enfants. Dans la majorité des établissements, les enfants peuvent être accueillis de façon régulière et / ou occasionnelle. La CAF contribue au financement de la quasi-totalité des établissements d'accueil collectif en versant au gestionnaire une aide destinée à couvrir une partie des frais de fonctionnement.

La crèche Gyptis fait partie des EAJE de la ville de Marseille qui compte 59 crèches municipales, 1 halte-garderie municipale et un dispositif de 3 haltes-garderies itinérantes : les « bébécars ».

La crèche Gyptis est située à quelques dizaines de mètres de l'école maternelle Compans Lamali dans le 14^e arrondissement. Elle accueille 50 enfants et est ouverte de 8H30 à 19H00 du lundi au vendredi. On peut récupérer les enfants à partir de 14h30, heure du goûter. Les locaux sont exigus ce qui implique un certain nombre d'arrangements logistiques. Les enfants prennent ainsi leur repas dans un espace situé dans le hall d'entrée de la crèche. La structure est également confrontée à un manque de moyens financiers limitant les capacités d'équipements, problème d'autant plus sensible, qu'elle a été cambriolée à plusieurs reprises.

La crèche comprend une association de parents impulsée par la directrice de la crèche afin de favoriser leur implication et la collecte de fonds permettant de soutenir le financement de différentes activités comme les arbres de Noël.

▪ ***La toute petite section de maternelle de Compans Lamali***

L'ouverture de la TPS de l'école maternelle Compans-Lamali a lieu en janvier 2013, suite à la mise en œuvre du plan inter-ministériel pour Marseille décidé par le gouvernement Jean-Marc Ayrault, qui prévoit la création de 8 nouvelles toutes petites sections dans les zones d'éducation prioritaire de la ville, dont 5 dans les quartiers Nord. Il s'agit alors d'une énième relance d'un projet récurrent. Déjà, en 1998, Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire avait déclaré : « la scolarisation à 2 ans doit être généralisée, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, afin de socialiser l'enfant le plus tôt possible et de lutter contre les inégalité sociales »¹⁸.

¹⁸ Extrait du journal L'express, « L'école à deux ans, attention fragile, le 04 juin 1998, http://www.lexpress.fr/informations/l-ecole-a-2-ans-attention-fragile_629243.html, consulté le 4 juillet 2014.



Le déblocage de fonds en 2012 permet la réouverture de certaines toutes petites sections de la cité phocéenne, qui avaient du fermer suite aux coupes budgétaires décidées sous le gouvernement Fillon. C'est le cas de la TPS de l'école Compans-Lamali.

L'enseignante attachée à la classe a suivi une formation d'une semaine auprès de l'inspection d'académie, afin d'« adapter » le programme de Petite section (PS) au public des 2-3 ans. Il s'agit essentiellement de réduire les temps d'activité et d'« alléger » le nombre de compétences censées être acquises au cours de l'année.

La classe de TPS constitue l'une des 6 classes de l'école maternelle Compans Lamali, qui accueille en tout 225 enfants. En 2013, 17 enfants sont ainsi accueillis dans cette classe, 18 l'année suivante. Les enfants sont encadrés par une enseignante secondée par une ATSEM.

La classe de TPS est située tout au fond du bâtiment scolaire. Elle est organisée comme les autres classes de l'école : des tables rondes à hauteur d'enfant occupent le centre de la pièce tandis que plusieurs « coins » structurent le reste de l'espace : outre le « coin regroupement », constitué de bancs répartis en demi-cercle en face d'un tableau noir, on trouve un coin bibliothèque, un coin atelier de bricolage, un coin poupée. Un dortoir, attenant à la classe, permet aux enfants de faire la sieste en début d'après-midi. La classe accueille les enfants de 8h20 à 11h30 puis de 13h30 à 16h30. Si les matinées sont consacrées aux ateliers et aux activités motrices, les après-midi sont essentiellement dédiées au repos et aux jeux libres. Parmi les enfants de la classe, seuls trois fréquentent la cantine pendant l'année scolaire 2013-2014.



PARTIE 2. LA NORME DE LA PLURALITE A L'EPREUVE D'UNE ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE

Les éléments de contexte de l'enquête étant retracés, les limites du travail de terrain étant esquissés et les débats théoriques sur les enjeux de la socialisation enfantine rapportés, il est temps d'aborder les résultats de ce travail qui seront, à chaque fois, articulés à des problématiques choisies.

Dans un premier temps (Section 1), nous interrogerons la vision normative de la pluralité de la socialisation enfantine qui induit l'implicite d'une autre norme, celle de la diversité des modes de garde. Il s'agira de voir si cette norme a pu essaimer auprès des familles enquêtées. Comment les familles réagissent face à cette norme et comment s'en saisissent-elles ? Dans cette perspective, nous chercherons à montrer, à partir d'études de cas illustrés par des trajectoires d'enfants, en quoi la norme de la pluralité peut résulter d'un choix ou, au contraire, être la conséquence d'un système de contraintes pour les parents. En d'autres termes, il s'agira d'analyser la norme de la pluralité à partir du contexte micro-localisé des familles et de leur quotidien. Une hypothèse forte de ce travail réside dans le fait que la pluralité et la diversité des modes de garde ne se déclinent pas de la même manière en fonction du contexte économique, social et des réseaux sociaux des familles.

Ces itinéraires de garde proposent plusieurs entrées :

Il s'agit d'abord de décrire dans ses dimensions temporelles (entre 0 et 3 ans, sur une journée, une semaine, une années scolaire) et spatiale (du micro-local à l'international) le parcours de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, puis l'organisation de sa garde au moment de l'étude.

Il s'agit ensuite d'identifier le faisceau plus ou moins dense d'acteurs qui interagissent afin d'assurer la garde de l'enfant. Ici, c'est l'enfant en tant qu'il est l'objet d'un « prendre soin » collectif mobilisant une pluralité d'individus aux statuts contrastés (professionnels, parents, famille élargie, voisins, etc.) que l'on souhaite mettre en exergue.

Il s'agit enfin de décrire les itinéraires de garde comme le fruit d'arbitrages où sont mis en balance, contraintes matérielles et représentations de l'enfant, de son bien-être et de son « bon développement ».

Les itinéraires sélectionnés ont été choisis dans la mesure où, mis les uns à côté des autres, ils font apparaître des variations, à la fois en termes de panel des possibles et de



position sociale des familles (situation professionnelle des parents, expérience migratoire, etc.).

Dans un second temps (Section 2), nous interrogerons la pluralité à laquelle sont effectivement confrontés les enfants rencontrés dès lors qu'ils fréquentent un mode de garde institutionnel en plus de leur socialisation familiale. Dans cette partie, nous présentons quatre portraits d'enfants, ou pour le dire autrement, quatre configurations de socialisation singulières sociologiquement construites (Lahire, 1995), dans lesquelles sont insérés les enfants. Ces portraits retracent la pluralité des modes de garde par laquelle passe chaque enfant. Il s'agit d'une part d'étudier dans quelle mesure pour chacun d'entre eux, cette pluralité est effective, c'est-à-dire d'observer s'ils sont confrontés à des normes différentes selon les lieux qu'ils fréquentent. Il s'agit d'autre part d'essayer de comprendre comment cette pluralité est vécue par les enfants. Le passage d'un univers de socialisation à un autre s'opère-t-il de façon harmonieuse ou contradictoire ?

Afin d'appréhender concrètement les expériences de socialisation des enfants enquêtés, nous avons décidé de centrer nos observations et nos analyses sur trois activités ordinaires : jouer, lire et manger.

Ces activités, qui relèvent de la « quotidianité » (Veyne, 2008), sont pratiquées par les enfants dans les différents espaces de socialisation qu'ils fréquentent, ce qui rend possible la comparaison. Suite aux séquences d'observation dans les familles, il nous est apparu nécessaire de construire un autre axe d'étude, en plus des trois entrées initialement choisies. Il s'agit des usages numériques, qui constituent pour les enfants rencontrés une activité importante au sein des espaces domestiques.

Section I. Interroger la norme de la pluralité de la socialisation enfantine au prisme de trajectoires de garde

Dans la partie théorique concernant la pluralité de la socialisation chez les jeunes enfants, nous avons mis en évidence que celle-ci relevait d'une exigence sociale (Darmon, 2012) répondant aux enjeux contemporains et normatifs de l'autonomie. Nous avons rappelé notre position concernant la pluralité de la socialisation considérant que les enfants ont, au cours de l'histoire, été inscrits dans des processus de socialisation pluriels, mais que l'attention portée à cette pluralité par les politiques publiques, les professionnels de la petite enfance et les sciences sociales, constitue elle, une nouveauté lui conférant alors le caractère de norme. Cette première section cherchera à mettre à l'épreuve des faits et de l'expérience des familles, cette norme. Pour ce faire, nous reviendrons en premier lieu sur les modes de prise en charge des jeunes enfants par les familles à partir du statut en emploi des parents. Ces premiers résultats permettront de montrer en quoi les situations sociales influent voire prédéterminent l'accès à certains modes de garde (1), ce qui autorisera en second lieu à questionner cette norme au prisme des inégalités sociales, des contraintes des familles et des opportunités dont elles peuvent parfois se saisir (2).

A. Choisir le mode de garde des enfants : un miroir des disparités socio-économiques

Certains travaux concernant la prise en charge des jeunes enfants témoignent des inégalités face à l'accès aux modes de garde. En effet, les écarts de coûts des structures d'accueil, entre par exemple une crèche municipale et une assistante maternelle, participent d'un facteur important produisant ces inégalités (Erne et Fraisse, 2005). De surcroît, les critères d'accès pour voir les enfants pris en charge dans les structures renforcent ces inégalités. Par exemple, les parents doivent justifier d'un emploi pour pouvoir bénéficier d'une place en crèche municipale. Ce qui, de facto, exclut un ensemble d'utilisateurs : personnes à la recherche d'un emploi ou en formation. Mais les inégalités face aux modes de garde peuvent également se décliner sur d'autres versants. La flexibilité des horaires des parents versus la rigidité des plages d'accueil des enfants en constitue un exemple (*ibid*).



A partir de données quantitatives fournies par les structures d'accueil enquêtées dans le 14^e arrondissement (crèche municipale Gyptis, Toute petite section de l'école maternelle Compans Lamali et la crèche associative Zéphir) concernant la situation socioprofessionnelle des parents, nous mettons en évidence les traits saillants de ces disparités face aux modes de garde.

Les tableaux suivants décrivent la catégorie socioprofessionnelle des parents des enfants pris en charge dans les structures enquêtées. A partir de la profession des parents que nous avons requalifiée en fonction des Catégories socioprofessionnelles (CSP) mises en œuvre par l'INSEE, nous cherchons à établir si les profils sociologiques repérés connaissent des similitudes ou des différences en fonction des structures.

Les données afférentes à la crèche Gyptis et à la Toute petite section Lamali nous apparaissent particulièrement comparables en raison d'un nombre total de parents presque équivalent (37 parents pour la TPS et 44 pour la crèche Gyptis). En revanche, le faible nombre d'enfants pris en charge dans la crèche associative Zéphir (9 enfants pour 11 parents dans le statut en emploi nous a été transmis) ne permet pas d'établir une comparaison. Néanmoins, la particularité de cette crèche appartenant à un dispositif destiné à accueillir prioritairement des enfants dont les parents connaissent des situations difficiles en emploi (en formation, sans emploi ou en situation d'emploi précaire) permet de compléter cet éclairage sur les inégalités.



Tableau 9. Catégories socio professionnelles des parents des enfants de la Crèche Gyptis

Total = 27 enfants

CSP	Mère	Père	Total
Agriculteurs exploitants	0	0	0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0	0	0
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3	4	7
Professions intermédiaires	4	3	7
Employés	13	7	20
Ouvriers	0	5	5
Retraités	0	0	0
Sans emploi	1	0	0
Non renseigné	1	3	4
Total Parents	22¹⁹	23	44

¹⁹ Le fait que le nombre d'enfants n'équivaut pas au nombre de parents s'explique par le fait que dans certaines structures, des fratries sont scolarisées dans la même institution.



Tableau 10. Catégories socio professionnelles des parents de la Toute Petite Section de l'école maternelle Compans-Lamali

Total = 20 enfants

CSP	Mère	Père	
Agriculteurs exploitants	0	0	0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0	1	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	1	2
Professions intermédiaires	1	0	1
Employés	6	1	7
Ouvriers	0	6	6
Retraités	0	0	0
Sans emploi	10	4	14
Non renseigné	2	4	6
Total Parents	20	17	37

La comparaison entre ces deux premiers tableaux permet de noter un résultat particulièrement marquant : les profils sociologiques des parents des enfants pris en charge dans ces deux structures diffèrent. Il est notoire que la part des parents sans emploi à la crèche Gyptis est quasiment inexistante (1 parent) alors qu'elle prédomine largement dans la TPS Lamali culminant à 14 parents sans emploi sur un total de 20. Dans le même sens, on constate la faible part des cadres et professions intermédiaires dans la TPS (3 parents au total) alors que le nombre de professions intermédiaires et de cadres s'élève à 14 parents pour la crèche Gyptis. Ainsi, la crèche accueille une part importante d'enfants de parents en emploi plus qualifié que ceux des enfants accueillis dans la TPS. En ce sens, l'analyse du type de modes de garde, en fonction des catégories socioprofessionnelles, révèle des inégalités.

Un premier élément d'explication peut d'ores et déjà être avancé. Les crèches en France, ont pour politique d'accueillir prioritairement les enfants dont les parents sont en

activité et travaillent²⁰. Ainsi, dans un contexte de forte demande de prise en charge des enfants en bas âge et de pénurie de places disponibles, l'accès à la crèche sera accordé de préférence aux parents en situation d'emploi. Ceci explique l'absence de parents sans emploi à la crèche Gyptis et montre que les parents, en fonction de leur statut en emploi, sont inégaux pour faire prendre en charge leurs enfants.

Ces premiers résultats d'enquête corroborent les analyses de Bernard Erne et François Fraisse (2005) portant sur les politiques de diversification des modes de garde dans les villes de Montreuil et de Rennes. Ces auteurs affirment en effet que les politiques de diversification des modes de garde, sans faire l'objet d'une réelle politique de régulation par les pouvoirs publics, participent de la production d'inégalités dans les modes de garde.

« La diversification des services n'augmente pas les possibilités et les capacités de choix de garde de tous les parents mais seulement d'une partie de ceux-ci. L'absence d'une régulation locale de la diversité se traduit le plus souvent par une segmentation sociale des modes de garde. Plusieurs facteurs de polarisation sociale sont à prendre en compte : la pénurie de places et la proximité des services, leurs prix et, enfin, les critères d'admission ainsi que leurs conditions de fonctionnement (horaires, participation). Les problèmes d'accès se manifestent d'abord par les difficultés de certains parents à trouver une place, en crèches ou chez une assistante maternelle, en fonction de leur situation économique, sociale et professionnelle » (Erne et Fraisse, 2005 : 12).

En outre, l'enquête qualitative a permis de révéler que les Toutes petites sections apparaissent aux parents connaissant des difficultés en emploi (chômage, absence d'activité) comme une alternative face à l'absence de places disponibles en crèche. Ainsi, le mode de garde de la TPS relève pour eux d'une forme de choix que nous pourrions qualifier de « sous contrainte ».

Par ailleurs, la prise en charge des enfants induit également un aspect économique. Le coût d'une prise en charge en crèche municipale est inférieur à celui de la garde par une assistante maternelle.

« Le coût de l'accueil individuel est un autre facteur majeur d'inégalité d'accès. Le système actuel d'aides et de financements publics de la petite enfance, fragmenté,

²⁰ Le code de l'action sociale prévoit néanmoins un quota pour accueillir certains enfants en crèche orientés par l'action sociale. Ainsi 5% des enfants des crèches peuvent être orientés par les services sociaux. Sources : Légifrance, codes de l'action sociale et des familles, Article L 214-7, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEX000006074069&idArticle=LEGIARTI000006796770&dateTexte=&categorieLien=cid>, consulté le 12 juin 2014.

favorise une polarisation sociale entre accueil individuel et accueil collectif. Alors que les tarifs des crèches municipales et non municipales respectent un barème national qui tient compte des revenus des parents, le recours à une assistante maternelle ou à une aide à domicile demeure inabordable pour les familles à revenus modestes qui ne peuvent profiter des incitations fiscales. Les familles à bas revenus ne peuvent compter que sur l'accueil collectif ou informel lorsque la mère ne renonce pas à travailler (*ibid.* : 12).

Ainsi, parce que les parents sans emploi ne peuvent accéder à la crèche municipale et qu'ils disposent de faibles ressources, ils ont recours à la Toute petite section de maternelle ou à la crèche associative. Ces structures présentent l'avantage de garder les enfants gratuitement ou à moindre coût. Par exemple, un bénéficiaire des minimas sociaux participera à hauteur de 30 centimes par heure soit 3 euros par jour pour faire garder son enfant en crèche associative.

Tableau 11. Catégories socioprofessionnelles des parents des enfants de la crèche associative Zéphir

Total = 9 enfants - Données renseignées pour 11 parents

CSP	Mère	Père	Total
Agriculteurs exploitants	0	0	0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0	0	0
Cadres et professions intellectuelles supérieures	0	0	0
Professions intermédiaires	0	0	0
Employés	2	0	2
Ouvriers	0	0	0
Retraités	0	0	0
Sans emploi	4	2	6
En formation	3	0	3
Total Parents	9	2	11

A l'instar de la Toute petite section Compans Lamali, on trouve dans la crèche associative Zéphir, une proportion importante de personnes sans emploi : 6 parents sur 11



(cf. tableau 5). Certes, la particularité du dispositif prédispose à accueillir une part importante d'enfants dont les parents sont sans emploi. Pour autant, nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle les parents en situation difficile voient dans la crèche associative une opportunité pour faire garder leurs enfants à moindre coût.

L'accès aux modes de garde révèle donc des inégalités sociales forgées à partir de la situation en emploi qui sont redoublées par le coût de la prise en charge. Un troisième facteur peut venir renforcer ces disparités : la flexibilité des horaires au travail de certains parents qui s'oppose à la rigidité des horaires des structures. Les trajectoires de garde des enfants décrites dans la section suivante permettront d'en témoigner. En conséquence, nous interrogerons la norme de la pluralité des socialisations à l'aune de ces inégalités. Nous verrons comment cette norme de pluralité est à l'œuvre dans le cas de l'aide sociale à l'enfance (cas d'Abdel). Il s'agira ensuite de décrire dans quelle mesure la pluralité peut constituer un choix relatif (cas de Raphaël), une contrainte (cas de Philomène et Sami) ou une opportunité dans une situation difficile (cas de Faïza). Pour ce faire, nous partirons de la reconstitution de 5 trajectoires d'enfants pris en charge dans différentes structures d'accueil.

B. Des trajectoires de garde pour interroger la norme de la pluralité

▪ 1) Abdel : la pluralité comme norme de l'aide sociale à l'enfance

Abdel est âgé de 3 ans. Ce petit garçon a d'abord été accueilli en pouponnière sur mesure judiciaire. Pour des raisons de confidentialité, les causes qui ont conduit au placement de l'enfant ne nous ont pas été communiquées. On sait toutefois que ce type de mesure éducative intervient lorsqu'il est établi que l'enfant subit des maltraitances, des négligences et / ou de précoces carences intrafamiliales. L'accueil en pouponnière à caractère social est généralement assuré par des structures associatives où les enfants peuvent être placés dès leur naissance et jusqu'à l'âge de trois ans.

Abdel a, sur décision du juge pour enfant, été placé au secret²¹ dans une famille d'accueil peu avant sa deuxième année. Il est placé depuis juin 2012 dans la famille de Kahina, assistante maternelle récemment reconvertie en assistante familiale qui vit avec son mari et ses trois enfants dans une maison à proximité de la micro-crèche « Zéphir ». Abdel est le premier enfant confié, à ce titre, à la famille. Le placement a été ordonné pour une année. En juin 2013, un nouveau jugement est intervenu qui a décidé du maintien du placement pour une année supplémentaire.

La vie d'Abdel est structurée par de multiples modes de garde et de prises en charge. Les lundis et jeudis, le petit garçon fréquente la crèche « Zéphir ». Le mardi, il a rendez-vous avec la psychologue des services de protection de l'enfance. Les vendredis, il rencontre sa mère dans le cadre d'une heure de visite médiatisée où un des parents de l'enfant peut voir son enfant en présence d'un éducateur. Le mercredi, seul jour sans rendez-vous, l'assistante familiale et le petit garçon sortent en tête à tête se promener et manger dans des enseignes de restauration rapide.

Cette organisation est le résultat d'une demande des services de protection de l'enfance. Ainsi, avant même de savoir quel enfant elle allait accueillir, Kahina avait en effet reçu la consigne de trouver une place en crèche pour celui-ci. Face à la requête des services de protection de l'enfance, Kahina choisit d'inscrire Abdel à la crèche les jeudis.

²¹ Les familles d'accueil ont le droit de prendre des congés en laissant l'enfant dont elles s'occupent à une autre famille d'accueil, qui fait alors office de relais.

Cela correspond au jour où ont généralement lieu les réunions de supervision organisées par les services de protection de l'enfance afin de permettre aux assistants familiaux, réunis en groupe, de parler de leurs difficultés sous la coordination d'un psychologue. Cette journée en crèche, en plus de permettre à Kahina de dégager du temps pour elle, semble faire du bien à Abdel, moins agressif et plus ouvert depuis quelques temps, d'après les dires de l'assistante familiale. Elle demande donc à l'équipe de « Zéphir » de l'avertir lorsqu'il est possible de laisser Abdel à d'autres moments de la semaine. Lorsqu'un enfant est absent, Abdel fréquente donc la crèche en accueil occasionnel.

« Dès le départ, les services sociaux m'ont dit : « Commencez à chercher une place en crèche ». Moi, d'ailleurs, à l'époque j'ai sursauté. J'ai dit « ha oui, je ne suis pas payée pour m'en occuper ? Comment ça se fait ? ». Ils m'ont dit « oui, c'est pour justement mettre en place, qu'il ne soit pas trop attaché ».

Les propos de l'assistante familiale donnent à voir une version vulgarisée de la théorie de l'attachement développée depuis les années 1950 en psychologie pour appréhender la façon dont les bébés construisent des liens avec autrui et se développent (cf. partie I section 3). L'incitation à inscrire Abdel en crèche s'appuie, par ailleurs, sur le registre argumentatif plus classique qui veut que la crèche prépare l'enfant à son passage en maternelle. L'assistante familiale évoque en effet comment la crèche est censée « rendre sociable » Abdel afin de le préparer à son entrée en école maternelle.

Tous les mardis, Abdel a également rendez-vous avec la psychologue des services sociaux. Kahina explique que parfois « Abdel ne va pas bien, ça se voit car c'est un enfant ». L'assistante familiale s'entretient régulièrement avec la professionnelle, prenant soin d'expliquer en amont à Abdel les difficultés qu'elle décide d'évoquer avec elle, comme la fois où à la crèche, Abdel avait refusé de faire la sieste puis déféqué par terre, « il en avait mis partout...et ça, j'avais besoin d'en parler ». En plus de la psychologue, l'éducatrice référente d'Abdel est une interlocutrice privilégiée pour l'enfant et son assistante familiale. C'est elle qui accompagne l'enfant lors de ses rencontres avec sa mère.

La semaine d'Abdel s'achève les vendredis par les visites organisés par les services sociaux avec sa mère. Celle-ci bénéficie d'un droit de visite réduit d'une heure médiatisée par semaine. C'est l'éducatrice référente d'Abdel qui vient le chercher à la maison, l'amène dans les locaux de l'ASE où a lieu la rencontre, puis le ramène chez lui. Kahina n'a aucun lien avec la mère et l'adresse de la famille d'accueil est maintenue secrète pour prévenir toute tentative de prise de contact de la part de cette dernière. Cependant, Kahina sait qu'une partie de la famille d'Abdel vit dans le voisinage. Elle évite ainsi le parc du quartier, qu'elle fréquentait autrefois beaucoup en tant qu'assistante maternelle, afin d'éviter tout risque de « mauvaise rencontre ». Les visites ménagées entre Abdel et sa mère, bien que réduites au

minimum, correspondent également à l'idée selon laquelle les rencontres parents-enfants, même si elles ne se passent pas forcément « bien » au regard des professionnels, participent à « la qualité de l'attachement de l'enfant ».

Inscrit dans une nouvelle configuration de socialisation, Abdel semble depuis quelques temps faire preuve d'un mieux être.

Kahina : « Après (les services de protection de l'enfance) ont vu que ça se passait très bien. Parce qu'il a beaucoup beaucoup changé... Le premier jour, c'était pas comme ça ! Il a beaucoup évolué Abdel au sein de la famille, au sein de la société. Alors, ils m'ont demandé un 2ème jour et on a fait le 2ème jour. Et ça se passe très bien. Il se régale à la crèche ».

Dans le discours de Kahina, le mieux être d'Abdel est décrit comme le résultat d'un faisceau de facteurs : l'inscription d'Abdel dans sa famille, sa fréquentation de la crèche et les rendez-vous hebdomadaires avec la psychologue semblent concourir à son nouvel équilibre. Les visites organisées avec la mère ne sont toutefois pas évoquées comme y participant. Deux éléments constituent du point de vue des adultes en charge d'Abdel des éléments significatifs de cette évolution : son abandon progressif de pratiques d'auto-violence et ses progrès de langage. L'enfant, lorsqu'il est arrivé dans la famille de Kahina, « se faisait mal lorsqu'il était contrarié : il se tapait, se mordait, se roulait par terre ». Mais au bout de quelques mois, il abandonne ces pratiques.

L'autre élément visible de l'« évolution » d'Abdel concerne le langage. A son arrivée dans la famille d'accueil, Abdel « parlait, mais on ne le comprenait pas ». Si son accueil au sein de la famille et la fréquentation de la crèche ont joué un rôle central dans son acquisition et sa pratique du langage, la vigilance de l'assistante familiale a été déterminante puisqu'elle a permis d'identifier une légère défiance auditive, qui a pu être corrigée par une opération chirurgicale.

« Moi, quand je l'ai eu au bout de 2-3 mois, vu son âge, j'ai dit « il parle pas ». Après, sa référente, elle m'a dit « parlez-en à la PMI qu'on lui fasse un diagnostic ». Quand j'en ai parlé au médecin, elle m'a dit : « vu son passé, son histoire, et tout, laissez le tranquille. Il a besoin de plus de temps ». Mais après, suite à deux enfants diagnostiqués par les services de protection de l'enfance - ils avaient besoin de drains²² - ils ont dit : « allez, tous les enfants, passez leur les examens, qu'on sache qu'est-ce qui se passe ». Et du coup, il s'est avéré qu'il avait besoin de drains. Il a été opéré le 8 avril ».

²² Un drain transtympanique (ou diabolos) est un petit dispositif inséré dans la membrane du tympan pour permettre l'aération de l'oreille moyenne en drainant les fluides qui s'y accumuleraient vers le conduit auditif cf : http://fr.wikipedia.org/wiki/Drain_transtympanique

Au mois de juin, le placement est reconduit. Abdel restera donc une année de plus dans la famille de Kahina. En septembre, il effectue sa rentrée dans l'une des écoles maternelles du quartier. En étant pris en charge par Kahina, Abdel s'inscrit dans une nouvelle famille : en plus d'Amine, le mari de l'assistante familiale, il crée des liens avec les trois enfants de la fratrie, respectivement âgés de 13; 12 et 11 ans. Au cours des dernières vacances, ceux-ci ont d'ailleurs présenté Abdel comme « leur petit frère » à des enfants avec lesquels ils avaient sympathisé. Le choix de Kahina et Amine d'emmener Abdel en vacances avec eux est aussi significatif de son inscription dans la famille²³. L'enfant développe également des relations avec la parentèle élargie de sa famille d'accueil. En effet, le mari de Kahina a 11 frères et sœurs qui vivent tous dans les environs. Ainsi, Abdel rend régulièrement visite à la mère d'Amine, qui habite juste à côté.

L'étude de cas d'Abdel illustre de quelle manière les institutions sociales promeuvent la pluralité de la socialisation infantine. L'emploi du temps du petit garçon, dicté par les services sociaux, est dense, partagé entre de nombreux rendez-vous avec différents professionnels de la petite enfance et des temps de vie avec des référents affectifs (sa maman et l'assistante familiale chez qui il vit).

En plus d'une psychologue, d'une éducatrice, de sa propre mère, de son assistante familiale et de la famille de cette dernière, Abdel, en fréquentant la crèche, crée des liens avec l'équipe de la structure et s'inscrit dans le groupe de pairs qui y évolue. Le cas du petit garçon est finalement représentatif de la façon d'organiser l'univers de socialisation des enfants placés. On trouve ici une application concrète de certains travaux qui ont nuancé la théorie de l'attachement à la mère (Savard, 2010) en mettant en avant que l'enfant, loin de construire un lien affectif unique, se socialise et crée des relations affectives avec une pluralité de personnes. Ainsi, en multipliant les figures référentes autour de l'enfant, il s'agit de favoriser son autonomie sociale et affective (cf. partie 1, section 3). Dans le cas des enfants pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, cette idée concernant les bienfaits d'une socialisation plurielle est d'autant plus à l'œuvre que l'attachement des enfants à leur parent est considéré comme problématique. La socialisation plurielle est alors pensée comme un moyen de pallier une relation parents-enfants établie comme « carentielle », tout en permettant de maintenir les liens de l'enfant avec les protagonistes de sa socialisation primaire (ses parents). Ainsi, si l'assistante familiale, et plus largement la famille d'accueil,

²³ Cela signifie que les parents n'ont pas connaissance du nom et de l'adresse de la famille d'accueil.

est conçue comme une figure d'attachement alternative aux parents, la fréquentation de la crèche semble à son tour être pensée par les services de protection de l'enfance comme un espace possible d'attachement alternatif à la famille d'accueil.

La pluralité de la socialisation est donc érigée dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance comme une norme qui vient s'imposer à l'assistante familiale et structurer l'emploi du temps de la famille d'accueil. Par leurs consignes, les professionnels de l'aide sociale à l'enfance diffusent également implicitement une hiérarchie des modes de socialisation : la crèche apparaît comme le lieu le plus favorable au développement d'une socialisation enfantine « réussie ».

A partir du cas d'Abdel, qui rend compte d'un état du « souhaitable » quant à la socialisation des jeunes enfants, nous décrirons d'autres trajectoires de garde d'enfants, où se donnent à voir des déclinaisons variables de cette norme de pluralité.

▪ **2) Raphaël : la pluralité comme choix relatif**

Raphaël, un petit garçon âgé de deux ans, est accueilli à plein temps en crèche municipale depuis l'âge de 4 mois et demi. Ses parents, dont il est l'unique enfant, travaillent à plein temps. Son père, âgé de 32 ans, titulaire d'un BTS, est cadre dans le domaine immobilier. Sa mère, âgée de 30 ans et titulaire d'un Master 2, est chargée de clientèle dans le secteur bancaire. Les professions des parents de Raphaël appartiennent donc aux cadres et professions intermédiaires. Ses parents ont un niveau d'études supérieur ou égal à bac+2, ce qui les classe, au regard de notre échantillon d'enquêtés, en haut de l'échelle sociale.

Les parents de Raphaël habitent depuis deux ans dans le 14^e arrondissement. Le choix d'emménager dans cet arrondissement a été motivé par leur volonté d'habiter une maison. Compte tenu des prix de l'immobilier dans la cité phocéenne et de leurs capacités financières, le 14^e arrondissement constituait l'un des rares arrondissements leur permettant une ascension résidentielle.

Raphaël est rentré à la crèche Gyptis du 14^e arrondissement, à l'âge de 4 mois et demi. Ce mode de garde collectif correspond à un choix de la part de ses parents qui voient, dans ce type d'accueil, un lieu favorisant « l'éveil, le développement et la rencontre avec d'autres enfants ». Les parents de Raphaël avant de se tourner vers la crèche ont néanmoins envisagé d'autres possibilités pour faire garder leur enfant. Potentiellement intéressés par le congé parental, ils n'ont finalement pas opté pour ce choix, en raison de la baisse de leurs revenus que cela aurait impliqué. Ils se sont également renseignés sur les assistantes maternelles dans l'hypothèse où ils n'auraient pu obtenir une place en crèche. Si cette option n'était pas prioritaire en raison des vertus pédagogiques qu'ils attribuent à la crèche, les parents de

Raphaël font état des difficultés de visibilité et de lisibilité concernant le coût de la garde auprès des assistantes maternelles.

« C'était difficile de comprendre comment ça marche pour les calculs des coûts. Quand on a comparé les deux modes de garde, on ne comprenait pas : il faut payer quoi ? Prendre en charge par qui ? Pourquoi ? C'était compliqué ! ».

Ces premiers éléments concernant la trajectoire de garde de Raphaël livrent un certain type d'informations. Les parents de l'enfant choisissent la crèche parce qu'elle répond à l'idée qu'ils se font d'un « bon » espace de socialisation infantile. Ils y voient ainsi le moyen d'éveiller leur enfant, de favoriser son développement et de l'aider à se socialiser auprès de ses pairs. Ils semblent ainsi adhérer à la norme selon laquelle une bonne éducation passe par une socialisation précoce en dehors de la sphère familiale qui permet également de socialiser l'enfant auprès de son groupe de pairs. Ils reprennent ainsi l'idée selon laquelle une socialisation infantile réussie correspond à une socialisation dans des univers pluriels. Le rapport à l'offre de garde est ici fondé sur un choix adossé à l'idée qu'on se fait de ce qui est bon pour l'enfant tel que promu dans les normes sociales en vigueur.

Le fait que les parents de Raphaël appartiennent aux catégories socioprofessionnelles supérieures n'a rien de neutre. La prise en charge à la crèche relève en effet d'un choix : ces parents sont exempts du régime de la contrainte fortement à l'œuvre auprès des autres familles enquêtées, plus fragiles sur le plan économique et dans l'emploi. L'obtention d'une place en crèche pour Raphaël n'a pas été, pour ses parents, particulièrement problématique. Les parents ont entamé les démarches relatives à l'inscription en crèche dès le 6^e mois de grossesse comme cela est la règle à Marseille. Ils rapportent néanmoins avoir bénéficié d'une recommandation par une collègue du père de Raphaël dont les enfants ont été gardés dans cette crèche. Le père de Raphaël est conscient de la difficulté à obtenir une place en crèche. Il évoque ainsi la prise en charge de Raphaël comme une « chance » eu égard aux difficultés rencontrées par les membres de son entourage :

« En fait ma collègue de travail faisait garder ses enfants dans la crèche de Gyptis. Par ce biais là, je suis parti déposer mes dossiers. On n'a pas été un peu pistonné mais on a pu rencontrer la directrice.

Enquêtrice : Vous pensez que ça joue ?

Enormément, complètement. Parce que si on n'avait pas eu l'appui de la collègue de travail auprès de la directrice, ça aurait été difficile. (...) Pour certains, c'est vraiment difficile de faire garder les enfants et les accompagner avec le boulot. Certains doivent traverser tout Marseille. Nous, on a eu de la chance, le petit est à côté, on a réussi à s'organiser. [...] Mon frère, il n'a pas trouvé à côté de chez lui. Il a trouvé une place près de son travail, mais il doit lever ma nièce à 6h. Il la met dans la voiture et traverse la ville pour la déposer à 7h30. Et le soir il vient la récupérer à 17h avant de rentrer chez lui ».

Ces derniers propos révèlent une forme de saturation de l'offre de garde qui prédispose à la mise en œuvre de cooptation voire à des formes de « piston ». Les témoignages de piston et / ou de cooptation informels pour accéder à des places en crèche sont monnaie courante à Marseille et participent de la création de crèches « clandestines » pour pallier le déficit de l'offre. Si nous n'avons pu creuser cette question, nous émettons en revanche l'hypothèse que ces processus de cooptation constituent une déclinaison de ce que Cesare Mattina (2004) nomme sur le plan politique « notabilisation ». Il établissait ainsi que :

« les démarches personnelles, les recommandations, les « pistons », etc., font partie intégrante du métier d'élu (...) A l'instar de beaucoup d'autres activités de l'élu, celle qui consiste à répondre aux demandes privées et personnelles n'est aucunement séparable de son souci de réélection. Cependant, les intérêts qu'il défend lorsqu'il rend un service à l'un de ses proches, à un ami ou à un électeur ne sont pas non plus séparables de ses intérêts affectifs et symboliques à satisfaire les demandes qui lui sont adressées » (2005 : 132 et 136).

Dans un contexte de pénurie de l'offre de prise en charge, des notables de la ville en rétribuant les citoyens, par l'octroi des places en crèche, grâce à leur capital relationnel, consolideraient ainsi leur notabilité et permettraient à ces structures de réguler le surcroît de demandes.

Cette dimension fait poindre une autre forme d'inégalités face aux modes de garde : celle d'une inégalité dans le capital relationnel des familles à l'échelle de la ville. Se superpose donc aux inégalités socioéconomiques, une inégalité relative aux capitaux sociaux.

Dans le cas de Raphaël, si son itinéraire de garde s'est réalisé sans embûche majeure, ses parents ont toutefois été contraints de mettre en place plusieurs « arrangements » pour faire garder l'enfant en dehors des horaires proposés par la crèche. Raphaël étant rentré à la crèche à l'âge 4 mois et demi, ses parents ont été confrontés à la question de son accueil durant les deux mois séparant la fin du congé maternité (10 semaines après la naissance) et l'entrée en crèche. Par ailleurs, le petit garçon a eu des problèmes de santé après son entrée en crèche. Durant plus d'un mois, ses parents ont dû alors faire appel à sa grand-mère maternelle et poser des jours de congés. Enfin, la crèche étant fermée aux périodes des vacances de Noël et au mois août, ils ont dû à nouveau utiliser leurs congés pour parer à cette situation.

Les parents de Raphaël, tous deux nés à Marseille, disposent d'un réseau familial qu'ils peuvent solliciter. Retraitée et veuve, la grand-mère paternelle de Raphaël habite à Marseille et garde régulièrement son petit fils, elle le récupère certains soirs à la crèche.



La grand-mère maternelle de Raphaël le garde également, mais de façon moins régulière car elle exerce encore une activité professionnelle. L'aide apportée par les grand-mères de Raphaël joue un rôle important dans la vie familiale qui, en plus de permettre à Raphaël d'être socialisé dans d'autres espaces que celui de la famille nucléaire et de la crèche, soulage les parents quand ils sont indisponibles.

D'une façon générale, lorsque les parents disposent de membre de leur famille à proximité de chez eux, ils les sollicitent fréquemment pour les seconder dans la garde de leur progéniture. Les oncles, et surtout les tantes, de même que les grands-parents, en premier lieu les grands-mères, se voient ainsi confiés les enfants. D'importantes inégalités se donnent alors à voir d'une famille à l'autre en fonction de la présence de membres de la famille élargie à proximité : certains parents sont peu entourés et doivent faire face seuls à l'organisation de la garde non-institutionnelle tandis que d'autres disposent ainsi d'une aide majeure, qui facilitent grandement leur vie quotidienne. La proximité physique ne signifie pas pour autant le recours automatique à la parentèle : si certains parents s'appuient fortement sur les membres de leur famille pour organiser au quotidien la garde de leurs enfants, tous ne se sentent pas autoriser à le faire. On observe ici des styles de relations familiales contrastés, avec d'un côté des parents fortement investis dans la sociabilité familiale, pris dans des systèmes de dons et de contre-dons importants entre membres de la parenté ; de l'autre, des parents qui ont un rapport plus distanciés à leur famille élargie et, pour lesquels, la demande d'aide ne peut prendre que la forme d'un recours occasionnel (maladie de l'enfant, grève de la structure d'accueil, etc). De ce point de vue, les fiches de renseignements remplis par les parents à l'attention des structures de garde sont éclairantes : dans la partie dédiée à l'énumération des personnes susceptibles de venir chercher l'enfant, certains parents ont inscrit uniquement leur propre contact et parfois une ou deux personnes supplémentaires tandis que d'autres ont renseigné jusqu'à une dizaine de membres de leur famille.

Du cas de Raphaël, nous pouvons conclure que, même lorsque la pluralité correspond à une attention pour la socialisation de l'enfant de la part des parents, la question de la contrainte pour le faire garder à certains moments se pose. En conséquence, la pluralité de la socialisation peut correspondre, y compris pour des cadres et professions intermédiaires, à une manière de faire avec des emplois du temps complexes. Elle se constitue pour ces milieux plus favorisés à l'intersection d'un choix (ici celui de la crèche) et d'une contrainte pour faire garder ses enfants dans les interstices de l'emploi du temps.

▪ **3) Sami et Philomène : la pluralité comme le résultat de situations hautement contraignantes**

La pluralité de la socialisation des enfants de « milieux populaires » peut également être envisagée comme le résultat d'une contrainte. Quand les familles travaillent (même à temps partiels), quand elles ont à effectuer de multiples trajets dans la ville entre les lieux de prise en charge des enfants leur domicile et leur travail, ou quand elles font face à des situations familiales complexes, la pluralité résulte de ce système de contraintes. A travers l'analyse de deux itinéraires de garde, celui de Sami et de Philomène, nous décrivons les contraintes des parents et les manières d'y faire face.

• *Sami - La TPS, une opportunité de garde dans un « parcours du combattant »*

Les parents de Sami sont d'origine algérienne. Alors que sa mère est née à Marseille, son père, un maçon âgé de 42 ans, est arrivé en France à la suite de leur mariage en 2008 en Algérie. Il est actuellement au chômage et enchaîne les missions de courtes durées. S'il parle français, le père de Sami n'est pas totalement à l'aise pour s'exprimer dans le cadre administratif ou les rendez-vous professionnels, ce qui complique sa recherche d'emploi.

La mère de Sami est technicienne d'intervention sociale et familiale. Âgée de 39 ans, elle a le niveau BTS, secrétariat de direction. Elle a travaillé au service administratif d'un collège durant 5 ans dans le cadre des emplois jeunes institué en 1997, puis occupé différents emplois à durée déterminée. Intéressée par le domaine social, elle recherchait plus spécifiquement un emploi dans ce domaine, bien que cela ne corresponde pas à sa formation initiale. Après avoir été au chômage plusieurs mois, elle a fait la formation de TISF (technicienne d'intervention sociale et familiale) en 2004 et a obtenu un emploi en CDI, deux semaines après l'obtention de son diplôme.

Sami est né en février 2010. Il a une petite sœur de deux ans sa cadette. La famille vit dans un appartement HLM dans le 14^e arrondissement.

Outre les problèmes d'emploi et d'insertion sociale que rencontre le père de Sami, l'organisation de la vie familiale est fortement conditionnée par les soins réguliers que la mère de Sami dispense à sa mère, atteinte de la maladie Alzheimer à un stade sévère. Grabataire et mutique, cette dernière est hospitalisée à domicile, dans un immeuble HLM de la citée Font Vert. Le temps et la disponibilité nécessaire à la prise en charge de la mère ont conduit les frères et sœurs de la maman de Sami à organiser un roulement. Pendant la semaine, tour à tour chacun des frères et sœurs supplée à l'aide de l'auxiliaire aux horaires ou elle ne travaille plus, soit en fin d'après-midi les jours de semaine et les weekends. La mère de Sami dort ainsi le mercredi soir chez sa mère avec ses deux enfants.

Concernant la garde de Sami, le choix de ses parents s'est porté prioritairement sur une crèche. La mère de Sami n'a pas cherché à faire garder son fils par une assistante maternelle, en raison de la complexité des procédures. On retrouve ici la teneur des propos des parents de Raphaël qui avaient du mal à évaluer le coût de l'assistante maternelle. En outre, certains travaux de sociologie ont montré que les membres des catégories populaires peuvent éprouver des difficultés à réaliser des démarches administratives (Siblot, 2002, 2005) et se détourner ainsi de certains dispositifs (Lees, 2014). L'opacité de la prise en charge par une assistante maternelle peut donc constituer un frein vis-à-vis de ce mode de garde et une nouvelle forme d'inégalité liée à la nécessité de maîtriser les procédures. Cette dernière forme semble ici dépasser les distinctions traditionnelles des classes sociales, puisque, qu'il s'agisse des parents de Raphaël ou de Sami, ces derniers sont parmi les plus diplômés de notre échantillon. L'accès à l'assistante maternelle nécessite donc un niveau certain de compétences techniques et administratives.

« J'avais téléphoné au Conseil général et ils m'avaient remis une liste d'assistantes maternelles du 14^e. Je n'avais pas confiance, premièrement. Et deuxièmement, il fallait faire l'avance du salaire de l'assistance maternelle. Et après la CAF rembourse. Comme j'ai vu que c'était compliqué. C'est vrai que je n'avais pas cherché. Je n'avais pas confiance. J'ai laissé. Quand j'avais reçu la liste, il fallait que moi-même je contacte les assistantes maternelles. Et après, préparer les calculs et tout, moi j'ai pas trop cherché. Je veux dire, c'est compliqué pour moi. Je me disais : « Sami va rester de quelle heure à quelle heure ? Comment va-t-elle me le facturer ? Parce qu'il y a le repas, il y a le goûter, etc. C'est dur de trouver quelqu'un qui puisse répondre à tout ça... »

La mère de Sami évoque également son manque de confiance vis-à-vis de ce mode de garde.

« Parfois, on voit les assistantes maternelles, quand elles amènent au parc. Moi j'en ai vu changer les petits. Bon, après, c'est une généralité aussi et quand on devient maman, on est plus exigeante. Moi, j'en ai vu changer les enfants à même le sol ».

Pour la mère de Sami, la question du mode de garde de ses enfants relève d'une préoccupation quotidienne. Elle n'a pas les moyens de recourir à une assistante maternelle puisque son mari ne travaille pas et qu'elle ne dispose pas des compétences administratives nécessaires. Néanmoins, elle éprouve le besoin de faire garder ses enfants afin, d'une part, de continuer son activité salariée, d'autre part de répondre à ses impératifs personnels, au premier rang desquels la garde de sa maman malade. Trouver une place en crèche puis scolariser Sami en TPS ont constitué pour cette mère un enjeu fort. Elle qualifie de « véritable parcours du combattant » l'obtention de ces modes de garde.

« Quand j'étais enceinte de Sami de 6 mois, je l'ai inscrit dans plusieurs crèches, mais je n'avais pas de réponses. Quand Sami est né, j'ai été voir la crèche Massilia pour confirmer la naissance. La directrice m'a dit qu'il n'y avait pas de place. En juin, je devais reprendre, je suis retournée la voir. Je la connaissais parce que ma sœur avait ses enfants qui étaient là bas. Certainement, ça a du jouer sur

ça. Donc elle m'a dit « il n'y a pas de souci ». Elle m'a fait comprendre que pour septembre, il n'y avait pas de problème. [...] Normalement début mai, je devais reprendre le travail. Mais j'avais été arrêtée parce que j'avais une césarienne pour Sami et tous les problèmes. Mais j'avais été convoquée par la sécu comme si mon arrêt n'était pas justifié ! Quand j'ai accouché de Sami, mon père venait seulement de décéder depuis trois mois. Ma mère avait décompensé. C'était très dur pour moi... Je n'étais pas bien psychologiquement. Comme en plus, on garde ma mère à tour de rôle. Quand j'avais accouché de mon fils, ma mère m'avait manqué hein. Elle m'a manqué. C'est vrai, elle n'était pas en état hein. C'était difficile pour moi. [...] Je me suis retrouvée en arrêt maladie jusqu'en fin août 2010. Je n'avais pas le choix... J'étais obligée de prolonger, d'aller voir un psychiatre tous les 15 jours. Pour éviter que la sécu ne me crée des problèmes. Mais ça m'a fait du bien...

La famille habite à 800 mètres de la crèche et de l'école, elle y dépose ses enfants en voiture avant d'aller travailler.

« Quand j'ai repris le travail. Sami était en crèche. J'étais à plein temps Je faisais 36 heures semaine. Je finissais le travail à midi. Je venais ensuite garder ma mère à Font Vert jusqu'à 13H30. Je reprenais le travail et à 5H00 j'allais chercher Sami à la crèche. [...] Depuis qu'il est à l'école, j'ai dû changer mes horaires. Je devrais commencer à 8H, mais je commence à 8H30. Donc le midi j'ai moins de pause. Normalement, je devrais faire une heure. Ma responsable était au courant de ça ».

Épuisée par son travail, les nombreux déplacements qu'elle a à faire ainsi que les soins dispensés à sa parente, la mère de Sami a souhaité réduire son temps de travail à 4 jours, afin d'être libre le mercredi. La crèche lui revenant à 340 euros par mois pour ses deux enfants, elle a demandé en janvier 2013 à réduire le contrat auprès de la crèche qui a fini par céder face aux multiples sollicitations de l'intéressée.

Sami a intégré la toute petite section de l'école Lamali en mars 2013, deux mois après l'ouverture de la classe. Face aux problèmes de garde rencontrés, la mère de Sami qui avait été informée de l'ouverture de la TPS par la mère d'une enfant qui y avait été admise, est allée se renseigner auprès de la directrice de la structure. Elle était principalement motivée par le fait qu'à la rentrée 2013, Sami aurait dû, selon la carte scolaire, être scolarisé dans une autre école, éloignée de la crèche où est accueillie sa petite sœur - située à moins de 300 mètres de l'école maternelle -, et ouvrant ses portes à 9h00. Inquiète des effets de cette possibilité de prise en charge (nécessité de faire garder Sami avant l'ouverture de la crèche, démultiplication des allers-retours le matin pour amener ses enfants dans les structures), la mère de Sami a vu dans la TPS l'opportunité de trouver un mode de garde allégeant et facilitant son quotidien. Ainsi, craignant de ne pas obtenir de dérogation pour la rentrée 2013 à l'école maternelle, la mère de Sami a préféré scolariser son fils en TPS, procédure relativement simple puisqu'elle ne suit pas les règles de la sectorialisation.

La mère de Sami est finalement très satisfaite de la scolarisation de son enfant en TPS dont elle évalue positivement les effets sur ce dernier.

« Il s'est réveillé. Il demandait plus. Il est content d'aller à l'école. L'école, ça c'est passé vraiment sans problème. Il en avait besoin je pense au niveau des apprentissages. En quelques mois, il connaît les couleurs, il parlait plus. Même moi aussi, je le voyais trop bébé... ».

Mais le problème de la garde des enfants n'a pas tout à fait disparu avec l'entrée en toute petite section de Sami dans la mesure où persistait la question des temps périscolaires. La mère de Sami a ainsi dû s'arrêter de travailler à plusieurs reprises en raison des grèves en crèche ou à l'école. Elle a également dû trouver une solution pour faire garder Sami le mercredi : elle a obtenu une place dans un centre aéré grâce à une amie qui y travaille, alors que les enfants de moins de 4 ans sont rarement admis dans ces structures. Ici encore, les réseaux sociaux constituent un gage de facilité dans les parcours de garde des enfants.

Lorsque le père de Sami travaille, et que sa mère ne peut se libérer, l'enfant est gardé ponctuellement par sa tante maternelle qui travaille et habite dans un autre arrondissement de Marseille. L'éloignement géographique limite les possibilités de recourir à cette tante. Pendant ses périodes de chômage, il arrive également au père de garder son enfant. Mais la famille présente un schéma migratoire inversé à celui généralement en vigueur dans les couples mixtes où c'est la femme qui quitte l'Algérie pour épouser son mari et s'installer en France. Cette inversion des rôles sociaux de sexe renforcée par l'instabilité professionnelle du mari a des incidences sur la prise en charge du petit garçon. Dans cette configuration où le père ne peut se conformer au statut de pourvoyeur de ressources, traditionnellement au fondement de l'identité virile, on peut faire l'hypothèse que s'investir au-delà de l'aide ponctuelle et participer activement à l'organisation de la garde des enfants constituerait pour lui un coût identitaire trop important au regard de la place d'homme déjà instable qui est la sienne depuis sa migration.

Le cas de Sami montre que les difficultés pour le faire garder sont le corollaire à la fois de la situation dans le travail et d'éléments de la vie familiale. La famille de Sami est d'abord confrontée à la question des horaires de prise en charge des enfants par les structures d'accueil qui ne correspondent pas exactement aux moments où les parents de Sami doivent quitter le domicile pour se rendre au travail. Ce premier type de difficultés est redoublé par le temps passé dans les transports. Ainsi, la mère de Sami organise les modes de garde de ses enfants à partir des contraintes liées aux différents trajets qu'elle a à faire. Elle combine donc un ensemble de paramètres afin de rendre la prise en charge de ses enfants la moins difficile possible.

A ce premier registre de difficultés s'en ajoute un second : la situation de santé de la mère de Sami implique la mise en œuvre d'un mode de garde pour cette parente comme pour les enfants notamment à l'occasion des temps périscolaires (le matin, après l'école, les mercredis, certains midis). Sur le terrain, de nombreux parents rendent ainsi compte de leurs tentatives infructueuses pour mobiliser ces modes de garde et trouver des solutions dans ces espaces-temps particuliers. Le problème des modes de garde est donc à comprendre à travers la question de la prise en charge en journée mais également à partir des temps périscolaires qui constituent une contrainte pour les parents.

Certes, il existe à Marseille des services de garde périscolaire (étude surveillée et garderie) susceptibles d'être mis en place dans les écoles pour permettre aux parents de déposer leurs enfants dans les murs de l'institution avant 8h30 et de venir les y récupérer après 16h30, mais ces derniers ne sont pas mis en place dans toutes les structures. Par exemple, la mise en place des "études" de 16h30 à 17h30 est à l'initiative des équipes pédagogiques, qui en assurent la surveillance, et sont rémunérées pour ce faire par la Ville. L'étude correspond donc à un service gratuit, mais pas systématiquement proposé par les écoles. Par exemple, à l'école élémentaire Olympe de Gouges, seuls les élèves de CM1-CM2 bénéficient de ce dispositif. Sont accueillis prioritairement les enfants dont les parents travaillent et ceux repérés par les équipes pédagogiques comme ayant le plus besoin d'un soutien scolaire. A l'école Compans Lamali, l'étude est a contrario ouverte aux élèves de maternelle dès la TPS.

Les parents peuvent par ailleurs demander à ce qu'un service de garde soit mis en place le matin. La "garderie" est un service actuellement assuré à Marseille par la fédération des AIL (les amis de l'instruction laïque). Les personnels intervenants sont rémunérés par la Caisse des écoles, un établissement public municipal co-financé par la Ville de Marseille et les parents d'élèves. La garderie coûte en effet 3 euros par jour et par enfant. Il est possible d'en bénéficier lorsque les deux parents travaillent ou lorsque l'enfant est élevé dans le cadre d'une famille monoparentale dont le parent à charge est actif. Des dérogations sont parfois octroyées, en cas de maladie grave d'un membre de la fratrie par exemple. Enfin, pour qu'une garderie ouvre dans une école, il est nécessaire que 5 enfants minimum y soient inscrits. Ainsi, à Compans Lamali, plusieurs parents ont sollicité la direction de l'école pour que soit mise en place une garderie du matin en vue de la rentrée 2012, mais le projet a finalement été abandonné en septembre, le quota d'inscriptions n'ayant finalement pas été atteint.

Cet accès restreint à la garde périscolaire constitue pour les familles où les deux parents travaillent un véritable handicap. Il semble qu'un défaut de demande structurelle, dans des quartiers où de nombreux parents sont au chômage ou inactifs, rende ce chiffre difficilement atteignable. Le coût que représente la garderie constitue sans doute un autre

type de frein. Toutefois, certains des parents concernés considèrent que les écoles font preuve d'un manque de réactivité face à leur demande, en raison de leur caractère minoritaire. Cette situation a également pour conséquence une fuite des familles comprenant deux parents actifs des écoles des quartiers enquêtés. L'existence d'une garde périscolaire s'avère en effet pour elles un critère important lors du passage de leur enfant à l'école maternelle. Face à l'absence d'offre, les parents font souvent le choix de les inscrire dans les écoles d'autres arrondissements où l'accueil périscolaire est mis en place le matin et le soir.

Le cas de Sami illustre une autre modalité de la contrainte quant à la prise en charge des jeunes enfants. Ici, la question des temps périscolaires est particulièrement épineuse pour ces parents qui sont en permanence à la recherche de solutions pour parer à ce qu'ils identifient comme certains manques des structures de prise en charge. Ainsi, la pluralité des modes de garde peut être problématisée à l'aune de la question de la prise en charge des enfants dans les temps périscolaires (les mercredis, le matin et en fin d'après-midi).

Par ailleurs, cette étude de cas témoigne des apports de l'approche qualitative. Elle éclaire, en effet, un ensemble d'éléments particuliers liés aux situations familiales qui ont autant de conséquences sur les contraintes expérimentées. Elle documente par exemple d'autres aspects que ceux habituellement saisis par les enquêtes quantitatives de type « emploi du temps » de l'INSEE. Dans ces enquêtes est en effet étudiée la répartition du temps journalier entre besoins physiologiques, travail, tâches domestiques, temps libre et trajets, sans que l'articulation entre ces dimensions ne soit explicitée. Dans le cas de la famille de Sami, l'état de santé de la grand-mère constitue une contrainte supplémentaire au quotidien. Elle réduit le temps de disponibilité de la mère qui se consacre à sa parente souffrante et augmente, en ce sens, le nombre de moments périscolaires où les parents ont besoin de faire prendre en charge leurs enfants. En conséquence, la pluralité de la socialisation de Sami (fréquentation de la crèche puis de la TPS, et centre aéré) résulte de la pluralité des contraintes rencontrées par les parents (au travail, dans leur vie familiale, à l'occasion des trajets).

- *Philomène - Une expérience de garde transnationale*

Philomène est une petite fille âgée de 3 ans et demi. Sa sœur aînée, Léonie, a 5 ans et demi. Ses parents sont originaires de Guinée Conakry. Le père vit en France depuis 2000. Bintou, la mère, a immigré en 2007 après avoir rencontré son mari lors de vacances qu'elle passait chez sa sœur, résidant à l'époque à Marseille.

Les parents de Philomène n'ont pas de famille à proximité mais disposent d'un réseau de parenté répartie à travers la France : le frère et la sœur de Bintou habitent à Cannes, l'une de ses belles-sœurs vit à Paris et l'autre aux Pennes-Mirabeau, une petite ville située à une demi-heure de la cité phocéenne. Après avoir vécu dans un deux-pièces à la Belle de mai (3^e arrondissement), la famille quitte le centre ville à la naissance de Léonie pour un logement plus spacieux dans le 14^e arrondissement, présentant également l'avantage d'être situé à côté de l'autoroute, axe routier qui permet de rejoindre les Pennes-Mirabeau. Les deux parents sont actifs : le père est ouvrier d'entretien, la mère chargée d'accueil clientèle dans une banque de dépôt.

Au moment de la naissance de son premier enfant, Bintou, contrairement à son mari, n'a pas encore de situation professionnelle stable. Après avoir travaillé dans le secteur bancaire en Guinée, elle rencontre des difficultés à s'insérer sur le marché du travail marseillais, enchaînant les contrats à durée déterminée et les emplois à temps partiels au-dessous de son niveau de qualifications. A l'issue de son congé maternité, les demandes de place en crèche n'aboutissant pas, la question de la garde de Léonie se révèle être un véritable obstacle dans ses démarches : pendant un an et demi, la jeune mère de famille jongle tant bien que mal entre recherche d'emploi et garde de sa fille, confiant occasionnellement cette dernière à une voisine ou à sa belle-sœur, jeune femme elle-même active et mère de trois enfants.

Lorsque la famille s'installe dans le quartier Lamali dans le 14^e arrondissement, Bintou tape à la porte de la crèche Gyptis et dépose une demande d'inscription. Léonie est d'abord accueillie sur de courtes plages horaires en accueil occasionnel puis les mercredis.

« Le fait que Léonie soit à la crèche, même si c'était des demi-journées, c'était énorme ! Je n'avais pas besoin de pleurer « est ce que vous pouvez me la garder ? ». Avant, même quand j'avais des entretiens, je ne pouvais pas, je n'avais personne. J'avoue qu'une fois, j'ai laissé ma petite fille toute seule dans l'appartement pour me rendre à un entretien pour le travail ».

Le problème de la garde des enfants témoigne dans le cas de Bintou d'une difficulté aggravée pour trouver un emploi. Quand les parents sont à la recherche d'un emploi, l'absence de mode de garde peut venir faire obstacle à leurs démarches et les placer dans la situation d'opérer des choix difficiles : c'est le cas lorsque Bintou laisse seule son enfant à la maison pour se rendre à un entretien. La situation dans l'emploi renforce les inégalités face aux modes de garde (elle restreint les possibilités d'accéder à la crèche pour ses parents) et cette inégalité vient pour sa part, redoubler les inégalités face à l'emploi, puisqu'elle réduit à son tour la disponibilité des parents pour réaliser leurs démarches.

Au bout de quelques mois, une place à plein temps est finalement proposée pour Léonie l'aînée, 5 jours par semaine de 7h15 le matin à 18h30 le soir. La nouvelle est accueillie par Bintou comme un véritable soulagement. Elle éprouve une reconnaissance infinie envers la directrice de la structure d'accueil qui a selon les termes de cette mère, « donner sa chance à une jeune fille déboussolée qui était en panique, qui pouvait tout donner pour qu'on lui garde son enfant ». Selon Bintou, cette étape a été déterminante pour sa propre carrière. Cette prise en charge lui a permis de pouvoir chercher et trouver un emploi sans avoir à faire à la contrainte de la garde de sa fille.

En janvier 2010 naît Philomène. Après son congé maternité, Bintou trouve un autre emploi dans un centre d'appels dans le 8^e arrondissement de Marseille, situé de l'autre côté de la ville (quartiers Sud). La jeune femme a alors des horaires de travail très larges qui, couplés aux temps de trajet, l'obligent à quitter son domicile dès 7h00 du matin et ne lui permettent pas de revenir avant 21h le soir. Cette situation perdure de juin 2010 à juin 2012. Pendant cette période, la famille vit au rythme d'une organisation complexe et millimétrée : tandis que Léonie entre en maternelle à l'école Compans-Lamali, fréquentant la petite puis la moyenne section, Philomène entre en crèche dès le mois de septembre 2010, bénéficiant de la place de sa sœur. Parallèlement, les parents font appel à des « nounous clandestines » pour assurer la garde de Léonie le matin de 7h30 à 8h30, puis le soir de 17h30 à 18h30.

L'amplitude horaire dans l'emploi constitue une forme de difficultés aggravées face à la garde des enfants. Quand les parents peuvent administrer leurs horaires, comme c'est le cas des parents de Raphaël, cette flexibilité est perçue comme une facilité au quotidien dans la gestion de leur emploi du temps. En revanche, quand les horaires de travail des parents sont imposés par l'employeur, la question de la garde périscolaire se joue de manière particulièrement épineuse pour les familles. C'est pourquoi Bintou tente d'impulser à l'école maternelle la mise en place d'un accueil périscolaire avant la classe. Face au peu de demande pour un tel service dans un quartier où la majorité des femmes ne travaillent pas, seule une étude est assurée le soir. A 18h30, le mari de Bintou récupère ses enfants au retour de son travail et se charge de les faire manger et de leur donner le bain, les couchant fréquemment avant que Bintou ne soit rentrée du travail. Les mercredis, Léonie, trop petite la première année pour être inscrite au centre aéré, est accueillie pour la journée dans son ancienne crèche, ce qui ne manque pas de provoquer son incompréhension et son rejet face à ce qu'elle considère comme une véritable régression (cf. Partie 2, Section 2).

Lors des vacances scolaires, le père prend systématiquement des congés afin de s'occuper de ses filles, Bintou elle, pose quelques semaines afin de compléter. La totalité des congés payés de des parents est ainsi dédiée à la garde des enfants.

Parfois, les parents confient également leurs filles pour une partie des vacances aux membres de leur famille habitant à Paris et à Cannes.

Au bout de deux ans, la famille est à bout et Bintou épuisée. Au moment où son CDD (contrat à durée déterminée) arrive à son terme, la jeune femme décide, malgré la proposition de son employeur, de ne pas le renouveler. Si elle ne souhaite pas s'arrêter de travailler, cette mère veut trouver un emploi à la mesure de son niveau de qualification. Dans une logique de carrière, elle cherche à disposer de son temps libre pour s'insérer professionnellement, d'autant que l'emploi qu'elle occupait dans le centre d'appel lui est particulièrement difficile en raison de ses horaires et des trajets quotidiens qu'elle a à faire pour s'y rendre.

« C'est à ce moment là que ma belle-mère est venue, elle a vu le rythme, on tenait plus, on pouvait plus, c'était difficile. Mais il y a très longtemps qu'elle propose à son fils « tiens, donne moi les gamines. Je partirais avec elles volontiers ». Mon mari ne voulait pas. Moi j'ai dit à ma belle maman : « ça me ferait mal mais j'en ai vraiment besoin. Un coup de pouce, j'en ai vraiment besoin ». J'avoue que ça été une décision difficile ».

En septembre 2012, les filles effectuent leur rentrée à Marseille, l'aînée en grande section de maternelle et la cadette en crèche mais Bintou, éreintée par les deux dernières années de travail, a besoin de repos et de disponibilité pour trouver un emploi qui lui convienne. Dans cette perspective, elle a entamé les démarches pour envoyer ses filles chez leur grand-mère en Guinée Conakry, en dépit de la réticence de son mari.

« Mon mari ne m'a pas parlé pendant plus de deux semaines. Il ne voulait pas. Il s'était juré qu'il n'allait pas faire des enfants pour que quelqu'un d'autre les élève. C'est pour ça même si je veux autre un enfant, il n'en voudra pas parce qu'il dit c'est très difficile deux déjà. Et j'avoue, quand les enfants sont partis, on a eu de gros soucis. On s'engueulait, tout ça pour une décision que j'ai prise pour nos enfants. Il m'en voulait si vous voulez... »

En plus du ressentiment de son mari, Bintou doit faire face aux jugements des autres parents du quartier, qui ne manquent pas d'exprimer leur désapprobation, renvoyant à la jeune femme l'image d'une mère défaillante et indigne. Bintou redoute de rencontrer la même incompréhension de la part des équipes pédagogiques et puéricultrices. Dans le cas de l'institution scolaire, cette peur se double de la crainte d'être sanctionnée pour le fait de retirer sa fille de l'école. Pour cette raison, Bintou construit vis-à-vis des professionnels une autre version des faits : elle envoie Léonie et Philomène en Guinée à la demande de leur grand-mère, malade et âgée, afin que cette dernière puisse profiter de ses petites filles avant de mourir.

Bintou prend donc rendez-vous avec les directrices des deux institutions pour leur faire part de son projet, leur expliquant qu'elle n'est pas capable de leur dire pour combien de temps ses filles seront absentes. Elle ne sait pas, en effet, si ses enfants s'adapteront à leur nouvelle vie et cherche alors à se ménager la possibilité d'un retour. La directrice de l'école maternelle accepte de garder une place pour Léonie. La nouvelle est par contre moins bien accueillie par l'équipe de la crèche, qui s'étonne d'une telle démarche. Il est finalement entendu que Philomène ne conservera pas sa place afin qu'un autre enfant en bénéficie. Au cours des 7 mois que durera le séjour de Léonie et Philomène à Conakry, la mère de famille s'astreint à garder contact avec les équipes, les appelant régulièrement pour leur donner des nouvelles.

« De temps à autre, je leur passe des coups de fil pour qu'ils soient tranquilles « ah tiens, Philomène va bien. Tout compte fait, elle a aimé. Elle mange à la main. Elle mange les feuilles, elle mange le riz. Elle mange l'huile de palme... ».

C'est ainsi que quelques temps plus tard, la directrice de l'école Compans-Lamali contacte Bintou pour l'informer qu'une toute petite section va sans doute ouvrir à partir de janvier 2013. Bintou demande alors si une place peut-être gardée pour Philomène dans l'hypothèse qu'elle rentre de Guinée avant la fin de l'année scolaire. Sa requête est à nouveau acceptée par la directrice.

Le départ des petites filles a lieu en novembre 2012. Bintou pose quelques jours de congés pour les accompagner à Paris, où elles rejoignent leur grand-mère en visite chez sa fille. Après un court séjour dans la capitale, Bintou repart. Quelques jours plus tard, la grand-mère s'envole pour la Guinée en compagnie de ses petites filles. A leur arrivée, la vie de Léonie et de Philomène est déjà organisée : elles sont inscrites à l'école. La grand-mère a embauché un chauffeur pour les accompagner dans leurs déplacements, une parente est engagée comme nounou à plein temps.

Commence alors pour les parents une longue période au cours de laquelle ils tentent, tant bien que mal de « prendre soin » de leurs enfants à distance (Parreñas, 2005 ; Sakoyan, 2011). Ils contactent leurs filles par téléphone plusieurs fois par semaine, ce qui constitue un véritable budget pour la famille. Ils préparent et envoient régulièrement des colis, en fonction des demandes de leurs filles. Mais ces diverses façons d'entretenir la relation filiale n'empêchent pas les liens de se relâcher. Au bout de quelques mois, les filles ne semblent plus vraiment faire la distinction entre leur grand-mère et leur mère. Philomène, en particulier, adopte vis-à-vis de sa mère une attitude mêlant indifférence et rejet.

« Moi, je téléphonais à Philo toujours, toujours. Elle me prenait au téléphone mais elle était bizarre ; « oui, maman, parle vite. Je suis pressée les copines m'attendent ». Je lui demandais : « Philo, tu sais que c'est maman ? » Elle ne répondait rien. Je lui disais : « maman te manque ? ». Et elle me disait tout le temps : « je veux parler à mon père » ! Et moi je fondais en larmes. C'est Léonie qui me disait : « non, maman, ne l'écoute pas, c'est parce que tu sais quand elle parle avec papa, elle se sent bien ». La plupart du temps, lorsque je téléphonais, je n'étais pas avec mon mari. Quand je lui téléphonais en cabine, elle me disait « maman, je veux plus te parler. Tu peux dire à papa de m'appeler ? » ou bien « Raccroche, je veux parler à mon père ». Et son père, le soir, quand il lui téléphonait, il voulait pas lui mettre la pression, il lui disait : « tu sais, maman, elle t'a appelé, tu lui manques, elle veut te parler, et toi tu... » Mais rien ne pouvait justifier ça. Je pense que c'est peut être la haine qu'elle m'envoyait. Elle se disait que je l'avais abandonnée ».

En dépit de ces difficultés et du chagrin qu'elle éprouve, Bintou, voyant que les filles s'adaptent bien à leur nouvelle vie, a pour projet de les laisser chez leur grand-mère jusqu'à la fin de l'année scolaire. Cependant, des tensions politiques se font jour en Guinée, où les élections législatives sont suspendues, ce qui bouleverse le programme. Il devient alors difficile pour la grand-mère de sortir de chez elle et l'école que fréquentent les filles est fermée à plusieurs reprises. Face à cette situation, il est finalement décidé que les filles rentreront en compagnie de leur oncle, alors en séjour dans la capitale guinéenne. Le retour a lieu au milieu de mois de mai. Les retrouvailles à l'aéroport constituent pour Bintou une nouvelle épreuve.

« A l'aéroport Philomène, elle m'a boudé, elle ne m'a pas parlé pendant une vingtaine de minutes. Elle s'est mise à l'écart, elle avait son doudou, comme si j'étais une étrangère ! J'étais choquée ! Parce que moi j'étais au terminal, j'attendais. Quand elles sont sorties, Léonie, elle m'a sauté dans les bras. Mais Philo non, elle, elle avait son pingouin. Au bout de vingt minutes, je lui ai demandé « Philo ça va ? »... Toujours à l'aéroport hein, on ne les a pas précipité. Et elle m'a posé une question qui m'a vraiment fait très mal au cœur, elle m'a dit : « maman, tout ce temps que moi j'étais là bas, où tu étais ? » Je ne vais pas oublier ça ! Je ne trouvais pas les mots, j'étais... Je lui ai dit : « quand tu étais avec Mamie, maman elle est allée travailler. Maman voulait te faire beaucoup de cadeaux. Tu te rappelles que maman t'avait dit qu'on allait changer de maison ? Maman, elle cherchait un appartement, tu vois ? Tu voulais changer de chambre, maman faisait tout pour te donner une nouvelle chambre. Et puis c'était bien que tu partes avec Mamie un moment ». Elle a dit « ah oui, mamie ! » alors Léonie, elle a commencé à pleurer : « Je veux ma Mamie ! ».

Plusieurs semaines après leur retour, les filles continuent de réclamer leur grand-mère, qui leur téléphone régulièrement, essayant à son tour de maintenir le lien à distance. Réunie à nouveau, la famille reprend progressivement ses marques. Bintou se rend compte qu'en dépit de la réserve qui était la sienne vis-à-vis de l'école fréquentée par ses filles à Conakry - et en partie étayée par le fait que la maîtresse se fait appeler « tanti » par les élèves - le bilan du séjour en ce qui concerne les apprentissages et le développement de ses filles est positif : Léonie a appris à lire, écrire et compter jusqu'à plus de 100.

Philomène, de son côté, a considérablement grandi.

« Quand elle est partie, elle venait à peine d'enlever sa couche. Elle ne parlait pas beaucoup. Elle est revenue, elle savait parler, elle savait chanter, elle savait réciter. Elle avait plein d'astuces comme ça de nous faire rire ».

Quelques jours après le retour, Léonie réintègre sa classe de grande section de maternelle pour le dernier mois d'école tandis que Philomène découvre la TPS. Après une semaine difficile, au cours de laquelle cette dernière pleure systématiquement au départ de sa mère, reste à part, ne se mêlant pas aux autres enfants et refusant de participer aux activités, Philomène adopte finalement sa nouvelle classe et sa nouvelle maîtresse.

En septembre 2013, les petites filles changent à nouveau d'école. Bintou a en effet trouvé une école maternelle et primaire à la Joliette, dans le 2^e arrondissement de Marseille, située à quelques stations de métro de son nouveau lieu de travail. Pendant l'absence de ses filles, elle a finalement réussi à trouver un emploi à la hauteur de ses qualifications dans une banque. Dans cette école, une amie de la mère de famille exerce la profession d'ATSEM. Cette dernière habite de surcroît juste au-dessus de l'école. Il a donc été entendu que cette amie garde les filles avant et après la classe, ainsi que les mercredis. Quitter l'école Compans-Lamali ne pose pas de problème à Bintou. Éprouvant une véritable aversion pour l'état d'esprit régnant dans le quartier, où le comportement de chacun est soumis au jugement de tous, la mère de famille, maintenant que la question de la garde de ses filles est réglée, a désormais comme priorité de déménager au plus vite.

Le cas de Philomène révèle une sorte de situation paroxysmique face à la question des modes de garde. Si nous ne disposons pas de données concernant le nombre de familles qui pourraient être confrontées au choix d'une garde transnationale, l'histoire de Philomène montre à quel point la question de la prise en charge des enfants peut avoir des effets sur la vie familiale et sur l'expérience enfantine. L'état de fatigue avancé, conséquence de la difficulté à faire garder ses enfants dans une situation d'amplitude d'horaires importante, conduit cette mère à se séparer contre son gré de ses enfants. Une figure commune transcende donc la variabilité des itinéraires décrits : celle de l'épuisement parental, dont les conséquences en termes de qualité de la socialisation des enfants ne peuvent qu'être questionnées. On observe qu'il conduit souvent à des temps de séparation familiale de longueur et de distance variable qui sont plus ou moins bien vécus par les parents et les enfants. Mais au-delà de cette modalité visible des effets de l'épuisement parental se pose la question de son impact en termes d'atmosphère familiale, dans les relations entre parents et enfants, mais également au sein du couple, avec le retentissement indirect que les tensions parentales peuvent avoir sur ces derniers.

La pluralité des modes de garde résulte bel et bien dans le cas de Philomène d'une forme de contrainte exacerbée productrice d'expériences clivées : les enfants sont envoyées dans un autre pays pour soulager les parents et répondre au problème de la garde. Ce qui n'est pas sans produire une forme de violence : les relations entre enfants et parents se distendent et le couple, face à ce choix, souffre de conflits.

Néanmoins, on peut observer que cette situation de garde transnationale a offert une certaine disponibilité aux parents qui s'en sont saisis pour reconfigurer et améliorer leur quotidien. Aux retours des petites filles de Guinée Conakry, la mère a ainsi pu trouver un emploi à la hauteur de son niveau de qualification dans un secteur de la ville plus proche de son domicile que son précédent emploi. Par ailleurs, elle a pu inscrire ses enfants dans des structures situées à proximité de son lieu de travail et a négocié auprès d'une amie la garde de ses enfants à l'occasion des temps périscolaires, temps qui précisément faisaient problème dans la configuration précédente. La garde transnationale apparaît donc ici comme une solution temporaire permettant de régler sur le temps long un ensemble de problèmes. En supprimant la contrainte de la garde des enfants, la garde transnationale augmente les chances face à l'emploi des parents et favorise à terme l'inscription de la famille dans un quotidien plus stable et plus confortable.

▪ **4) Faïza - Entre Petite Section et structure de loisir, une cadette dans le sillage de ses aînés**

Faïza est une petite fille âgée de trois ans scolarisée dans la petite section de l'école Olympe de Gouges, située dans le 3^e arrondissement de Marseille. Elle est l'avant dernière d'une fratrie de 5 enfants : l'aîné, Choukri est âgé de 11 ans, Anturia a 8 ans, Anziza 6 et Salma, la benjamine âgée de 9 mois. Tandis que Choukri et Anziza sont respectivement scolarisées en CM2 et en grande section dans la même école que Faïza, Anturia a été orientée depuis trois ans en CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) dans une autre école du quartier.

Les parents de Faïza, M et Mme Memmi, sont originaires des Comores. Ils ont migré en France en 2003. Ainsi, l'aîné de la fratrie est né dans le pays d'origine de ses parents tandis que les sœurs sont nées à Marseille. Le père travaille comme plongeur dans un restaurant et la mère, sans activité professionnelle, se consacre à l'éducation de ses enfants²⁴.

²⁴Mme Memmi. n'a pas souhaité que l'entretien soit enregistré (cf. partie méthodologie).

La famille vit dans un T3 vétuste du parc privé à quelques rues de l'école. L'appartement est densément peuplé : Faïza partage sa chambre avec ses 3 frères et sœurs aînés, tandis que Salma, la petite dernière, dort avec ses parents.

Faïza, comme ses frères et sœurs, a été gardée par sa mère jusqu'à son entrée en petite section de maternelle. Si la première réaction de Mme Memmi est de dire que s'occuper de ses enfants en bas-âge correspond à son « rôle » de mère de famille, se cache derrière cette argumentation naturaliste des processus d'auto-censure face à l'offre de garde, ainsi que des velléités d'activité professionnelle mises à mal par sa position sur le marché de l'emploi et les accidents de la vie (handicap de sa fille aînée).

En effet, Mme Memmi n'a jamais tenté d'inscrire ses enfants en crèche, sachant que dans la mesure où elle ne travaille pas, ses enfants ne sont pas prioritaires au regard des critères municipaux. L'expérience d'une de ses connaissances « qui a essayé de trouver une place en crèche, qui est allée partout, mais n'a jamais trouvé » la conforte dans son analyse de la situation. Pour autant, elle connaît les structures collectives d'accueil de jeunes enfants situées dans le périmètre de son logement.

Si Mme Memmi est sans activité professionnelle, elle a un temps envisagé de travailler : inscrite au chômage, elle projetait de devenir "nounou", métier qui correspondait à la fois à ses goûts et à son horizon des possibles en tant que migrante peu diplômée. Cependant, le diagnostic de handicap²⁵ posé pour la sœur aînée de Faïza, suite à une demande de test de la part de l'institution scolaire, bouleverse les projets de la mère de famille. Après une tentative de redoublement en grande section de maternelle, Anturia est en effet orientée en CLIS au moment de son passage en CP. La fillette fréquente également trois fois par semaine un CMPP (Centre médico psycho-pédagogique) où elle est prise en charge successivement par une orthophoniste, un pédopsychiatre et une psychomotricienne. Mme Memmi accompagne systématiquement sa fille lors de ses rendez-vous et semble s'investir de manière importante dans ces relations thérapeutiques, discutant régulièrement de sa fille avec ses différents interlocuteurs.

Depuis quelques temps, un taxi récupère Anturia chez elle pour l'amener au CMPP et la raccompagne ensuite à son domicile, Mme Memmi continue d'effectuer les déplacements avec elle.

²⁵ Par pudeur, Mme Memmi désigne au cours de l'entretien la situation de sa fille à travers l'expression de "problème", à l'exclusion des catégories nosographiques officielles. Nous n'avons donc pu savoir quel était précisément son diagnostic.

Le temps consacré à ces rendez-vous s'ajoute pour la mère de famille à l'ensemble des déplacements qu'elle effectue quotidiennement avec ses enfants qu'elle accompagne chaque jour à l'école. La journée de la mère est ainsi rythmée par ces allers-retours : le matin, à midi, à la reprise de l'école en début d'après-midi, puis à 16h30 pour Anziza et Faïza, et 17h30 pour Choukri qui bénéficie de soutien scolaire. Si depuis peu, Madame Memmi permet à ce dernier de parcourir seul la rue de l'école, elle l'attend toutefois à la station de métro située à mi-chemin entre son logement et l'établissement scolaire, afin d'être présente lorsqu'il traverse le boulevard National, caractérisé par une forte circulation. Il faut enfin aller chercher Anturia à son école, située à un quart d'heure à pied du logement de la famille. Si Mme Memmi consacre autant de temps à ses déplacements, c'est qu'elle est fortement préoccupée par ce qui pourrait arriver à ses enfants en grandissant dans un tel quartier. Comme elle l'explique en entretien, « entre les voitures et les voyous, c'est difficile d'élever des enfants ici ». Mme Memmi exerce en effet sur ses enfants des formes d'hypersurveillance. Cette stratégie éducative, fréquemment mise en œuvre par les familles de « milieux populaires », vise à la fois à faire face aux risques urbains et à la peur de voir ses enfants « mal tourner » et conduit parfois à l'enfermement des enfants dans les espaces domestiques (Beaud, 2003 ; Thin, 1998; Zotian, 2011). Cette préoccupation de Mme Memmi interfère d'ailleurs avec la question du logement : la famille, à l'étroit dans l'appartement vétuste qu'elle habite actuellement, a fait une demande de logement social. Mme Memmi rêve de pouvoir déménager sans pour autant être prête à accepter n'importe quelle offre de logement. Ainsi, elle ne voudrait pour rien au monde d'un appartement dans la cité voisine, où les vols sont qualifiés de monnaie courante et les fréquentations potentielles des enfants de « mauvaises ». Élever ses enfants dans un tel quartier accroît considérablement pour Mme Memmi la pression qu'elle éprouve à mener à bien son rôle de mère de famille - « mère, c'est beaucoup de travail, on n'a pas le droit à l'erreur ! » conclura-t-elle lors de l'entretien. Par contraste, l'éducation des enfants aux Comores, où il est possible de laisser les enfants aller et venir librement, lui paraît bien plus simple.

Faïza et Anziza ne mangent plus à la cantine depuis quelques temps. Elles ont voulu bénéficier du même traitement que leur frère aîné, retiré depuis décembre de la cantine en raison de problèmes digestifs sévères le conduisant régulièrement à l'hôpital. Mme Memmi se charge donc désormais de préparer le déjeuner pour les trois enfants en plus des repas du soir²⁶.

²⁶ Il existe en ce qui concerne la nourriture, un important clivage au sein de la famille : les enfants refusent en effet de manger la cuisine comorienne et mangent, selon l'expression de la mère de famille, "comme à la cantine". Mme Memmi pratique donc le soir deux cuisines différentes : des plats comoriens pour elle et son mari, des plats dits « occidentaux », dont le goût a été importé dans la famille par le biais de la fréquentation de la restauration scolaire, pour les enfants.

Les mercredis et les samedis, Faïza suit ses frères et sœurs à l'Afriki digui theatri, une structure associative consacrée au théâtre africain dont les locaux se situent en haut du Boulevard Longchamp dans le premier arrondissement de Marseille. L'association, partenaire de la Politique de la ville dans le cadre d'un programme de réussite éducative accueille, sur demande des équipes pédagogiques et des services sociaux, une douzaine d'enfants en dehors des heures d'école afin de leur faire pratiquer diverses activités (percussions, chants, théâtre) et les emmène occasionnellement en sortie. La fratrie de Faïza ne fait cependant pas partie de ces enfants orientés vers le théâtre dans le but de débloquer des situations d'échec ou de décrochage scolaire. La famille a connu la structure par le biais d'une cousine qui y a travaillé. Mme Memmi fait partie, selon la terminologie en vigueur dans le monde socio-éducatif, des rares parents qui « s'auto-saisissent » du dispositif.

Le directeur de la structure, El hadj, joue d'ailleurs au sein de la famille un rôle central, au point que Mme Memmi considère qu'il en fait partie : il ne se contente pas de venir chercher la fratrie avec son camion pour les emmener au centre puis de les ramener chez eux le soir venu, mais passe régulièrement rendre visite aux enfants, les emmenant « faire des tours ». Cette forme de sociabilité consiste à sortir avec tel ou tel membre de la fratrie prendre l'air et généralement manger dans un restaurant de restauration rapide du type « Quick » ou « MacDonald ». Faïza, du fait de son âge, ne correspond pas au public visé par l'Afriki Digui Theatri, mais El hadj, qui s'est pris d'amitié pour elle, lui permet de participer aux activités du centre.

Mme Memmi consacre l'essentiel de son temps à s'occuper de ses enfants tout en mettant à profit les opportunités de prise en charge et de soutien qui s'offrent à elle, et dont, au-delà de l'offre institutionnelle, l'entraide informelle fait partie. En plus du lien privilégié que la famille a construit avec le directeur de l'Afriki Digui Theatri, Mme Memmi a développé des liens importants avec des voisins dont la petite fille est également scolarisée à l'école Olympe de Gouges. Ces parents actifs cherchaient initialement une mère de famille pour amener leur fille à l'école et la raccompagner à son domicile le soir. Sur suggestion du mari, Mme Memmi est sollicitée. Celle-ci accepte alors « pour rendre service ». Lorsqu'à la fin du mois, on tente de lui remettre un peu d'argent en échange du service rendu, Mme Memmi refuse. Suite à cet épisode, les voisins se mettent à lui rendre de nombreux services, l'emmenant par exemple fréquemment avec eux lorsqu'ils sortent faire des courses en voiture.

La trajectoire de garde de Faïza constitue dans les trajectoires présentées un cas intermédiaire. La famille connaît en premier lieu un ensemble de contraintes face aux modes de garde : la mère sans emploi ne peut prétendre à une place en crèche et n'envisage pas le recours à une assistante maternelle, mode de garde davantage accessible pour les catégories aisées de la population. Ainsi, la mère de Faïza se charge de ses enfants les matins, à midi et le soir pour ceux qui sont scolarisés, et s'occupent à plein temps des plus petits. Le nombre d'enfants démultiplie ainsi les besoins de prise en charge, c'est notamment le cas pour la sœur aînée de Faïza, orientée vers un CMPP.

La question de la contrainte pour garder les enfants peut également être déclinée à l'aune de la situation dans le logement. En situation de surpeuplement²⁷, le logement n'apparaît pas comme un espace confortable pour garder les enfants. La densité d'occupation incite donc les membres de la famille à vouloir en sortir, ce qui pose le problème de la garde à l'extérieur de celui-ci, dans un contexte où la mère de famille se méfie du quartier dans lequel elle réside qui pourrait, selon elle, occasionner de mauvaises fréquentations. Dans ces circonstances, pour les parents, une « sociabilité de rue » (Zotian, 2009) des enfants ne peut être envisagée.

C'est pourquoi, à partir de ce système de contraintes, la famille va se saisir des opportunités offertes par des structures d'accueil, aux marges des institutions, pour socialiser ses enfants. Le recours à l'association de quartier les mercredis constitue le moyen de faire prendre en charge les enfants pendant les temps périscolaires et d'offrir à ces derniers l'occasion d'une socialisation enfantine plurielle. La fréquentation de l'association permet en premier lieu aux enfants de sortir de leur logement confiné et de rencontrer des groupes de pairs, en second lieu de réaliser des activités vecteurs d'apprentissage et de socialisation (théâtre). La pluralité de la socialisation illustrée par le recours à l'association est le résultat d'une opportunité dans une situation sous contrainte.

²⁷ D'après l'INSEE, les indices de peuplement caractérisent le degré d'occupation du logement par comparaison entre le nombre de pièces qu'il comporte avec un nombre de pièces considérées comme nécessaires au ménage. Leur définition dépend de la façon dont on combine le nombre de pièces disponibles, le degré d'intimité dont disposent les occupants du logement et la surface disponible par personne. Par exemple, une norme, arrêtée en 1968 en accord avec le ministère en charge du logement, et désormais un peu ancienne, attribue à chaque ménage : - une pièce de séjour pour le ménage ; - une pièce pour chaque couple ; - une pièce pour les célibataires de 19 ans et plus ; - et, pour les célibataires de moins de 19 ans : une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou s'ils ont moins de sept ans ; sinon, une pièce par enfant. Source INSEE : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/indice-peuplement-insee.htm>, consulté le 12 avril 2012.

Conclusion

Ces 5 études de cas constituent des sortes de trajectoires idéal-typiques et illustrent les manières dont la pluralité, appréhendée comme une norme, peut être expérimentée par les familles rencontrées. Le cas d'Abdel a permis ainsi de montrer que la pluralité constitue un repère normatif pour les institutions d'aide sociale à l'enfance (ASE). La trajectoire de Raphaël a autorisé à saisir en quoi ce registre normatif pouvait être incorporé par les familles et retranscrit à l'échelle d'un itinéraire de garde. Elle a permis également de montrer que cette pluralité dans l'expérience dépend de contraintes pour les parents, notamment à l'occasion des temps périscolaires. Les cas de Sami et Philomène ont eux, consenti à dévoiler à quel point le fait de garder des enfants relève d'une contrainte pour les parents d'enfants en « milieux populaires ». Ils ont attesté de formes d'inégalités face aux modes de garde et ont révélé des « tactiques » mises en œuvre par les parents. L'exemple des parents de Sami restitue la complexité des situations en révélant d'autres contraintes personnelles dans la vie des familles. Le cas de Philomène, figure paroxysmique des difficultés éprouvées par les parents et de leur état d'épuisement, atteste de leur volonté de trouver des solutions qui allient à la fois exigences d'insertion professionnelle des parents et de socialisation des enfants. Enfin, le cas de Faïza montre une nouvelle modalité de la contrainte expérimentée par les parents. En effet, l'approche qualitative éclaire en quoi la situation dans le logement renforce la nécessité pour les parents de trouver des modes de garde, car la garde à domicile est inconfortable et insatisfaisante. Ce cas intermédiaire a tout l'intérêt de montrer comment la contrainte peut être contournée de manière à satisfaire les attentes des parents quant à la socialisation de leurs enfants. Ces derniers se saisissent des possibilités de l'association de quartier pour répondre à leurs besoins en terme de garde mais aussi pour veiller à ce que leurs enfants ne fréquentent pas le quartier et ainsi les préserver de ce qu'ils nomment le « risque de la délinquance ».

Au terme de ces études de cas, la pluralité de la socialisation peut apparaître comme une attente forte pour les parents d'enfants situés en haut de l'échelle sociale de notre échantillon (cas de Raphaël). Elle peut également relever d'une contrainte forte qui pèse sur les parents fragiles sur le plan économique et dans l'emploi (Philomène et Sami) et enfin être transformée en opportunité socialisatrice. La pluralité relève donc dans certains cas d'un parcours choisi, dans d'autres d'un parcours subi, d'une opportunité quand elle se présente, ou encore du résultat d'attentes construites par les institutions.

Section II. Expériences de socialisation enfantines : quelle pluralité effective ?

Dans cette partie, nous présentons quatre portraits d'enfants, ou pour le dire autrement, quatre configurations de socialisation singulières sociologiquement construites (Lahire, 1995), dans lesquelles sont insérés les enfants. Ces portraits retracent la pluralité des modes de garde par laquelle passe chaque enfant. Il s'agit d'une part d'étudier dans quelle mesure pour chacun d'entre eux, cette pluralité est effective, c'est-à-dire d'observer s'ils sont confrontés à des normes différentes selon les lieux qu'ils fréquentent. Il s'agit d'autre part d'essayer de comprendre comment cette pluralité est vécue par les enfants. Le passage d'un univers de socialisation à un autre s'opère-t-il de façon harmonieuse ou contradictoire ?

Introduction

A travers les portraits, c'est bien la singularité de chaque configuration qui est mise en avant. Pour autant, l'objectif n'est pas simplement de rendre compte de situations particulières. Nous considérons chaque cas d'enfant comme une synthèse originale de traits plus généraux. Nous offrons ainsi un aperçu de ce que peut être l'expérience de la pluralité de jeunes enfants de quartiers populaires. Ensuite, la comparaison entre enfants, nous permet de dégager des facteurs explicatifs du caractère continu ou discontinu de leur socialisation.

▪ 1) Comparer des espaces de socialisation, construire des configurations

Nous avons préféré rencontrer plusieurs fois les mêmes familles pour obtenir des informations fines sur le fonctionnement singulier de la vie familiale, plutôt que de multiplier les profils familiaux et recueillir des données sommaires. Nous pensons comme Howard Becker que « paradoxalement, le travail empirique n'apporte souvent des éléments fiables de contrôles d'hypothèses de caractère général que si lui-même se présente au contraire comme un examen précis et approfondi de situations singulières » (Becker, 1986 : 97). Ainsi nous avons circonscrit notre champ d'analyse à un nombre limité de familles. Nous n'avons donc pas cherché à constituer un échantillon représentatif des différents profils familiaux qu'il est possible de rencontrer (familles nombreuses, familles monoparentales, familles au chômage, etc.).



Notre entrée dans la réalité des familles a permis de rendre compte du contexte qui entoure l'enfant et d'observer s'il expérimente un écart de normes socialisatrices entre l'espace domestique et l'espace institutionnel. Bien que la famille soit le lieu de socialisation premier de la petite enfance, une porosité existe entre les normes familiales et institutionnelles. Nous ne présentons donc pas la famille comme une matrice socialisatrice dominante sur les autres instances de socialisation. Simplement, l'observation de la socialisation familiale nous informe sur les déterminismes familiaux, sociaux et culturels que rencontrent l'enfant, et permet ainsi de percevoir si la fréquentation d'un mode de garde institutionnel l'amène à expérimenter une pluralité de mondes sociaux.

Pour autant, si l'enfant est sous influence des adultes, il interprète ces influences à sa manière. Notre vision de l'enfant est celle d'un acteur social à part entière (Delalande, 2002), un acteur qui agit avec d'autres, en interaction et interdépendance, marqué à la fois par sa dépendance vis-à-vis des adultes, mais aussi par les ressources qu'il est capable, comme tout acteur dominé, de mobiliser pour répondre à ses besoins (Brougère, 2006). L'enfant est un acteur social comme les autres individus, qui a des pratiques, prend des décisions, crée des relations sociales et des affinités, rentre dans des rapports de force avec ses pairs, s'approprie les apprentissages et les réinvente parfois. Comme tout acteur, il intériorise des dispositions sociales, relationnelles et culturelles avec lesquels il compose d'une façon qui lui est singulière et élabore des significations.

Construire des portraits permet de comparer des situations particulières entre elles, et de montrer l'hétérogénéité des normes socialisatrices des enfants 2-3 ans. Cette approche montre en quoi la socialisation familiale diffère d'un enfant à un autre et dévoile de quelle manière s'articulent les liens entre les familles et les lieux de garde institutionnels. Il s'agit de soumettre à la comparaison les configurations de socialisation de quatre enfants, pour dégager des traits explicatifs pertinents du caractère continu ou discontinu de leur socialisation. La comparaison se construit à deux niveaux : une première comparaison intra-enfant, et une deuxième comparaison inter-enfant. Le premier niveau concerne la comparaison entre la socialisation familiale et la socialisation institutionnelle pour chaque enfant. Le deuxième niveau compare les expériences de la pluralité entre les enfants; le but étant de voir de quelle manière socialisations institutionnelles et familiales se complètent, se superposent ou s'opposent.

▪ **2) L'élaboration des portraits : une entrée par des activités ordinaires**

Les portraits sont construits à partir d'un croisement de données : observations directes de l'enfant au sein de l'institution, observations participantes à la maison, entretiens formels et informels avec les parents, entretiens avec les professionnels.



Nous avons ainsi pu recouper les observations directes de l'enfant avec les discours des différents adultes qui l'entourent²⁸.

Afin d'appréhender concrètement les expériences de socialisation des enfants enquêtés, nous avons décidé de centrer nos observations et nos analyses sur trois activités ordinaires : jouer, lire et manger.

Ces activités, qui relèvent de la « quotidianité » (Veyne, 2008), sont pratiquées par les enfants dans les différents espaces de socialisation qu'ils fréquentent, ce qui rend possible la comparaison. Elles ont par ailleurs l'avantage de constituer des activités culturelles au sens d'Arjun Appadurai :

« Lorsque nous disons d'une pratique, d'une distinction, d'une conception, d'un objet ou d'une idéologie qu'ils comportent une dimension culturelle (...), nous soulignons le fait d'une différence située, c'est-à-dire d'une différence qui se rapporte à quelque chose de local, de concret, et de significatif » (Appadurai, 2001 : 41-42).

Jouer, lire et manger constituent en effet des pratiques qui donnent lieu à des manières de faire variables et permettent donc de repérer des différences.

- *Jouer*

Le jeu constitue la principale activité des enfants qui y consacrent une grande part de leur temps. Les pratiques ludiques sont en effet au centre de la sociabilité enfantine. Etre amis lorsque l'on est enfant, c'est avant tout jouer ensemble (Delalande, 2002). Les travaux menés en anthropologie de l'enfance montre que la culture ludique des enfants est d'une grande variété et d'une grande richesse. Elle rassemble un large répertoire de jeux, de chansons, de formulettes qui mettent en jeu des techniques de corps, des mises en prosodie, des savoir-faire stratégiques multiples et complexes (Saadi-Mokranne, 2000). Les enfants que nous avons rencontrés, du fait de leur jeune âge, commencent leur entrée dans cette culture. Ils ne maîtrisent donc pas encore bien ces répertoires ludiques et, une bonne part de leurs jeux, présentent un caractère informel. Le jeu constitue néanmoins un axe privilégié pour appréhender la socialisation inter-enfantine.

Les jouets sont par ailleurs l'objet de représentations et de nombreux discours de la part des adultes, dont le rôle est déterminant dans l'accès aux jouets des enfants et la constitution de leur parc à jouets (Brogère, 1992).

²⁸ Ce faisant, nous avons également pu observer les écarts qui se donnent parfois à voir entre discours et pratiques, ainsi que les effets de légitimité dans les discours produits du fait de notre présence.

En nous penchant sur cette activité, nous avons donc pu ethnographier de manière privilégiée des interactions entre enfants et entre enfants et adultes, ainsi que les valeurs dont les jeux sont à la fois le support et l'expression.

- *Manger*

Dans les relations enfants-adultes, le repas est l'une des principales activités du « prendre soin » qui est au centre de la prise en charge des jeunes enfants. Manger est dans le même temps une activité éminemment culturelle, les manières de table et la préparation des aliments variant fortement selon les appartenances socioculturelles.

« Tous les éléments de l'activité culinaire - aliments, modes de préparation et de cuisson, mets, rythme et composition des repas, convives et manières de manger - font l'objet de choix. Ils sont eux même ordonnés, situés dans des rapports d'appropriation ou d'exclusion, et constitués en codes. Par la place qui lui est ainsi attribuée, chaque élément pertinent de la cuisine et du repas est chargé de sens et prend valeur de signe. Ces classifications, règles et codes constituent des savoirs organisés, explicites ou implicites, qui encadrent techniques et comportements. La cuisine relève d'une combinatoire de représentations, de savoirs et de pratiques qui les mettent en acte et les transmettent » (Bonte, Izard, 2000 : 187).

Observer les repas dans les différents espaces de socialisation a permis d'appréhender à la fois des registres de normes quant aux manières de table et les formes de convivialité variables qui se développent autour de la prise de nourriture.

- *Lire*

Parmi les autres activités ordinaires des jeunes enfants, la lecture se situe au pôle opposé à celui du « prendre soin ». Relevant de la culture écrite, elle est la pratique la plus proche de l'univers scolaire proposée aux jeunes enfants (Lahire, 1995). Elle constitue en effet un savoir fondamental dont l'acquisition est un enjeu majeur dans l'enseignement primaire. De ce fait, elle fait très tôt l'objet de préoccupations éducatives. Les jeunes enfants sont ainsi précocement acculturés à cette pratique. Si la lecture constitue la pratique culturelle la plus immédiate et la plus universellement partagée de nos sociétés, il existe dans le même temps une variabilité des manières de lire (Chartier, 1993). Ainsi, la figure dominante du lecteur silencieux et solitaire est une construction historique, qui s'oppose à la lecture collective et vocalisée. On distingue par ailleurs la lecture intensive, qui se caractérise par une pratique collective fondée sur un petit nombre de livres très bien connus, et la lecture extensive où les lectures sont beaucoup plus nombreuses et pratiquées individuellement, dans un rapport d'intimité (Chartier, 1993).

Il existe par ailleurs une multiplicité des postures corporelles liées à cette pratique (lire debout, assis, allongé, seul ou en public) et de rapports au livre (manipulation différenciée de l'objet : comment on prend un livre, comment on tourne ses pages, comment on le pose etc... ?).

Ainsi, nous avons pu recueillir « le concret des pratiques, des habiletés lectrices, des styles de lecture et des usages de l'imprimé » (Chartier, 1993 : 9) dont les enfants rencontrés font l'expérience selon les modes de garde fréquentés.

- *Les usages numériques*

Cette étude se fonde sur une méthode inductive : tout au long du travail de terrain, en fonction des données récoltées, nous nous sommes laissés la possibilité de modifier nos hypothèses premières et de porter notre attention vers des réalités que nous n'avions pas initialement soupçonnées. Or, suite aux séquences d'observation dans les familles, il nous est apparu nécessaire de construire un autre axe d'étude, en plus des trois entrées initialement choisies. Il s'agit des usages numériques, qui constituent pour les enfants rencontrés une activité importante au sein des espaces domestiques.

Les usages numériques constituent un champ d'étude encore peu travaillé en sociologie et anthropologie de l'enfance francophone, à l'exception de quelques études (Azam, Chaulet, Rouch, 2010). Au niveau européen, deux projets d'envergure ont été mis en œuvre. Le premier, « UE Kids online » s'intéresse aux questions de sécurité des enfants naviguant sur internet (Livingstone, 2009) ; le second, « As crianças e a internet: usos e representações, a família e a escola » a pour objet une analyse comparée des pratiques internet des enfants à l'école et au sein de la famille (Nunes de Almeida, de Almeida Alves, Delicado, 2009). Ces études, qui s'attachent à rendre compte des pratiques internet des enfants à partir de la question des identités juvéniles, de la sécurité, ou de la variabilité des pratiques selon le genre, les appartenances socio-économiques, ne concernent toutefois pas la petite enfance. De fait, les pratiques numériques des moins de 6 ans constituent actuellement une « terra incognita » de la recherche.

Or, nos observations ont mis en lumière l'usage précoce d'objets numériques par les enfants. L'accès se fait alors via les téléphones portables des parents, les tablettes numériques ou les postes informatiques que les aînés des fratries et les enfants enquêtés possèdent parfois (et ce, dès l'âge de 2 ans en ce qui concerne les tablettes). Pendant leurs temps de loisirs passés à la maison, les enfants développent divers usages de ces équipements : visionnage de dessins animés, jeux, prises de photo, etc. Le caractère multimédia des objets favorise ces usages multiformes, à l'interface du jeu et du lire, de la recherche internet et de la consommation télévisuelle.



Autour de ces pratiques se développent là aussi des normes et des représentations qui varient selon les familles et auxquels fait écho l'absence de ces équipements dans les différents lieux de garde institutionnels observés.

Pour chacun de ces axes, le travail d'analyse a d'abord consisté à rapprocher les séquences observées de l'enfant au sein de l'institution et à la maison. Ce travail de confrontation des observations dans les différentes instances de socialisation a ensuite permis de repérer les continuités et dissonances qui existent, pour l'enfant, d'un espace à un autre.

Précisons toutefois que les données récoltées pour chacun des quatre portraits sont inégales en raison des différentes opportunités ethnographiques offertes par le terrain. Par ailleurs, les activités n'ont pas toutes la même légitimité ni la même place selon les espaces de socialisation. Ainsi, certains enfants ont peu de jouets ou de livres à la maison. Et, si l'activité « jouer » est présente dans les crèches, elle est moins prégnante à l'école. De même, la lecture est une activité périphérique à la crèche municipale. En ce qui concerne l'activité « manger », il n'a pas toujours été possible d'observer un repas au sein de la famille, car cela impliquait une entrée dans l'intimité qui nous a parfois été refusée. Certains enfants fréquentent l'école ou la crèche uniquement le matin et prennent donc leur repas seulement à la maison. Ainsi, nous restituons des portraits au regard de ce qu'il a été possible de récolter comme données pertinentes vis-à-vis de notre problématique.

A travers ces différentes activités, nous avons pu appréhender les règles de vie qui régissent le fonctionnement des espaces institutionnels et domestiques. Selon les lieux, les règles peuvent être plus ou moins sophistiquées et contraignantes, associées à un large panel de pratiques ou restreintes à un domaine. Il s'agit toujours de comparer, en reliant les ressemblances et différences dans ce qui est attendu ou exigé de l'enfant, selon le lieu de socialisation dans lequel il se trouve. Ces activités, parce qu'elles sont à l'interaction de processus de socialisation horizontale et verticale, nous ont par ailleurs permis de recueillir des interactions adultes-enfants aussi bien que des interactions inter-enfantines. Ces activités se structurent par ailleurs autour d'objets (mobilier, jouets, etc), là encore marqués par une forte variabilité. Enfin, à travers elles, on a pu appréhender les assignations identitaires des adultes vis à vis des enfants en fonction des lieux de socialisation. La multiplicité des sources d'informations a permis de constater que certains enfants sont perçus globalement de la même façon à la maison et au sein de l'institution qu'il fréquente, ou au contraire sont vus différemment par les parents et les professionnels, voire même par le père et la mère. Leur identité apparaît parfois redoublée, parfois clivée.

A partir de ces quatre entrées, nous allons donc analyser dans quelle mesure les univers de socialisation des enfants dont nous proposons le portrait sont continus ou discontinus, contradictoires ou harmonieux.

Portrait 1 : Nassim, une socialisation discontinue entre univers domestique et préscolaire

Nassim est un petit garçon de deux ans. Il va à l'école en TPS tous les matins de 8h20 à 11h20. Ses parents, nés aux Comores, sont arrivés en France avec leurs parents respectifs à l'adolescence. Ils ont deux garçons, Nassim 2 ans et Mounir, 8 mois. Le père est électricien. La mère est actuellement femme au foyer et souhaiterait trouver un travail une fois ces deux enfants scolarisés.

Lorsque nous rencontrons Nassim, celui-ci vit sa deuxième semaine d'école. Nous sommes à la mi-octobre, et il est le dernier enfant à intégrer la TPS, qui comptera pour le reste de l'année, 18 enfants âgés de 2 à 3 ans. Nous avons donc ethnographié la période d'adaptation du petit garçon. Ce dispositif consiste à familiariser progressivement les enfants à leur nouvel environnement en limitant pour commencer leur fréquentation de la classe à quelques heures avant d'augmenter progressivement leur temps de présence. Cette période d'adaptation est prévue pour tous les enfants et dure, en moyenne, une semaine. Dans le cas de Nassim, la maîtresse a souhaité prolonger ce temps, car elle considère l'adaptation du petit garçon comme particulièrement difficile. Elle nous présente d'ailleurs le petit garçon comme « la tornade de la classe ».

Le recueil des données ethnographiques concernant les activités ordinaires de Nassim en TPS et à la maison a permis de repérer un écart dans les registres normatifs en vigueur entre les deux espaces de socialisation du petit garçon.

▪ Les registres normatifs en TPS

Nous présentons ci-dessous plusieurs extraits de nos observations directes de Nassim à l'école au cours d'une même journée, révélant son comportement transgressif au regard des règles qui régissent la classe. Nous sommes le lundi 4 novembre, les enfants rentrent de deux semaines de vacances de Toussaint. Nassim entame sa troisième semaine d'école.

8h25 - Un groupe d'enfants est sagement assis sur les bancs installés devant le tableau. D'autres sont assis sur les chaises autour de la petite table où se trouve Sandrine, occupée à accrocher des pinces à linges en bois autour d'assiettes en carton. Nassim circule dans la pièce. Il essaie d'arracher la sucette de la bouche d'un de ses camarades. Il est repris par Sandrine : « Nassim tu le laisses. Tu ne commences pas à embêter tes copains. Tu le laisses, s'il veut garder sa sucette, il garde sa sucette. C'est déjà la troisième fois que je te reprend, on

commence mal la rentrée ». Elle tente d'absorber son intention en lui proposant une activité : « Regarde, est-ce que tu as vu que tu pouvais accrocher les pinces-à-linge sur l'assiette là-bas ? », en désignant la petite table sur laquelle sont étalées des pinces-à-linge et des assiettes en plastique. Mais Nassim n'est pas intéressé par ce que lui montre Sandrine, il s'assoit sur une petite chaise à côté d'elle, autour de la table où sont déposés des petits animaux. Il prend un petit cheval et le lance par terre. « Nassim on ne jette pas le jouets ». Celui-ci, avec sa sucette dans la bouche, dit « il est cassé ». Puis il se dirige vers l'ordinateur, pianote sur les touches du clavier, touche la souris, puis repart ailleurs.

Moment de jeu libre en début de journée, en attendant l'arrivée de tous les enfants.

9h05 - C'est le moment des ateliers : à chacune des quatre tables de la classe est organisée une activité différente. Après avoir expliqué l'objectif de chaque atelier, l'enseignante a réparti les enfants entre les tables. Nassim a été choisi pour l'atelier « construction » qui consiste à assembler des gros lego. Mais il n'est pas intéressé par l'activité qui lui est proposée, il regarde Inès, assise à la table à côté, dont l'activité consiste à placer des noisettes dans une boîte à œufs. Il se lève et va alors vers elle. Sandrine intervient « Nassim tu laisses Inès tranquille, c'est pas ta place ». Elle lui demande de se rasseoir à la place qu'elle lui a désignée, mais le petit garçon n'écoute pas et se dirige dans le coin de la classe où sont rangés plusieurs poupons et un landau. Il se saisit des poupons un par un et les lance sur le sol. Sandrine, occupée avec d'autres enfants, ne le voit pas faire. Nassim prend ensuite des noisettes sur la table de l'atelier « noisette » et les jette contre le mur. Sandrine cette fois s'aperçoit de ces agissements et se fâche : « Non mais ça va pas, ça y es tu m'as énervé ! ». Elle l'attrape par le bras et l'emmène vers le coin de regroupement pour le faire asseoir sur l'un des bancs. Elle lui dit de ne pas bouger, de rester ici, puis retourne vers la table de l'atelier « pinces à linge ». Nassim reste assis quelques minutes, puis, sans attendre que Sandrine lève la punition, se lève et se dirige vers les ateliers. Il prend une pince à linge posée sur la table avec quoi il donne un petit coup sur la tête de Selim. L'ATSEM s'approche de lui et le gronde : « Alors tu poses ça, déjà tu n'es pas là, et tu dis pardon à Selim ». Elle répète plusieurs fois en lui parlant très près du visage : « Tu dis pardon à Selim » qui est juste en face de lui. Mais Nassim n'a aucune réaction, il regarde Selim avec des grands yeux. Comme il ne dit pas pardon, l'ATSEM lui ordonne « alors tu lui fais un bisou ». Elle le prend pas le bras et l'avance vers Selim pour le forcer à faire un bisou, qu'il fait sur la joue de son camarade. Puis elle le tire par le bras vers le banc devant le tableau « et tu restes puni, tu t'assois sur le banc. Taper c'est interdit, on ne tape pas ! ».

Extrait d'observation au cours des premiers ateliers de la matinée

10h - Les enfants s'assoient sur les bancs, au coin regroupement, devant le tableau. Sandrine explique aux enfants qu'ils vont aller dans la salle de sport regarder une vidéo au lieu d'aller en récréation car il pleut. Nassim se lève et va toucher les étiquettes collées sur le tableau, qui indiquent les jours de la semaine « Nassim tu ne touches pas le train et tu vas poser ta sucette parce qu'on va aller à la salle de sport ». Nassim s'écarte alors du tableau, mais il va vers le bureau de Sandrine et touche un crayon. « Tu ne touches pas mes affaires » dit-elle.

Moment "coin de regroupement", moment qui ponctue la matinée au cours duquel Sandrine donne les consignes aux enfants qui doivent être assis sur les bancs.

10h15 – Après être passés aux toilettes, les enfants arrivent dans la salle de sport. Une classe

de petite section est déjà installée sur les bancs. Sandrine dépose des tapis sur le sol et fait asseoir ses élèves de TPS pour regarder la vidéo. Une autre classe arrive, ce sont des moyens, leur maîtresse installe deux bancs supplémentaires et les fait s'asseoir. Au total, une cinquantaine d'enfants sont présents. Une des maîtresses allume la télé et lance le dvd, c'est un extrait du livre de la jungle. Les élèves de Sandrine (la TPS) sont attentifs. Les plus grands sont plus agités et plus bruyants. Ils se parlent entre eux, contrairement aux petits, silencieux, captivés par les images de la télé. Sauf Nassim qui lui n'arrête pas de se déplacer dans la pièce, devant les autres enfants qui regardent le film. Sandrine le prend alors par le bras et le fait asseoir près d'elle. Nassim ne regarde pas le film, son regard est fixé sur Sandrine. Puis de nouveau il se lève, et va dans le fond de la pièce. Il revient s'asseoir devant, tout près de la télé, à côté d'Ayoub. Mais contrairement aux autres enfants happés par la télé, Nassim regarde tout autour de lui. Il n'est pas du tout captivé par la télévision. Il touche le nez d'Ayoub qui lui repousse le bras. Nassim est maintenant assis dans le sens inverse, et regardent les enfants qui eux regardent le film. Sandrine reprend Nassim qui s'est de nouveau levé et circule devant, elle dit à voix basse : « Nassim ça suffit ». Il va vers Samia et lui touche le visage avec un mouvement brusque. Celle-ci ne réagit pas. Sandrine se lève et fait rasseoir Nassim. Elle dit « Mais tu arrêtes de faire mal aux copains ». Plusieurs grands se mettent à rire à la vue du serpent à sonnette qui se cogne contre un arbre dans la vidéo. Cela déclenche le rire d'autres enfants, notamment des tout-petits. Nassim les regardent et sourit aussi. Puis, il repart au fond de la salle et touche aux vélos. Sandrine va le chercher et le fait asseoir près d'elle. Il se glisse sous ses jambes, puis se relève, elle le fait se rasseoir. Il reste un moment sans bouger à côté de Sandrine, il la regarde. Dès qu'il souhaite se lever, elle le rassoit. C'est la fin du visionnage, Sandrine appelle sa classe pour qu'ils aillent aux toilettes.

10h50 - Les enfants retournent dans la classe et s'assoient sur les bancs devant le tableau. Nassim est encore le dernier à être debout. Il appelle Sandrine « Tata, Tata » qui lui répète « Non Nassim je te l'ai dit 100 fois, c'est maîtresse ». Elle le prend par le bras et le fait s'asseoir sur le banc avec les autres.

11h - C'est l'atelier gommettes. Les enfants sont invités à s'asseoir autour des 4 petites tables, devant la feuille où est inscrit leur prénom. Sandrine les appelle un par un et leur indique leur place. Les enfants doivent coller les gommettes à l'intérieur de la forme géométrique dessinée sur leur feuille. Chacun s'applique à coller les gommettes. Sandrine dit « Ayoub je suis très contente, tu fais bien le travail ». Elle félicite de nombreux enfants qui lui ramènent la feuille avec les gommettes collées et qu'ils doivent ensuite ranger dans leur casier. « Très bien Sarah,, tu peux mettre ta feuille dans ton casier », « très bien Brian tu peux mettre dans ton casier », « très bien Karima », etc... Puis tout à coup, « Non mais Nassim j'hallucine tu manges les gommettes ! ». Elle s'approche de lui et lui montre comment coller correctement les gommettes. Il la regarde, mais ne semble pas attentif à ses explications. Elle lui demande de coller une gommette à l'intérieure de la forme, il s'exécute machinalement. Il placera ainsi une seule gommette, puis se lèvera pour se diriger au fond de la classe. Il sera le seul enfant à ne pas ranger sa feuille de gommettes dans son casier.

Extrait d'observation au cours du deuxième temps d'ateliers

En adoptant une grille de lecture interactionniste de ces notes ethnographiques (Goffman, 2004), on repère en quoi le comportement de Nassim est problématique dans le cadre de l'institution préscolaire.

- *Des difficultés pour se soumettre au cadre spatio-temporel de la classe*

On observe d'abord que le petit garçon ne respecte pas le découpage des temps et des espaces tel qu'il est organisé en TPS. Il existe en effet dans la classe des espaces fixes qui ont une fonction précise. Ce sont « les coins » dont chacun est dédié à une activité : le coin cuisine, le coin bricolage, le coin lecture, le coin regroupement, etc. Un mobilier nombreux et spécialisé structure ces espaces (table, bancs, armoires, jeux, casiers, matelas). Par ailleurs, l'emploi du temps des enfants est fortement découpé et structuré en TPS, la matinée comprenant de nombreuses et courtes séquences d'activités. La place des choses et des activités est donc l'objet d'une importante sophistication dans la classe. Les enfants préscolarisés sont incités à pratiquer tel jeu ou telle activité dans tel espace et sont fréquemment rappelés à l'ordre lorsqu'ils ne respectent pas cette organisation. Nassim pour sa part, transgresse systématiquement cet ordre spatio-temporel qui régit la vie de la classe, ne respectant pas les places c'est-à-dire les « espace(s) bien délimité(s) au(x)quel(s) l'individu peut avoir droit temporairement » (Goffman, 2004 : 46). L'enfant circule sans cesse entre ces différents « coins », quitte une activité pour une autre sans y être invité, etc. Plus globalement, il ne semble pas reconnaître le cadre spatio-temporel de la classe elle-même, tentant régulièrement de sortir dans le couloir au cours des matinées d'observation, obligeant l'enseignante à une vigilance particulière.

- *Difficultés à respecter les relations sociales « maîtresse » et « copain »*

On observe par ailleurs que Nassim ne reconnaît pas la relation sociale élève-maîtresse. Erving Goffman dans *La présentation de soi*, définit une relation sociale comme relation de rôle c'est-à-dire « individus liés par des prescriptions quant à leur façon de se traiter mutuellement » (Goffman, 2004 : 191). En effet, le petit garçon n'appelle pas l'enseignante « maîtresse » mais « tata ». Cette non-reconnaissance du statut de l'enseignante est d'autant plus transgressif que l'emploi du terme « tata » annule la hiérarchie statutaire entre enseignante et ATSEM qui structure très fortement l'organisation des écoles maternelles (Lahire, 1993). Par ailleurs, le petit garçon ne respecte pas les « territoires du moi » (Goffman, 2004) de l'enseignante, s'asseyant à sa place, touchant les objets posés sur son bureau, abimant ses productions.

Parallèlement, Nassim ne parvient pas à mettre en œuvre la relation sociale « copain ». Ici « copain » ne renvoie pas à des d'affinités électives (amitiés, histoires d'amour) telles que les enfants les développent avec certains de leurs pairs dans les

différents lieux d'accueil, mais au rôle social que l'enfant est censé adopté vis-à-vis de ses pairs. Il s'agit donc d'une forme de relation impersonnelle. Les contours de ce rôle social se donnent à voir à travers la formulation par les professionnelles d'incitations ou injonctions à faire, et a contrario par des interdictions à se comporter de telle ou telle manière. Sous sa forme minimale, cette relation de « bonne camaraderie » consiste à ne pas pratiquer les « offenses territoriales » (Goffman, 2004) suivantes : s'emparer de force d'un jeu ou d'un objet détenu par un pair, mais avant tout taper ou mordre les autres enfants. Lorsqu'un enfant transgresse ces règles, il est puni et sommé de pratiquer des « échanges réparateurs » (Goffman, 2004). Il s'agit de s'excuser ou à défaut de « faire un bisou », forme d'activité réparatrice pré-conversationnelle. Dans le cas de Nassim, on voit que les échanges avec les pairs sont essentiellement composés d'interactions intrusives.

- *Difficultés à comprendre et exécuter les consignes*

Pensée et construite par les équipes pédagogiques comme une « PS allégée », ainsi que nous l'a expliqué l'enseignante de la classe en entretien, la TPS, à l'image de l'enseignement préscolaire en France, se fonde sur une « culture scolaire » centrée sur le respect des « consignes » (Brougères, 2010). Or, on remarque que Nassim ne parvient pas à comprendre et exécuter les consignes en atelier. L'enfant, de surcroît, semble ne pas reconnaître la distinction et la hiérarchie entre « travail » et « jeu » qui prévalent en TPS.

Or, l'ensemble de ces normes - respecter l'ordre spatio-temporel de la classe, savoir reconnaître et entretenir les relations sociales élève-maîtresse et copain, appliquer des consignes - que Nassim transgresse de manière quasiment systématique, constituent les éléments centraux d'acculturation à la culture préscolaire telle qu'elle est mise en œuvre en TPS.

- *Les registres normatifs à la maison*

Les observations menées dans le cadre domestique mettent en lumière le développement par le petit garçon de manière de faire identiques : il ne respecte pas le découpage des espaces et des temps, rapportant régulièrement des objets d'une pièce dans une autre, et s'empare fréquemment des jouets de son petit frère, comme le montre les notes ethnographiques suivantes :

Au cours d'une visite au domicile, Nassim a grimpé dans le trotteur de son petit frère et se déplace dans le salon. Sa mère lui demande de descendre de celui-ci. Nassim s'exécute mais quelques instants plus tard, monte à nouveau sur le trotteur et se déplace sur l'appareil. Sa mère, cette fois, ne le reprend pas, Nassim continue de se déplacer avec le trotteur de son petit frère.

Au cours d'une conversation informelle, la mère de Nassim évoque la relation du garçon avec son petit frère : « Au départ, j'avais peur que ça se passe mal, parce que Nassim il est brusque. Mais en fait ça va,

ça se passe plutôt bien, sauf quand Nassim est énervé. Quand il a pas ce qu'il veut, il va vers son petit frère et le tape et me dit « tape Mounir ! ».

Autre visite au cours de laquelle nous participons à un repas avec Nassim, sa mère et son petit frère. Nuggets et frites sont au menu. Nassim ne mange pas les quelques nuggets de poulet que sa mère lui a coupé dans son assiette. Il pique quelques frites directement dans le plat. Il ne reste pas longtemps assis, se lève sur sa chaise, s'approche de la télé, chante les chansons des dessins animés, se rassoit, se relève, va dans sa chambre, revient, etc.

La mère exprime sans cesse des interdits (« ne fais pas ci, ne fais pas ça, lâche ça, ne tire pas là-dessus, ne jette pas ça, » etc.), mais ne sanctionne pas son fils lorsqu'il ne respecte pas ses consignes. Nous avons observé que le père ne punit pas davantage l'enfant comme le montre l'extrait suivant :

Nassim se met à tirer les rideaux de la fenêtre, son père lui dit gentiment d'arrêter, mais Nassim continue. Son père le laisse alors jouer un moment avec les rideaux tout en le regardant en souriant.

Au sein de l'espace domestique, le maillage normatif est beaucoup plus lâche qu'en TPS. Mais c'est avant tout le peu de soutien mutuel entre les parents dans leurs tentatives réciproques d'exercice de l'autorité qui brouille l'énonciation des règles en vigueur au sein de l'espace domestique.

Nous sommes dans le salon. La mère apporte de la cuisine des verres et une bouteille de jus de fruit qu'elle pose sur la table. Nassim, qui l'a suivi dans la cuisine, ramène une autre bouteille de jus de fruit. Sa mère lui explique qu'une seule bouteille suffit. Au lieu de rapporter la bouteille, le petit garçon retourne dans la cuisine en chercher une troisième. Son père se met à rire, la mère pour sa part n'est pas amusée, elle se lève et ramène les deux bouteilles supplémentaires dans la cuisine. Quelques minutes plus tard, Nassim qui bouge dans tous les sens autour de la table, tombe et renverse son verre. Le jus dégouline de la table et coule sur le tapis. La mère retourne dans la cuisine pour aller chercher une éponge et essuyer. Son père fixe Nassim du regard, et lui fait les gros yeux. Nassim, comprenant qu'il a fait une bêtise, fait un petit sourire en coin. « Non je rigole pas, je suis fâché, je suis fâché Nassim ». Le petit garçon monte alors sur les genoux de sa mère pour lui faire un câlin. La mère le prend dans ses bras, et demande en souriant « il est fâché papa ? », le père reprend « oui, je suis fâché ! ». Nassim, blotti dans les bras de sa mère, ne se fait pas gronder davantage.

Le fait que les velléités de sanction formulées par l'un des deux parents ne soient pas soutenues par le second, produit une importante discontinuité normative du point de vue du petit garçon, qui n'est en fait jamais réellement puni.

La mère, lors de nos conversations informelles, explique avoir parfois « honte » du comportement de son fils en public, lorsque, par exemple, celui-ci court dans les rayons des magasins puis refuse d'en sortir et se met à crier. Elle évoque également le trajet en train qu'elle a effectué avec ses deux enfants pour rendre visite à sa sœur à Paris l'été dernier. La

jeune femme dit en garder un « mauvais souvenir » car Nassim a été « infernal » durant le trajet, ne cessant de crier et de se déplacer dans le wagon. Elle dit ne pas souhaiter reprendre le train avec Nassim de sitôt.

Le comportement de Nassim a également pour conséquence que la mère n'ose pas confier son enfant à d'autres personnes, à l'exception de ses grands-mères, qu'elle sollicite occasionnellement et seulement pour quelques heures. De ce point de vue, l'entrée de Nassim en TPS soulage un peu la jeune femme. Elle profite par exemple du fait que le petit garçon est à l'école pour faire ses courses. Même si elle déplore, au moment de l'enquête, le fait ne pas percevoir de changement dans le comportement de son fils depuis son entrée en TPS, manifestant par là ses attentes vis-à-vis de l'institution préscolaire, elle apprécie le fait que Nassim rentre souvent fatigué de l'école, ce qui lui offre l'opportunité de préparer le repas des enfants plus tranquillement.

La mère de Nassim tient au final un discours similaire à celui de l'enseignante de TPS à propos de son fils, qu'elle décrit comme un enfant « agité », qui ne tient pas en place, comportement mouvementé et impétueux face auquel elle éprouve une certaine lassitude. Au cours de l'entretien informel en présence des deux parents, le père cependant, nuance, amende et contredit partiellement le discours tenu par la mère :

« Nassim est plus agité quand il y a quelqu'un qu'il ne connaît pas, il veut faire son intéressant. Mais quand on est tous seuls, tous les deux, il ne bouge pas. On est assis tous les deux sur le canapé et il bouge pas, mais avec sa mère, c'est différent, il bouge tout le temps ». Quelques minutes plus tard, le père répète que son fils bouge tout le temps, et ne peut rester assis, en concluant « ça va être un danseur ! ».

Si le discours de la mère recoupe celui de la maîtresse, le père décrit une agitation moins systématique qui peut être contrôlée. Il construit par ailleurs une version positive de l'agitation dont son fils fait preuve, en la présentant comme un penchant pouvant être transformé en une compétence socialement reconnue : la danse.

On peut s'interroger sur les effets de légitimité induit par le dispositif d'enquête quant aux discours tenus par le père. Il se peut que celui-ci se soit senti implicitement remis en cause dans son rôle parental par les questions qui lui ont été posées, et qu'il ait cherché à contrecarrer ce qu'il percevait comme une atteinte à son identité sociale de père par l'affirmation d'une image valorisante de lui-même et de son fils. Si nos propres observations semblent montrer que Nassim n'obéit pas davantage à son père qu'à sa mère, il nous est impossible de l'affirmer, puisque nous n'avons jamais pu observer l'enfant seul avec ce

dernier. De surcroît, au regard de notre problématique, le simple fait que la situation d'entretien, même informelle, soit le lieu d'expression d'une hétérogénéité dans les postures maternelle et paternelle constitue en soi un résultat pertinent²⁹. Lorsque les parents sont en présence d'une personne associée, même indirectement, à l'institution scolaire, les parents produisent des registres discursifs contrastés, la mère redoublant le discours de l'enseignante tandis que le père adopte une posture défensive mettant en jeu des ordres de réalité hétérogènes aux catégories préscolaires.

La mère émet par ailleurs régulièrement des recommandations quant au comportement que Nassim est censé adopter en TPS. A plusieurs reprises au cours de l'enquête, nous l'entendons en effet dire à son fils d'être « gentil avec maîtresse Sandrine et les tatas ! ». Le caractère global de cette consigne révèle implicitement le faible degré de maîtrise de l'univers scolaire et de ses normes dont dispose la jeune mère de famille. On est ici dans une recommandation d'ordre moral, qui n'englobe pas le champ des compétences cognitives que l'enfant est susceptible de développer au sein de l'institution. La mère a pour l'heure comme principale attente vis-à-vis de l'école qu'elle l'aide à canaliser l'énergie de son fils. Insatisfaite de l'attitude de Nassim, dépassée par son comportement, elle fonde des espoirs dans sa fréquentation de la TPS. Ainsi à sa manière, elle essaie d'accompagner son fils dans sa socialisation préscolaire, car il est important pour elle que Nassim s'adapte à l'école, et ce, d'autant plus qu'elle-même est éloignée du monde scolaire. De ce point de vue, le père fait également preuve d'une posture contrastée, valorisant peu dans ses discours l'adaptation aux normes scolaires.

La question de ce que Nassim perçoit de ces postures maternelle et paternelle clivées reste posée, mais on peut a minima avancer que ce contraste produit de la discontinuité dans son expérience de socialisation, entre univers institutionnel et sphère domestique, de même qu'à l'intérieur de celle-ci. On peut de plus faire l'hypothèse que cette discontinuité participe à brouiller la lisibilité que l'enfant peut avoir du comportement qui est attendu de lui en TPS.

S'il existe une continuité entre le regard porté sur l'enfant par la mère de Nassim et par l'enseignante, cette continuité n'est toutefois pas nécessairement bénéfique à l'enfant. En effet, cette identité redoublée d'« enfant agité » fonctionne comme un stigmat. Or, comme le souligne Erving Goffman : « Nous pratiquons (à l'encontre des personnes ayant un stigmat) toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement,

²⁹ Stéphane Beaud, dans son article "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique, rappelle que l'entretien constitue en soi une situation d'observation (Beaud, 1996).

même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. » (Goffman, 1989 : 15)

De ce point de vue, l'arrivée d'un professeur remplaçant au mois de novembre dans la classe de Nassim semble avoir ouvert, pour le petit garçon, le champ des possibles.

Avant son départ en congé maternité, l'enseignante titulaire a désigné Nassim à son remplaçant comme l'« élément perturbateur » de la classe. En entretien, Mathieu nous explique qu'il a été attentif au fait de ne pas discriminer Nassim en le considérant dès son arrivée comme un enfant « agité ». Il affirme avoir pris soin de ne pas marquer de différence entre lui et les autres enfants et veiller à ne pas porter sur Nassim de jugement préconçu à partir des remarques de sa collègue.

Lorsque nous retournons à l'école mi-décembre, nous observons de fait des changements dans les manières de faire du petit garçon. Bien qu'il ait encore d'importantes difficultés à exécuter les consignes en atelier et rentre toujours fréquemment en conflit avec ses pairs, il ne se fait plus remarquer comme avant. Le changement le plus visible réside dans le fait qu'il parvient désormais à rester assis sagement sur les bancs du coin regroupement durant tout le temps fixé par l'enseignant. Il semble donc avoir en partie réussi à adopter un nouvel hexis corporel.

Si le temps écoulé entre son arrivée dans la classe et le moment de ces dernières observations explique sans doute en partie l'évolution du petit garçon, la posture adoptée par l'enseignant remplaçant l'a vraisemblablement facilitée, en permettant à Nassim de s'éloigner de l'étiquette d'enfant « agité » qui lui était jusqu'ici accolée dans la classe, laissant à l'enfant la place de créer une nouvelle identité d'élève.

▪ ***Un écart normatif entre univers domestique et univers préscolaire***

Les changements que nous avons pu observer pour le petit garçon, ne serait-ce qu'au cours des quelques mois qu'a duré la seconde phase de terrain de cette étude, nous invite donc à la prudence dans l'élaboration de nos résultats de recherche ainsi qu'à une grande modestie interprétative : la petite enfance constitue une période d'évolution très rapide où les effets des configurations sociales sur les individus semblent particulièrement prégnants, les choses étant ici encore moins fixées que pour les autres âges de la vie.

Dans le cas de Nassim, la fréquentation de la TPS constitue une expérience de socialisation totalement nouvelle au moment de l'étude. En effet, le petit garçon n'avait jusqu'ici jamais été séparée de sa mère et ne fréquentait pas d'autres enfants. Cette situation explique sans doute en partie ses difficultés initiales à intégrer les règles de vie de la classe, tout en laissant totalement ouverte la question de savoir comment l'enfant va

évoluer. Bien sûr, il serait fort intéressant de poursuivre le travail d'enquête afin de documenter dans quelle mesure, à moyen et long termes, la socialisation du petit garçon va se structurer et ses comportements se modifier.

Pour autant, le travail ethnographique que nous avons mené montre un écart très important dans les registres normatifs dont le petit garçon fait l'expérience à partir de son entrée en TPS : la classe de préscolarisation précoce se caractérise en effet (et c'est sa spécificité par rapport aux autres modes de garde possibles pour la tranche d'âge étudiée, nous y reviendrons en conclusion) par l'abondance et la sophistication des règles qui régissent son fonctionnement ; a contrario, au sein de la sphère domestique, les règles sont peu nombreuses et exprimées d'une façon qui les rend peu explicites pour l'enfant. Or, cet écart produit une forte discontinuité dans la socialisation du petit garçon, face à laquelle il éprouve manifestement des difficultés, ne semblant pas parvenir à décoder la pluralité des registres normatifs en vigueur ni à adopter des manières de faire distinctes d'un espace à l'autre.

▪ *Jouer*

• *Jouer à l'école*

Pour ce qui est du jeu, nous avons également observé une évolution dans les comportements de Nassim. Au mois d'octobre, le petit garçon pleure fréquemment au moment des récréations. Dans la cour, il reste avec l'enseignante de TPS, ne cessant de réclamer sa mère, et ne joue pas avec les autres enfants. De manière générale, Nassim entre peu en interaction avec ses pairs et lorsqu'il le fait, c'est souvent de façon maladroite, voire agressive, poussant ses camarades ou leur tirant les cheveux. A la fin du trimestre, les choses ont un peu changé : pendant les récréations, Nassim ne reste plus collé aux adultes et se déplace dans l'espace de la cour, utilisant certains jouets mis à disposition des enfants comme les balancelles. Il entre cependant toujours peu en interaction avec les autres enfants, se contentant de les regarder jouer autour de lui.

Si la timidité propre à la « période d'adaptation » peut expliquer l'absence de jeux partagés entre Nassim et ses pairs, on observe toutefois que, sur l'ensemble de la période, le petit garçon s'adonne peu au jeu libre au sein de l'institution préscolaire. Ce constat fait écho à la faible place que tiennent les jouets et plus généralement l'activité ludique dans la vie domestique de l'enfant.

• *Le jeu à la maison*

A la maison, Nassim a pour seuls jouets trois petites voitures et un vélo. Sa chambre est meublée d'un lit d'enfant, d'une armoire où sont rangés vêtements de la famille et draps,

et d'une commode sur laquelle sont déposées les trois petites voitures. L'enfant joue essentiellement avec son vélo sur lequel il se déplace dans tout l'appartement. Il s'amuse par ailleurs avec les objets de son environnement, déplaçant les casseroles posées sur l'étagère de la cuisine, tirant sur les rideaux du salon, sautant sur le canapé, déballant les vêtements de sa commande pour les lancer au milieu de sa chambre, feuilletant, froissant ou déchirant les magazines publicitaires qui se trouvent dans le salon. Enfin, il s'approprie souvent le petit livre musical ou le trotteur qui sont les seuls jouets de son petit frère.

Au moment de l'enquête, Nassim n'a pas de partenaire de jeu au sein de la sphère domestique : son frère est encore trop petit pour cela, et ses parents l'accompagnent peu dans ses jeux, même si l'on a observé des « échaffourées ludiques » (Zotian, 2009) entre le père et le fils.

Nassim n'est pas content car son père lui a confisqué le téléphone qu'il avait dans les mains. Il s'en va, se cache derrière la porte du salon. Son papa lui dit « viens, je vais te manger, viens Nassim je vais te manger ! ». Nassim, derrière la porte, se met à rire. Il se montre, puis se cache à nouveau derrière la porte en riant. Il joue à se cacher de cette façon plusieurs fois. Le père répète « Viens Nassim je vais te manger ! » de nombreuses fois, jusqu'à ce que Nassim vienne vers son père. Celui-ci l'attrape et fait alors semblant de lui croquer le bras.

Les parents s'inscrivent dans un modèle de relations parents-enfants où les adultes ne peuvent être, à proprement parler, partenaires de jeux de l'enfant. Ils ne cherchent pas davantage à jouer avec l'enfant dans le but de le stimuler, et de favoriser chez lui le développement de compétences motrices et cognitives. Les jeux « éducatifs » sont d'ailleurs absents du parc à jouets du petit garçon, extrêmement réduit comparativement à ceux des autres enfants de notre échantillon. A contrario, en TPS, les jeux en général, et les jeux « éducatifs » en particulier, sont nombreux et omniprésents, aussi bien dans les temps de jeu libre que dans les ateliers proposés aux enfants.

De fait, les deux principales instances de socialisation de Nassim constituent au regard de l'activité jouer, des univers fortement contrastés : parc à jouets pléthorique d'un côté, rudimentaire de l'autre, visée éducative du jeu omniprésente en TPS, absente de l'univers domestique, nombreux partenaires de jeu potentiels en TPS, pas de véritable partenaire de jeu à la maison, etc., tout oppose les conditions matérielles et sociales, de même que les valeurs et les normes d'usage qui structurent l'activité ludique dans les deux espaces de vie du petit garçon. Ce dernier fait donc également sur ce plan l'expérience d'une forte discontinuité. Précisons, pour finir, que Nassim ne possède aucun livre. Alors que cette catégorie d'objet est absente de sa sphère domestique, la lecture à voix haute et collective d'albums jeunesse est une activité quotidienne en TPS et la familiarisation avec l'univers de l'écrit un enjeu central en classe de préscolarisation.

▪ *Usages numériques*

Lors de notre entretien informel avec les parents du garçon, le père affirme que Nassim ne joue pas avec ses jouets et explique :

« Ce n'est pas son truc les jouets. Il n'est pas vraiment jeu, il n'est pas manuel. Il a son vélo, et ses petites voitures, mais c'est tout. Nassim, son truc, c'est le téléphone portable et la télé ».

Nassim passe en effet beaucoup de temps à manipuler la télécommande du poste de télévision du foyer ou le téléphone portable tactile de sa mère. Dans nos observations, ces temps de pratiques numériques correspondent aux seuls moments où l'enfant reste assis calmement plus de quelques minutes d'affilée.

• *Usages de la télécommande et du téléphone portable à la maison*

Pour le petit garçon, manipuler la télécommande constitue un jeu en soi. Nassim ne regarde pas, à proprement parler, la télévision. En effet, nous avons pu observer, aussi bien à l'école que dans le cadre domestique, que l'enfant ne reste pas concentré plus de quelques minutes devant un écran. A la maison, il passe par contre beaucoup de temps à changer de chaîne, augmenter ou baisser le niveau sonore. En entretien, alors que nous demandons à la mère de nous raconter une journée type du petit garçon dans la famille, celle-ci nous présentera d'ailleurs cette pratique comme l'une des principales activités ludiques de son fils :

« Voilà, après il fait la sieste vers 13 heures comme ça jusqu'à... jusqu'à 16 heures, et je lui donne le goûter à 16 heures. Après, il est là en train de jouer avec cette... cette télécommande là, sinon avec son vélo et là il joue, il joue jusqu'à... à 19 heures, à 20 heures on mange. »

Le petit garçon met par ailleurs en œuvre des usages divers du téléphone intelligent de sa mère, utilisant les possibilités multimédia de l'appareil. En premier lieu, il s'en sert pour accéder à internet.

Le père explique que Nassim va sur YouTube et sélectionne les clips musicaux qu'il souhaite regarder. En effet, nous observons que le petit garçon reconnaît et sait actionner la touche qui lui permet de rentrer directement dans le site web d'hébergement de vidéos. Une fois entré sur le site, l'enfant clique dans le champ « recherche » et entre la lettre « P », il se voit alors automatiquement proposer les derniers clips visionnés commençant par cette lettre. Nassim clique alors sur la vidéo du clip « papaoutai » du chanteur Stromaé. Son père dit qu'il adore cette chanson, très populaire, que les enfants, comme nous l'avons observé, chantent à la crèche ou à l'école. Puis Nassim retourne dans la liste de clips automatiquement agrégés et sélectionne la chanson « gangnam style » du chanteur coréen Psy, qui commence elle aussi par un « P ».

Nassim utilise également le téléphone portable de sa mère pour prendre des photographies :

Nassim a de nouveau le téléphone portable de sa mère dans la main. Il prend des photos. Il nous photographie ainsi plusieurs fois. Sa mère lui dit « tu prends la tata en photo ? ». Le petit garçon photographie ensuite son père qui s'est levé pour aller chercher quelque chose. Voyant l'appareil fixé sur lui, le jeune homme prend la pause : il s'accroupit au milieu du salon et dit à Nassim de le prendre en photo. Nassim prend la photo, puis la montre à son père. Le petit garçon dirige ensuite l'objectif de l'appareil vers ses pieds, le père lui dit « non, pas le sol ! ».

On remarque que le père encourage les usages numériques de son fils de plusieurs manières : d'abord, il tient, à propos de ces pratiques, un discours très valorisant. Il les présente comme des compétences développées naturellement par l'enfant et dont la possession constitue un trait caractéristique de la personnalité du petit garçon. Il met par ailleurs en scène ces pratiques dans la situation d'enquête, encourageant son fils à nous montrer le répertoire de savoirs techniques dont il a la maîtrise. Ainsi, à propos de l'usage par le petit garçon de la télécommande, il précisera durant notre conversation informelle : « Nassim trouve des applications que je connais pas ». Enfin, il émet à propos de la manipulation de ces objets des recommandations qui visent à la mise en œuvre d'une certaine orthopraxie de la part du fils, par exemple, lorsqu'il lui demande de ne pas photographier ses pieds. On repère à propos de ces usages, une forme de transmission culturelle entre le père et le fils que nous n'avons pas observé pour les autres domaines de pratiques étudiés.

Si le père valorise les pratiques numériques multimédia de son fils et encourage leur développement, la mère donne à voir, sur cette question, une posture plus critique.

Lors de notre première visite au domicile, pendant que nous discutons dans le salon, le père laisse Nassim utiliser le téléphone portable pour mettre de la musique et manipuler la télécommande pour changer de chaînes télévisées, augmenter et diminuer le volume sonore, faisant alors beaucoup de bruit. La mère fait alors remarquer qu' « il n'a pas besoin d'avoir le téléphone, on n'a pas besoin d'avoir de la musique pendant que nous discutons ! ».

Lors de l'entretien formel avec la jeune femme, nous avons également été témoin de l'échange suivant entre le fils et la mère.

Mère : Nassim ! Nassim tu t'assois bien. Assis toi bien, tu poses bien les pieds sinon tu vas aller au lit ! Ben vas y tu fais à maman, tu mets la une et tu laisses la télécommande.

Le petit garçon change de chaîne, augmente le son et conserve l'appareil dans ses mains

Mère : T'aimes trop la télécommande Nassim !

Nassim : Quoi ?

Mère : T'aimes trop les trucs à... à manipuler ! Télécommande, téléphone...

Nassim. : Oui...

- Une « disposition technologique » intransférable

Une nouvelle fois, le petit garçon est confronté dans ce champ de pratiques à une polarité des postures maternelle et paternelle. En outre, l'enfant expérimente, ici encore, une forte discontinuité entre univers domestique et univers préscolaire, dans la mesure où les objets numériques occupent une place mineure en TPS. Certes l'enseignante dispose d'un poste informatique sur son bureau et utilise régulièrement son téléphone portable pour photographier ses élèves avec leur « travail », mais les enfants eux-mêmes ne manipulent jamais cette catégorie d'objets dans le contexte de la classe et aucun appareil numérique n'est le support des ateliers ou des jeux proposées aux enfants³⁰. Ainsi, tandis que la manipulation des objets numériques constitue la principale activité domestique de Nassim et le champ pratique pour lequel il maîtrise les savoir-faire les plus aboutis, il lui est impossible de mettre en œuvre ses usages en TPS. Cette « disposition technologique » (Rojas, Roychowdhury, Okur, Straubhaar, Estrada-Ortiz, 2000) que l'enfant ne peut transférer (Lahire, 2006) dans l'univers scolaire est à la fois d'ordre technique et cognitif. En effet, comme le montre Michel Serres dans *Petite Poucette* (2012), le développement des nouvelles technologies s'accompagne d'une transformation des rapports au savoir : grâce aux moteurs de recherche, les connaissances sont désormais à disposition immédiate des individus. La pensée, dès lors, n'est plus analytique mais procédurale.

« Observer maintenant Petite Poucette manipuler un téléphone portable et maîtriser des pouces boutons, jeux ou moteurs de recherche : elle déploie sans hésitation un champ cognitif qu'une part de la culture antérieure, celle des sciences et des lettres, a longtemps laissé en jachère, que l'on peut nommer « procédural ». Ces manipulations, cette gestuelle, ne nous servaient jadis, à l'école élémentaire, qu'à poser de manière correcte les opérations simples de l'arithmétique, et peut-être aussi, parfois, agencer des artifices rhétoriques ou grammaticaux. En passe de concurrencer l'abstrait de la géométrie aussi bien que le descriptif des sciences sans mathématiques, ces procédures pénètrent aujourd'hui le savoir et les techniques. Elles forment la pensée algorithmique (...). Elle faisait partie jadis, au moins à l'aveuglette, de l'exercice juridique et de l'art médical. Tous deux s'enseignaient dans les facultés séparées des sciences et des lettres, parce que, justement, ils utilisaient des recettes, des enchaînements de gestes, des séries de formalités, des manières de procédés, oui, des procédures » (Serre, 2012 : 73-74).

Certes, Nassim développe cette logique procédurale de manière encore embryonnaire : ses pratiques sont de nature « intensive », c'est-à-dire qu'il maîtrise un nombre réduit de procédures reproduites un grand nombre de fois (Chartier, 1993). Mais ce

³⁰ L'enseignante de la TPS souhaitait utiliser une tablette pour certaines activités, mais ce projet n'a jamais vu le jour.



faisant, il est en partie entré dans une culture cognitive détenant pour l'heure une place totalement périphérique dans l'institution scolaire, où dominent encore les formes traditionnelles de rapport au savoir et d'élaboration de la pensée.

Or, cette impossibilité dans laquelle il est, de transférer et développer cette disposition en friche dans le cadre de sa préscolarisation, se déploie dans un contexte général de stigmatisation de son comportement. L'étanchéité de ses univers sociaux engendre ici une invisibilité d'un champ de pratiques qui aurait pu contrebalancer partiellement son identité, essentiellement négative, d'élève. Nous avons d'ailleurs observé que le petit garçon tente à plusieurs reprises de manipuler le poste informatique de l'enseignante et que ces velléités, interprétées comme des atteintes aux « territoires du moi » de cette dernière (Goffman, 2004), sont sanctionnées.

Discontinuité normative, discontinuité des pratiques, intransférabilité de certaines dispositions, on mesure, au fil de ce portrait, à quel point les univers de Nassim sont, au moment de cette étude, discontinus. Les questions de la convergence possible de ses sphères de socialisation, et de la capacité à venir de l'enfant et de son entourage à construire de l'homogénéité dans son expérience restent, quoiqu'il en soit, entièrement posées.

Portrait 2 : Antonin, la construction d'une continuité « à venir » avec l'univers scolaire

Antonin fréquente la crèche municipale Gyptis du lundi au vendredi depuis qu'il a 4 mois. Il est maintenant âgé de 20 mois et fait partie du groupe des « grands » à la crèche. Sa mère le dépose vers 8h30 et le récupère vers 16h45.

Antonin est fils unique. La mère d'Antonin est technicienne à la CAF, elle a un niveau de diplôme Bac+3. Son conjoint, que nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer, est fonctionnaire de police.

▪ *Jouer*

- *Les jeux en crèche*

A la crèche, Antonin passe beaucoup de temps à jouer avec ses amis Thibault, Raphaël et Gabi. Les quatre enfants se connaissent bien puisque tous les quatre fréquentent la crèche depuis la petite section. Nous présentons ci-dessous deux extraits d'observations directes d'Antonin à la crèche montrant le style de socialisation que le petit garçon met en œuvre au sein de son groupe de pairs.

8h30. Antonin est déposé à la crèche par sa mère. Dès qu'il arrive dans la salle de jeux, il s'empresse de prendre une petite voiture posée sur le sol et la fait rouler. Sa mère le rappelle pour qu'il lui dise au revoir, mais Antonin est absorbé par la petite voiture. Après plusieurs appels de sa mère, il se lève avec la voiture dans la main et va l'embrasser rapidement, avant de se mettre à courir après Thibault. Puis ils s'arrêtent de courir et Thibault tente d'arracher des mains la voiture d'Antonin. « Non c'est à moi » dit Antonin. Ils se remettent tous les deux à courir. L'ATSEM dit « doucement on ne court pas. Allez on range ». L'auxiliaire de puéricultrice demande « vous voulez que je vous mette la ferme avec les animaux ? » « Ouiiii les animaux, les animaux, les animaux! » s'écrit Antonin. Adeline sort la ferme et les petits animaux. Antonin se précipite sur les jouets. Il s'amuse à faire rentrer les animaux dans la ferme. Cela dure plusieurs minutes. Puis il retrouve Raphaël, qui se trouve au fond de la pièce. Ils sautent pour essayer de toucher avec leurs mains le sac de doudou accroché au mur. Ensuite, Antonin se met à quatre pattes et fait des bruits avec sa bouche imitant un fauve, puis crapahute comme un singe, se relève et tape les mains contre le mur. Il s'allonge ensuite sur le ventre à même le sol et pousse des petits cris, de façon animale. Puis il bondit comme une grenouille et traverse la pièce en sautant de cette façon pour rejoindre Raphaël.

Nous retrouvons quelques minutes plus tard, Antonin et Raphaël en train de jouer avec la gazinière. Ils tapent la casserole qu'ils ont chacun dans leur main sur la cuisinière en plastique. Antonin met un plat dans le petit four du haut et tape du doigt sur les chiffres inscrits à côté. Raphaël a mis un fruit dans la grosse casserole et la secoue. Puis Antonin jette deux assiettes sur le sol. Il bouge énergiquement : ouvre le four, place des assiettes à l'intérieur, tourne aussitôt les

boutons, puis met des casseroles sur la gazinière, tourne les boutons, ouvre le four à nouveau, etc.

Mercredi 16 octobre - Arrivée des enfants – temps de jeux libre

10h25. Les enfants sortent dans la cour. Une fois dehors, Antonin, Thibault et Gabriel se mettent immédiatement à courir. Puis Gabriel s'arrête et prend plusieurs cerceaux, des grands et des petits, que les ATSEM ont déposés sur le sol. Antonin fait de même. Gabriel compte les cerceaux qu'il tient dans les mains « 1, 2, 3, 4 ». Il pose les plus gros sur les sols, de façon alignée. Il garde les petits dans les mains. Antonin pose aussi ses cerceaux par terre sans distinguer la taille. Il se fait reprendre par Gabriel : « J'ai dit pas les gros ! ». Puis, celui-ci se met à sauter de cerceau en cerceau, en disant « Allez on saute, 1, 2, 3 » et Antonin se met à sauter. Après avoir sauté pendant plusieurs minutes, Gabriel dit : « Allez on court ». Il se met à courir et Antonin le suit. Gabriel finit sa course près du portail. Il essaie d'ouvrir la porte en tournant la poignée. Antonin tente à son tour, Gabriel est déjà reparti. Antonin se remet à courir derrière Gabriel. Ils font le tour de la cour et reviennent au portail. Gabriel touche le portail de la main et dit « Prêt, 1, 2, partez ». Il repart en courant, Antonin le suit. Ils font de nouveau le tour de la cour, et reviennent vers la barrière, point de départ de la course. Gabriel dit « A vos marques, partez », et ils repartent. Antonin ne cesse de suivre Gabriel. D'autres enfants ont rejoint Antonin et Gabriel dans leur course. Gabriel, qui dépasse Antonin, dit « T'as vu, je cours plus vite que toi ! ». Mona a rejoint le groupe, mais Gabriel l'arrête dans sa course. « Non toi tu ne joues pas ! Toi tu joues pas avec nous ! ». Mona reste immobile un moment, puis retourne vers la barrière, où elle retrouve Gabriel qui dit « A vos marques, partez ! ». Gabriel pose son bras autour du cou de la petite fille. Il court et Mona le suit. Gabriel va près du buisson, immédiatement rejoint par Antonin. Ils tentent d'attraper une branche à travers le grillage. Gabriel dit « Tralalalalère » et Antonin répète « Tralalalalère ».

Mercredi 23 octobre - dans la cour

A la crèche, Antonin développe une socialisation essentiellement centrée sur les jeux libres avec ses pairs. Si certains jouets sont utilisés dans ces jeux, cette socialisation ludique se nourrit principalement d'une mise en commun des imaginaires des enfants et se caractérise par une grande liberté du corps.

- *Les jeux à la maison*

A la maison, si les jeux tiennent une place déterminante dans la socialisation d'Antonin, les activités ludiques de l'enfant sont bien différentes.

La famille d'Antonin vit dans un T3, au 4ème étage d'un immeuble. Le salon est composé d'un canapé faisant face à un grand écran plat et une petite table basse. Au fond de la pièce se trouvent une table à manger rectangulaire et ses six chaises, poussées contre le mur. A gauche de la télé, un petit sapin décoré de guirlandes, dont une guirlande de voitures « cars » orne le coin de la pièce. Deux petites statuettes de pères Noël sont déposées près de la télé. Sur le mur, au-dessus de la table à manger, sont accrochés de

nombreuses photos d'Antonin bébé. En face du salon se trouve la cuisine. De petite taille, la pièce n'est pas assez grande pour accueillir une table et des chaises.

Antonin a de nombreux jouets. Sur la table basse du salon sont posés trois gros dinosaures et un crocodile en plastique ainsi que deux voitures « cars ». Dans sa chambre, une tente pour enfant en forme de chapiteau de cirque, rempli de jouets, occupe le milieu de la pièce. Parmi ceux-ci se trouvent un gros dragon en plastique et une trottinette. Seul l'espace au pied de son lit est inoccupé. C'est là que joue Antonin. De nombreux petits jouets en tout genre (petites voitures, animaux, peluches, puzzles) sont dispersés sur le tapis, ainsi qu'une petite table à dessin et un imposant circuit de voitures. Un carton rempli d'autres jouets et peluches est déposé près de la commode sur laquelle trône une peluche de lionceau de taille réelle. Une étagère avec des livres et des dvd est montée près de la commode, sur laquelle se trouve un poste de télévision, qui ne capte pas les chaînes, mais permet de visionner des dvd.

- La mère comme partenaire de jeu

Antonin joue rarement seul, il réclame la présence de sa mère qui passe beaucoup de temps à jouer avec lui chaque soir dans sa chambre, ne s'absentant que le temps nécessaire à la préparation de son repas. En entretien, la mère d'Antonin explique qu'elle ne veut pas passer trop de temps à cuisiner, préférant passer du temps avec son fils. Par ailleurs, elle explique qu'elle s'occupe du ménage et des lessives le weekend, à l'occasion des moments qu'Antonin passe avec son père, afin d'être disponible pour son fils chaque soir de la semaine.

Antonin nous montre ses peluches, puis son pistolet à eau, ainsi qu'un petit objet en plastique non identifiable. « Qu'est-ce que tu lui montres, tu lui montres les trucs les plus pourris » dit sa mère en riant. « En fait Antonin, il joue avec les emballages plastiques, les cartons, les papiers cadeaux, c'est super » dit-elle avec ironie. La mère évoque ses jouets préférés : « *il joue aussi beaucoup avec ses Play Mobiles, il a...ben le pompier aussi, le motard, ça fait un peu clichéjeux de garçon quoi, mais bon.....il a la panoplie. Les dinosaures aussi...les standards quoi* ». La mère ajoute avec dérision qu'il n'aime pas les jeux avec lesquels elle souhaiterait qu'il joue, jeux qualifiés de « plus éducatifs ».

Elle raconte que pour son anniversaire, elle et son conjoint, ont acheté un puzzle en bois à Antonin et que celui-ci, après avoir ouvert le papier cadeau, a dit « non c'est pas pour moi ». Elle dit en rigolant : « *Donc là, grand moment de solitude. On lui a aussi acheté les incollables sur les animaux, il doit répondre à des questions, mais il n'y arrive pas plus que ça. C'est à partir de 18 mois, on essaie, mais il n'y arrive pas vraiment. Lancer les cartes et se rouler dedans, ou donner des coups dans la boîte comme dans un ballon de foot, c'est plus ça qui va le faire rire. J'ai dû mal encore à lui faire jouer à ce jeu, à le poser pour un jeu comme ça, la concentration elle va pas durer assez longtemps pour qu'on puisse vraiment jouer. J'arrive pas encore à capter son attention suffisamment*

pour qu'il le fasse. Il a aussi un petit ordinateur avec un clavier, les ordinateurs pour enfant quoi, mais c'est pareil, ça ne l'intéresse pas vraiment ». Sa mère raconte qu'en ce moment, il s'amuse à imiter les animaux, « Je sais pas s'il va vous les faire mais il se prend pour un lion ». A ce moment-là, il répète « lion », en se touchant le torse. La mère dit « oui c'est toi le lion ! ».

A la maison, Antonin a pour principal partenaire de jeu sa mère, qui établit une forte hiérarchie entre jeux « éducatifs » et jouets « récréatifs ». On voit à travers les notes de terrain précédentes comment elle tente de le stimuler à travers les jeux qu'elle lui propose. Dans le même temps, Antonin introduit à la marge dans l'univers domestique les jeux d'imagination qu'il développe en compagnie de ses pairs à la crèche, ce que sa mère semble accepter avec bienveillance, tout en tenant à leur propos un discours emprunt de dérision, comme le montre l'observation suivante.

Antonin se lève et dit « power rangers ». « Ah c'est son quart d'heure Power Ranger. Alors voilà on joue aux power rangers, je sais pas si vous connaissez, moi je ne connaissais pas, donc en fait, nous sommes les power ranger, alors en fait on se met debout comme ça (elle se lève), et voilà on fait des gestes comme les power rangers, ah oui non mais pas besoin de jouets en fait, avec de l'imagination c'est bon. Oui Antonin est très imaginaire. Alors on a chacun sa place, Antonin se met au fond du salon, moi je me mets là, bon c'est pas vraiment ma passion les power ranger, mais bon...on s'adapte hein, je m'adapte aux jeux de garçon ».

▪ Usages de la télévision et des objets numériques

Antonin dispose d'un poste de télévision dans sa chambre, mais celui-ci n'a pas accès aux chaînes télévisées. L'enfant regarde par ailleurs quotidiennement la télévision du salon sous le contrôle des parents. Antonin n'est pas autorisé à utiliser la télécommande. S'il choisit parmi les chaînes jeunesse (ses parents ont acheté un programme de 4 ou 5 chaînes câblées, consacrées à sa tranche d'âge), ce sont ses parents qui manipulent la télécommande, évitant ainsi que l'enfant ne tombe sur des chaînes non dédiées aux enfants. Avant le repas, diverses pratiques se combinent : regarder la télé, jouer à des jeux de rôles et à des jeux numériques sur l'Ipad. Antonin utilise en effet la tablette numérique pour jouer à de nombreux jeux. Là aussi, un contrôle parental s'exerce et Antonin ne peut naviguer librement sur Youtube par exemple.

Dans sa chambre, Antonin pointe du doigt la télé. « Tu veux que je l'allume ? » demande la mère. L'enfant hoche la tête. « Alors on regarde un dessin animé à la télé dans le salon, non parce que si on commence à regarder un dvd, y'en a pour 1h30, c'est trop long, mais tu peux regarder Gulli à la télé du salon ». Mais Antonin, contrarié, crie « non », sa mère ne cède pas et se dirige dans le salon, suivi finalement par Antonin. Elle allume la télé sur Gulli, « c'est les mini-justiciers, c'est bien ça » s'exclame-t-elle. Il dit « non », alors elle cherche les autres chaînes « jeunesse » du câble, elle tombe sur Disney Chanel, sur laquelle est diffusée une série adolescente. Antonin dit « oui ça ». Sa mère commente « en fait t'aime les trucs les plus nuls ». C'est une série américaine, des jeunes sont assis dans une salle de classe, il y a des rires en

fond. Antonin s'assoit sur le canapé, regarde un moment la série, puis prend l'Ipad qui est posé sur la table, objet qu'il sait manier seul et qu'il utilise aussi quotidiennement. Sa mère commente : « Il regarde ses dessins animés, il fait des jeux, non mais c'est hallucinant, il trouve des applications. Une fois j'étais bloqué dans un truc, je lui ai donné et il a trouvé la solution ». Antonin clique sur l'application TF1 replay et met en marche un dessin animé. Il nous dit « attends, c'est la pub ». Sa mère lui dit de ne pas mettre un dessin animé, elle veut qu'il me montre les jeux. Elle ferme alors la page de TF1 replay. De retour sur la page menu, Antonin choisit le jeu « Cute Animal Puzzle ». Il s'agit d'un puzzle : la forme d'un animal est dessinée, les parties de son corps découpées sont à côté, Antonin doit replacer les parties du corps de l'animal au bon endroit. Il réussit parfaitement à replacer les trois ou quatre parties qui constituent l'animal. Il réalise ainsi le puzzle du zèbre, puis du lion. Il quitte ensuite le jeu et en choisit un autre qui présente la tête de différents animaux. Lorsqu'on clique sur l'animal, on entend le cri de celui-ci. Puis Antonin passe très vite à un autre jeu. Il clique sur « la jungle magique » (jeu pour les 3 à 7 ans). Il s'agit d'un quizz, pour chaque questions sont proposées trois réponses. Immédiatement, Antonin coche une des réponses au hasard, sa mère lui dit « mais attends, on n'a pas lu la question ! », elle lit la question, « quel animal a des écailles ? ». Avant même qu'elle ait fini de poser la question, Antonin a déjà coché le poisson, parmi les trois animaux proposés. Deux autres questions s'enchaînent, Antonin ne s'intéresse pas à la question et coche sans réfléchir l'une des réponses proposées. Par chance, il coche deux fois de suite la bonne réponse. Sa mère s'exclame « Il répond juste en plus. Hé je vais jouer au loto ! Dis-moi les chiffres ! ». Il tape sur la mauvaise réponse à la question suivante. Sa mère déclare que ce jeu est compliqué pour lui, « c'est pour les plus grands ». Elle suggère alors à Antonin de jouer à un autre jeu plus adapté pour son âge. Mais Antonin n'est pas décidé à quitter ce jeu. Sa mère pose alors la question suivante : « Qui a des griffes ? ». Elle donne les trois animaux proposés : « Le renard ? L'ours ? Ou le singe ? » Il répond « le renard ». Sa mère lui dit « non c'est l'ours ». Antonin se lasse et retourne dans le jeu des puzzles faire le puzzle du poisson Nemo. Sa mère veut l'aider en commentant « non, pas dans ce sens », lorsqu'il tente de faire glisser une pièce du puzzle qui compose le corps du poisson. Mais Antonin rétorque « nan ». « Bon fait le puzzle seul ! Ah je vais me faire engueuler ». Il finit le puzzle et montre la tablette à sa mère qui s'exclame « Oh là là, c'est beau, c'est merveilleux ». Antonin sourit.

Qu'il s'agisse des jeux « traditionnels » ou des jeux numériques, on retrouve chez la mère la même posture éducative et l'établissement d'une hiérarchie importante entre « bons » et « mauvais » objets culturels. Si la mère laisse Antonin choisir la série télévisée qu'il veut, elle tient en même temps à son égard un discours critique qui socialise l'enfant à une certaine distinction (Darmon, 2001; Pasquier, 1999). Elle exerce par ailleurs un contrôle important sur les applications ludiques auxquelles l'enfant joue, et ne le laisse pas, comme on a pu l'observer dans d'autres familles, développer une utilisation non-raisonnée ou détournée des jeux.

En termes de jeux, Antonin fait donc l'expérience d'une socialisation contrastée entre mode de garde institutionnel et univers domestique : si la crèche lui permet de développer des jeux de groupe fondés sur la mise en commun des imaginaires et la mise en mouvement

du corps, les pratiques ludiques mises en œuvre à la maison se structurent dans un échange adulte-enfant où prédomine une logique éducative, logique que nous retrouvons au centre de la principale activité menée par Antonin lorsqu'il rentre chez lui : la lecture.

▪ Lire

• La lecture à la maison

La lecture tient dans les temps de vie domestique d'Antonin une place prépondérante. L'enfant dispose dans sa chambre d'une étagère à sa hauteur sur laquelle sont disposés plusieurs albums jeunesse. La mère d'Antonin lit des livres à son fils depuis que celui-ci a un an. Aujourd'hui, cette activité a pour le duo une dimension rituelle : tous les soirs, en rentrant de la crèche, la mère d'Antonin lit à l'enfant ses trois livres préférés : le premier sur les policiers, le second sur les pompiers, le troisième sur les animaux.

Antonin et sa mère se sont installés sur le lit du petit garçon. Antonin saisit sur l'étagère où sont disposés ses livres un album qui raconte l'histoire de *deux policiers nommés Brice et Lili*. C'est avec enthousiasme et énergie que la mère se lance dans la lecture. Elle ouvre l'ouvrage à la première page et demande. « Ils sont où Brice et Lili ? ». Antonin montre alors les deux policiers assis dans la voiture de police. « Bien ! » rétorque la mère. Elle lui pose ainsi des questions à chaque page : « C'est qui ça ? », « Elle est où Lili ? Il est où Brice ? », et l'enfant répond en pointant du doigt les éléments des illustrations. Lorsqu'elle lit le texte, l'enfant répète certains bouts de phrases comme « main en l'air », il émet parfois des commentaires « j'ai peur ». La lecture est rapide, routinière. L'histoire finie, la mère d'Antonin lui demande de ranger l'album. « Non toi ! » répond l'enfant. « C'est moi ! ? Fainéant ! » dit la mère en riant. Elle replace le livre sur l'étagère et demande à Antonin s'il veut une autre histoire. L'enfant lui désigne un autre album, de la même collection « Petit Garçon », consacré cette fois-ci aux pompiers. Elle ouvre l'ouvrage à la première page, et reprend les questions rituelles : « Où est l'échelle ? Où est l'oiseau ? », et l'enfant montre du doigt. « Super ! Et où sont les flammes ? », « les femmes ? » demande Antonin. « Non les flammes, pas les femmes » dit la mère en riant, et ajoute « Réfléchis ». Comme Antonin montre le devant de la voiture, la mère lui montre où sont les flammes. L'histoire, une nouvelle fois, est rapidement lue. La mère repose le livre sur l'étagère et lui demande quel livre il souhaite maintenant lire. L'enfant désigne un petit livre, où, sur la page de gauche est expliqué ce qui est caché sous le petit volet en carton de la page de droite. Il s'agit des outils de différents professionnels, outils mécaniques, instruments de musique, instruments du médecin... Mais dès la première page, Antonin s'empresse de soulever le petit carton avant même que sa mère ait lu la page de gauche. « Attention tu dévoiles le truc, on n'a pas lu ! ». Elle lui demande « tu lis l'histoire ? ». Il dit « non ». Elle dit en souriant « oh t'es pas cool » et lit rapidement, Antonin s'amuse à soulever à chaque fois le petit carton pour découvrir la partie cachée. Après avoir fini, il dit « les animaux ». Elle prend alors un livre où sont dessinés les animaux. Elle demande « c'est qui ça ? ». « La baleine ». « Et ça ? ». « La girafe », « Et lui ? Tu l'aimes bien ! ». « Le lion ». « Et ça c'est qui ? ». « Le cochon ». « Et y'en a combien ? ». Il répond « deux ». Puis c'est lui qui reprend « c'est quoi ça ? », en montrant les différents animaux. La mère répond deux ou trois fois, puis elle dit « c'est toi qui pose les questions ou maman ? ». Il dit « maman ». Elle se remet alors à poser les questions. Antonin ne connaît pas le nom de certains animaux, sa mère lui donne alors la réponse, comme « hippopotame » et

« dromadaire ». Mais très vite, il alterne à nouveau l'interrogatoire, c'est lui qui demande « C'est qui ça ? ». Elle répond « C'est le tigre ». Il ajoute « Y'en a deux », car effectivement il y a deux tigres. Puis elle continue de lui demander le nom des animaux. Il répond en disant un mot incompréhensible qui ressemble à « terre ». Sa mère dit « quand tu n'sais pas, tu inventes des mots ? ». Puis elle lui montre le soleil, il répond la lune. Puis elle lui demande « C'est quoi ça ». Il répond l'arbre, puis précise en disant « les feuilles ». « Les feuilles, tu as raison, très bien ». Puis il dit « non » pour répondre à ses questions dont il ne connaît pas la réponse, la mère lui dit alors le nom de l'animal et ajoute « quand tu ne sais pas, tu dis « je ne sais pas », c'est mieux ». Sur la dernière page du livre, sont dessinées toutes les têtes des animaux énumérés au cours de l'ouvrage. La mère dit « attention là c'est l'interrogation générale ». Elle montre du doigt la tête des animaux et il répond. Quand ils ont fini, elle repose l'ouvrage. Antonin lui désigne un nouveau livre du doigt...

Lire constitue pour Antonin et sa mère une activité fortement ritualisée qui se fonde sur la lecture intensive (Chartier, 1993) d'un petit nombre d'ouvrages, lus et relus jusqu'à être le support d'interactions routinisées. Ces pratiques lectorales sont l'occasion d'apprendre, de répéter et de récapituler du vocabulaire. Au cours de l'entretien, la mère explique d'ailleurs :

« On lit quasiment tous les soirs ces livres, la police de Brice, ou celui sur les pompiers...ou celui des animaux aussi. Tous les soirs on regarde, ça lui plaît bien. C'est comme des imagiers, je lui fais reconnaître les images. Les animaux il reconnaît, les fruits, la pomme, la poire, ça va aussi, mais il a aussi les fleurs, alors les fleurs pas du tout, nul, aucune. Mais sinon il reconnaît la banane, la pomme, le basique quoi. Vraiment le plus courant. C'est sa mamie qui lui a acheté les fleurs, comme il a vu qu'il aimait bien les animaux, pour changer un peu, parce que les animaux, on connaît un peu par cœur maintenant ».

Mais l'activité de lecture est aussi l'occasion pour la mère de transmettre à l'enfant des éléments langagiers étrangers à l'histoire même, qui constitue une sorte de méta-lecture. L'enfant est encouragé à utiliser des phrases plus complexes et est corrigé dans ses erreurs. La lecture, au final, n'est donc pas une fin en soi mais s'articule à une visée éducative : il s'agit de développer le langage de l'enfant et sa capacité à discuter autour d'un livre, pratique qui correspond à ce qui est demandé aux enfants lors de leur passage en maternelle.

- *La lecture à la crèche*

Par contraste, la lecture à la crèche municipale Gyptis constitue une activité très périphérique. Il n'y a pas de livres à disposition des enfants qui ne manipulent pas d'imprimé dans le cadre de l'institution. La lecture correspond à un temps bien précis du début de la matinée, où les enfants sont regroupés pour effectuer l'appel et recevoir une petite collation. Elle constitue une courte césure entre deux temps de jeux libres. Par ailleurs, cette activité est fréquemment laissée de côté par les équipes. Ainsi, au cours des 8 séquences

d'observations réalisées en crèche municipale au cours de l'automne 2013, les ATSEM ont lu une histoire aux enfants une seule fois. Enfin, les professionnelles disposent d'un seul assortiment de livres. Il s'agit de deux contes dont le récit est enregistré sur un cd : « Roule galette » et « Les trois petits cochons ». Les ATSEM ne lisent pas à proprement parler l'histoire aux enfants. Leur rôle consiste à leur montrer les images à mesure que l'histoire se déroule.

Mercredi 16 octobre 2013 – L'auxiliaire de puériculture met le CD audio, une voix off se met à raconter l'histoire de « Roule galette » tandis que la professionnelle tient le livre ouvert face aux enfants et fait défiler les pages au rythme du CD. Dès que commence le récit, les enfants se mettent à danser. La jeune femme leur dit « Non ». Il s'agit à ce moment là d'écouter et non de danser. Les enfants se rassoient. Ils portent au récit une attention flottante jusqu'au moment où la voix off se met à chanter : les enfants alors se lèvent et sautent, encouragés cette fois par l'auxiliaire. Puis le récit reprend et elle demande à nouveau aux enfants de s'asseoir. A chaque fois que la chanson reprend, les enfants se lèvent et dansent. Certains font tourner leurs avant-bras lorsqu'est prononcé la phrase récurrente « la galette roule, roule, roule », d'autres répètent des mots clefs du récit, comme « la galette ». Brusquement, le récit s'arrête car le CD est rayé, la jeune femme interrompt alors la lecture et propose de passer à une autre activité. Le moment de lecture n'aura duré que trois ou quatre minutes.

La lecture est également dans le contexte de la crèche Gyptis une activité fortement ritualisée, le peu d'ouvrage à disposition renforçant la dimension répétitive de celle-ci. Cependant, elle n'est pas le support de discussions entre les enfants et les professionnelles de la petite enfance. Le dispositif du CD rend impossible toute activité para-textuelle. Ici, la lecture est pour les enfants essentiellement le support d'activités motrices. Elle est également l'occasion d'apprendre la distinction entre moments où l'on doit écouter (ne pas bouger son corps, garder le silence) et moments où l'on peut être dans l'exubérance et le jeu, savoir-être qui sera ensuite attendu des enfants lors de leur passage en petite section de maternelle.

Antonin expérimente donc un contraste très important en ce qui concerne la lecture entre espace domestique et mode de garde. Tandis que l'activité tient une place centrale à la maison, elle tient une place marginale à la crèche. La lecture n'est par ailleurs pas investie des mêmes objectifs ni de la même légitimité : élément facultatif d'un emploi du temps collectif chargé à Gyptis, la lecture est autre centre des interactions entre Antonin et sa mère.

La socialisation est un processus continu, qui a lieu partout, tout le temps et ne se limite pas aux pratiques éducatives spécifiques et explicites des parents (Darmon, 2013). Or, pour Antonin, socialisation et éducation tendent à se confondre dans le cadre domestique.



Rien n'est véritablement laissé au hasard et toute activité est l'occasion d'apprentissages. Dans cette configuration, les parents exercent un contrôle sur les activités de l'enfant, limitant la possibilité pour lui de s'adonner à des jeux libres. A la maison, le projet éducatif semble sans cesse présent à la conscience des parents.

Antonin fait donc l'expérience d'une pluralité de normes, dans la mesure où les activités sont fortement adossées au projet éducatif des parents dans le cadre domestique, ce qui n'est pas le cas à la crèche, où la lecture et le jeu détiennent des places et se pratiquent selon des modalités et des visées bien différentes. En réalité, la mère anticipe une continuité entre conditions de socialisation dans l'espace domestique et logiques socialisatrices de l'école qui produit pour l'heure une discontinuité dans l'expérience quotidienne du petit garçon.

Les parents d'Antonin ont fait le choix d'inscrire leur enfant dans une école privée pour son entrée en maternelle. La mère a entraîné Antonin pour le préparer au test de sélection auquel sont soumis les candidats à cet établissement en imaginant ce qui pourrait lui être demandé, comme les couleurs ou les noms des animaux. Cette anticipation de la continuité entre socialisation domestique et scolaire s'articule à un fort désir de distinction sociale de la part de la famille vis-à-vis de la population du quartier. « Elle nous plaît pas cette école (de secteur) » expliquera la mère en entretien : « ça craint, c'est mal fréquenté, c'est les mamans en pyjamas et chaussons ! ». Le choix de l'école privée traduit la mise en œuvre précoce d'une stratégie scolaire de différenciation, les parents cherchant à éloigner Antonin des enfants des familles « non fréquentables » afin qu'il ne soit pas assimilé à eux.

Antonin, pour sa part, semble passer d'un univers de socialisation à un autre sans difficulté, important au sein de la sphère domestique les jeux libres qu'il développe avec ses pairs dans le cadre de la crèche tout en adhérant aux logiques de socialisation de ses parents. Ainsi, il aime les livres et la lecture, activité quotidienne qu'il réclame. Si cette anticipation des logiques de socialisation scolaires construira sans doute dans le futur de l'enfant une forte continuité entre ses univers de socialisation, son expérience « au présent » est bien celle d'une discontinuité, vécue de façon harmonieuse.

Portrait 3 : Samia, une socialisation par identification au son frère aîné, facteur de continuité

Samia fréquente la TPS de 8h30 à 11h30. Son frère Badiss, d'un an son aîné, est lui aussi passé par la TPS. Il est aujourd'hui en petite section dans la même école. Les deux enfants ont une petite sœur âgée de 7 mois. La mère est femme au foyer et le père électricien.

▪ Jouer

• Jeux libres dans la cour de récréation

Dans la cour de récréation, Samia retrouve son frère Badiss, qui est en petite section, ce qui lui permet de côtoyer des enfants plus âgés. La distinction sociales d'âge est très forte entre les enfants, et se trouve confortée par les appellations (« les petits », « les moyens », « les grands »), communément employées par les adultes pour différencier les élèves selon les sections. Les élèves de TPS sont alors désignés comme les « tout-petits » ou encore les « bébés » par les maîtresses et les ATSEM. Dans les couloirs de l'école, on entend très souvent : « Faites attention aux tout-petits », ou « Laissez passer les bébés », etc. En restant auprès de son frère pendant la récréation, Samia est introduite dans le cercle des enfants de la petite section.

Dans la cour de récréation, Samia a rejoint son frère Badiss. Ils ont mis tous les deux leur capuche sur la tête, bien qu'il ne pleuve pas, et marchent dans la cour main dans la main. Une petite fille, plus grande, dans la classe de Badiss, arrive et prend la main du garçon. Elle met aussi sa capuche et ils se promènent ainsi tous les trois. D'autres filles et garçons de la classe de Badiss ont rejoint le trio à capuche, ils se donnent la main et forment un cercle. Samia est la seule enfant de TPS parmi les 15 enfants qui composent le cercle. Abdou, scolarisée en TPS, est debout à côté du cercle. Il veut rentrer dedans, mais une fille le pousse en disant « c'est pas pour les bébés ! ». Le petit garçon va s'asseoir plus loin et boude en croisant les bras et fronçant les sourcils. Une fille dit aux autres enfants du cercle, « allez on se baisse ! ». Chacun à leur tour, les enfants se mettent accroupi. Samia est la dernière à se baisser, tirée par le bras par son frère. Elle ne semble pas bien comprendre ce qu'elle doit faire. Puis les enfants se relèvent. Là aussi, Samia se lève en se faisant tirer par son frère. Une autre fille se met à compter, reprise par d'autres enfants « 1, 2,3... », jusqu'à 18 ou 19. Tous les enfants comptent sauf Samia.

Ainsi, Samia, par la médiation de son frère, côtoie dans la cour des enfants de la classe d'âge supérieure et participe à leurs activités par simple imitation, sans pour autant comprendre leurs règles.

• Jeux libres à la maison

De la même manière, Badiss constitue à la maison le partenaire de jeu de Samia. Les deux enfants partagent la même chambre. De petite taille, la pièce est tapissée d'un papier peint avec des photos de « Big Ben » et des bus londoniens. La chambre dispose d'une porte fenêtre donnant sur un balcon. Les enfants dorment dans un lit superposé, sur lequel est inscrit « Londres-Paris » en lettres capitales. Samia dort dans le lit du bas, et Badiss en haut. Dans la chambre se trouve un petit vélo d'appartement pour enfant avec lequel joue beaucoup Badiss. Au bout du lit, une grosse caisse en plastique est déposée, contenant plusieurs jouets : la tête d'une poupée aux cheveux droits sur la tête, une corde à sauter, une petite caisse de marchande jaunâtre très usée, dont de nombreux autocollants représentant les fruits et légumes sont décollés. Un petit tableau noir avec des craies, tout gribouillé, est posé contre le mur. Derrière le tableau existe une face blanche avec des lettres aimantées. A côté se trouve une étagère, sur laquelle sont rangés des vêtements. Au premier étage, accessible aux enfants, est placé un carton rempli de cahiers et de petits livres. Le long du mur, une table à repasser est dépliée.

Les deux enfants passent beaucoup de temps à jouer ensemble dans leur chambre sans la présence d'un parent. Ainsi, la mère les laisse jouer pendant de longs moments sans intervenir tandis qu'elle s'occupe de la petite dernière, prépare le repas, téléphone ou discute avec une voisine ou sa sœur qui vit tout près. Les enfants disposent ainsi d'une grande liberté dans leurs jeux et mouvements.

Badiss déballe les différents jouets qui sont dans la grosse boîte en plastique : la corde à sauter, les petits plots oranges de chantier qui sont emboîtés les uns dans les autres. Samia prend les plots, les déboîte et les pose en ligne sur la moquette. Puis elle nous les donne un par un. « C'est à moi ça Samia » dit Badiss qui reprend les 4 plots et les remplissent les uns sur les autres. Samia prend la corde à sauter, elle nous la tend pour que nous défassions le nœud. Elle s'occupe un court moment avec la corde à sauter dans la main, la fait traîner par terre dans la chambre. Puis elle prend la tête de la poupée et la jette au fond de la chambre. Pendant ce temps, Badiss monte debout sur la selle du vélo d'appartement et saute. Puis il va sur le petit balcon, accessible depuis la porte-fenêtre de la chambre, et monte sur l'un des deux vélos qui s'y trouvent. Samia arrive et monte sur l'autre vélo. Mais ils ne peuvent pas rouler, le balcon est bien trop petit. Ensuite Badiss grimpe sur sa moto électrique. Il s'agrippe au guidon, en imitant le bruit du véhicule. Samia fait de même sur son vélo.

Le jeu se construit dans la manipulation rapide des jouets et autres objets, mais surtout dans la mise en action du corps, Samia et Badiss passant beaucoup de temps à s'amuser à sauter sur le lit, à descendre et monter de la chaise, etc.

Les enfants sautent sur le lit du bas. Samia parle de façon incompréhensible à Badiss, qui a pris une petite balle en mousse et la jette en l'air. Puis il lance une grosse clé de porte, en ferraille, qui a failli nous tomber sur la tête. Nous disons à Badiss qu'il peut lancer la balle en mousse, mais pas la lourde clé en ferraille, ce qui peut être dangereux. Il reprend alors la petite balle et la lance. Elle atterrit au-dessus de l'armoire. Il prend une petite chaise et monte dessus,

mais il est bien trop petit pour voir au-dessus de l'armoire. Il descend de la chaise, puis remonte, puis redescend. Samia se met à son tour debout sur la chaise. Badiss grimpe ensuite à l'échelle du lit superposé. En haut de l'échelle, il se met à compter « 5, 11, 8, 13 » en regardant en bas, il va bientôt sauter. Puis il recommence à compte « 1, 2,3 », et saute en poussant un cri. Sa mère, qui est dans la cuisine, intervient quand elle entend son fils sauter, « Badiss, sautes pas ». Samia a trouvé une bague coincée entre le matelas et la planche en bois du lit. Elle s'amuse un long moment à faire rouler la bague d'une main à l'autre, jusqu'à ce qu' Badiss voit la bague. Il la lui prend alors des mains en disant « c'est à maman ça » et rapporte la bague à sa mère qui est dans la cuisine.

Le jeu entre les deux enfants est très présent, et se retrouve dans les différentes activités quotidiennes, comme au cours des repas. A midi, les enfants mangent en face à face à des temps différents des adultes, sur une petite table en plastique située dans la cuisine, tandis qu'une table est installée dans le salon pour les repas des parents.

La mère sert à chaque enfant une assiette de pâtes avec des morceaux de saumon fumé, ainsi qu'une vache kiri. Elle dit : « Samia mange, tu te rappelles comment maman elle a crié ! », et « vous vous êtes lavé les mains ? Parce qu'à l'école, c'est sale. » Badiss répond « mais on s'est lavé les mains à l'école ». « Oui, mais faut les relaver » répond sa mère. Les vont alors se laver les mains dans la salle de bain puis s'installent à table. Badiss commence par manger sa vache kiri, il enlève le film aluminium et le mange avec la main. La vache kiri de Samia est déjà coupée en morceau dans son assiette. Les enfants n'ont pas de couvert et mangent leur pâtes et saumon avec les mains. Badiss fait tomber une pâte sur son pantalon « Oh j'ai sali mon jean ». « C'est par terre » lui dit Samia. « Ramasse, c'est toi ! » ordonne Badiss. Samia s'exclame en le regardant du coin des yeux, avec un petit sourire « c'est moi ? ». Badiss ne répond pas. Puis il nous demande « c'est moi ou Samia qui va gagner ? ». « Gagner quoi ? » demandons-nous. « Qui va finir ! » dit-il. Ils jouent à celui qui finira son assiette le premier et se mettent à manger rapidement leurs pâtes. La mère revient avec deux verres de sirop à la menthe qu'elles déposent devant chacun d'eux. Quand elle pose le verre de Badiss, celui-ci s'empresse de le prendre et le renverse. « Badiss, fais attention ! » s'exclame la mère. Samia répète d'un ton autoritaire « Badiss, fais attention ! ». Elle ajoute « n'importe quoi ! Attention ! ». Le petit garçon lui dit « tu dis n'importe quoi ». Samia dit d'un ton agressif « je te frappe, toi ». Badiss lui dit « arrête Samia, finis de manger », et elle se remet à manger. Samia finit son assiette et dit « j'ai gagné ». Badiss nous dit « tu vois, c'est Samia qu'à gagner ».

▪ Usages des objets numériques

Dans la chambre, les enfants passent aussi beaucoup de temps à jouer avec des objets numériques : tablette et téléphone portable tactile d'un des parents.

Samia tient le téléphone portable de sa mère dans les mains, mais celui-ci est verrouillé. Ne sachant pas le déverrouiller, elle demande le code à son frère. « Houlà le code, ça va être de ma fête ! » rétorque Badiss tout en s'exécutant. Il met ensuite une vidéo de Tchoupi sur YouTube. La musique du générique commence, Samia se met debout et saute avec le téléphone dans les mains et se met à chanter d'enthousiasme « lalalère! ». Puis elle s'assoit et regarde Tchoupi sur le téléphone qu'elle tient toujours dans les mains. Elle s'amuse à mettre sur pause, à avancer au reculer la vidéo.

Samia ne décrochera pas de Tchoupi pendant un long moment. Lorsqu'un épisode est fini, elle fait défiler le déroulé à droite de l'écran où l'application propose d'autres épisodes du dessin animé et sélectionne le suivant. Samia, tout en regardant son dessin animé, jette régulièrement des coups d'oeil à l'écran de l'Ipad sur lequel son frère est en train de jouer, attirée par les sonneries qui s'en échappe. Lorsque Badiss termine son jeu, Samia récupère l'Ipad. Allongée sur son lit, elle regarde des vidéos prises à la maison en famille. En voyant son frère ou sa tante sur la vidéo, elle dit « coucou Badiss, coucou tata ». Elle se met à crier en regardant la vidéo. Lorsqu'une vidéo est finie, elle retourne dans le menu et choisit une autre vidéo.

Puis elle lance le jeu « Muslim Kid Series : everyday activities », qui met en scène la vie quotidienne de deux petits enfants, vêtus d'attributs vestimentaires les identifiant comme musulmans pratiquants (la petite fille porte le voile, le petit garçon le quamis). Samia veut toucher l'écran, Badiss lui dit « tourne pas, arrête ! » et lui prend l'Ipad des mains. Samia reprend alors le téléphone portable, qui est resté ouvert sur une vidéo de Tchoupi. Elle met Play. Les deux enfants sont assis côte à côte, chacun occupé sur son écran : Samia regarde Tchoupi et Badiss joue à « Muslim Kid Series : everyday activities ». Pendant un moment, chacun reste concentré sur son activité.

Lors de notre deuxième visite au domicile, une scène similaire se reproduit avec la tablette, traduisant la quotidienneté de l'usage des objets numériques et du rôle de Badiss.

Samia qui avait quitté la pièce, revient avec la tablette dans les mains. Badiss lui prend des mains, Samia se met à crier. Mais Badiss dit « c'est moi qui rentre le code ». Le petit garçon déverrouille l'écran qui s'ouvre directement sur la page de YouTube. Badiss tape alors dans la barre de recherche de l'application les lettres « T », puis « C ». YouTube propose en premier choix « Tchoupi », Badiss clique dessus et met une vidéo. « Attends je mets le son » dit Badiss. Il monte le volume et on entend la musique du générique. Il place alors la tablette sur le sol. Samia et Badiss regardent la vidéo de Tchoupi, l'épisode s'intitule « l'anniversaire de Doudou ». Puis Samia touche l'écran car elle veut changer de vidéo. Badiss dit « non change pas, ben voilà ça marche plus, Samia c'est ta faute, ça marche pas comme ça ». Samia a cliqué sur l'écran, elle voulait mettre la vidéo en plein écran, mais du coup la vidéo s'est arrêté et reprend au début, il y a une page publicitaire. Elle met alors une vidéo de « caillou ». Mais Badiss retourne en arrière, et dit qu'il y a Dora. Il met Dora. C'est un jeu : il faut traverser le « lac de serpents des mers ». Samia regarde, elle arrête la vidéo. Badiss dit « on met rien ». Elle met un autre épisode de Dora en anglais. Badiss dit « moi je veux tout en français, je veux Tchoupi. Tchoupi il parle en français ». Samia arrête la vidéo et zappe cette fois-ci sur Trotro. « Ils parlent tout en français, tous les deux ». Samia touche à nouveau l'écran. « Qu'est-ce que tu fais Samia ??? » crie Badiss. Elle met une vidéo, c'est Dora en allemand. Badiss s'accapare la tablette. Samia dit « c'est moi qui l'avait en premier ». Elle commence à pleurer. Badiss remet Tchoupi et ajoute « tu pleures trop Samia ». La petite fille ronchonne « je veux plus Tchoupi c'est caca boudin, c'est caca boudin ! ». « Samia arrête » dit Badiss, la petite fille se met alors à regarder Tchoupi tranquillement.

En matière de pratiques numériques, Badiss joue donc vis-à-vis de sa sœur un rôle d'initiateur en premier lieu et de « gatekeeper »³¹ (Lignier 2008) en second lieu. En regardant jouer son frère, en cherchant à l'imiter, Samia accède à des répertoires de jeux et savoir-faire techniques qui lui permettent d'accéder à des produits culturels variés (dessins animés, jeux et enregistrements vidéo). Badiss est également prescripteur de pratiques, montrant explicitement à Samia comment effectuer certaines manipulations tout en sanctionnant d'autres par l'expression d'interdictions. On remarque enfin que pour la petite fille l'utilisation des objets numériques n'est pas directement contrôlée par les parents, mais que s'opère une sorte de délégation du contrôle au frère aîné, seul à même de déverrouiller les accès aux différents objets.

Samia maîtrise donc un certain nombre de protocoles techniques, à la fois limités et dépendants des compétences numériques de son frère. Ainsi, elle peut regarder les vidéos de Tchoupi, en cliquant sur l'icône de l'application YouTube où le moteur de recherche à garder en mémoire les requêtes précédentes. Elle choisit ensuite d'autres épisodes du dessin animé dans les propositions que suggère automatiquement le site. Si le rôle d'intermédiaire que joue Badiss conditionne la mise en œuvre par la petite fille de ces savoir-faire, d'autres facteurs, d'ordre technique, le rendent donc possible - de même qu'ils rendent possible ceux de son frère - : le caractère intuitif de l'interface, la logique d'agrégation des données par proximité de contenus, la proposition de mots clés à partir des premières lettres. On observe que la petite fille (comme son frère d'ailleurs) est, dans l'usage de ces objets et de leurs contenus, dans une logique routinière, et non d'exploration. De ce point de vue, leurs manières de faire sont identiques à celles repérées par Martine Burgos dans son enquête en bibliothèque auprès des jeunes lecteurs, dès lors qu'ils sont autonomes dans leur choix de lecture (Burgos, 2003). On remarque enfin que si les objets numériques sont pour la petite fille des supports lui permettant d'accéder à des produits culturels convoités, la manipulation de ces objets et des gestes techniques qu'ils nécessitent constitue en soi une source de plaisir et de jeu. Se déploie ici la logique de détournement qui est au fondement de l'activité ludique pour les enfants comme l'a montré Marie-José Chombart de Lauwe (1987). Toucher l'écran du téléphone portable pour mettre pause, avancer ou reculer dans la vidéo, augmenter ou diminuer le volume sonore ont pour la petite fille une dimension ludique que le frère aîné sanctionne d'ailleurs, l'invitant à développer un usage plus « orthodoxe » de ces objets.

³¹ Terme utilisé pour désigner, dans l'enquête ethnographique avec les enfants, l'ensemble des adultes responsables dont il faut obtenir la confiance et l'assentiment pour pouvoir pratiquer l'observation participante auprès d'eux. Nous nous élargissons ici l'acception de ce terme aux rapports entre aînés et cadets dans l'accès aux données numériques.

Si les objets numériques tiennent donc dans la socialisation domestique de Samia et de son frère une place importante, rappelons qu'ils sont en TPS et plus largement en maternelle, totalement périphériques. Certes l'enseignante prend régulièrement les enfants en photo avec leur « travail » au moyen de son téléphone portable et la classe dispose d'un poste informatique, mais les activités proposées aux enfants, qu'elles soient ludiques, ludo-éducatives ou « sérieuses » ne font pas intervenir d'objets numériques. De ce point de vue, il existe, dans les expériences socialisatrices de Samia, un important écart. Par ces objets présents dans la sphère domestique, Samia et son frère s'approprient des produits culturels globalisés, qui les inscrivent dans un univers culturel transnational et multilingues. C'est le cas du jeu « Muslim kid series : everyday activities » auquel jouent les deux enfants et qui consiste à faire effectuer par deux avatars, un petit garçon et une petite fille, des tâches quotidiennes comme faire la cuisine, ranger leur chambre, aller à l'école, faire leur toilette, aller prier à la mosquée.³²

Développé par l'entreprise indonésienne Yufid Inc., spécialisée dans le développement d'applications à destination de publics musulmans (<http://yufid.org/>), ce jeu est plurilingue : les avatars s'expriment en anglais et utilisent des expressions types en arabe tels que « Dua », « Salam aleikoum ». Les deux enfants disposent par ailleurs de jeux « traditionnels » arabophones.

Samia nous donne un petit objet qu'elle a pris sur son lit, c'est une pièce de puzzle en mousse. Elle prend une autre pièce, qui est rangée avec toutes les autres pièces dans un petit panier. En fait, il s'agit de l'alphabet arabe. Elle pose plusieurs pièces sur le sol. Ensuite, elle prend un téléphone en plastique, dans lequel on peut mettre de l'eau et faire des bulles. Puis elle prend le petit ordinateur qui ne marche pas, vraisemblablement faute de pile. Le clavier est en arabe. A la place de l'écran se trouve un autocollant, avec des mots écrits en arabe. Les lettres des mots sont découpées, permettant de comprendre sur quelle touche taper pour faire le mot. Samia frappe les touches du clavier. Badiss s'approche de l'ordinateur et se met à pianoter sur le clavier. Samia est assise à côté de lui. Nous demandons à qui l'enfant écrit, celui-ci répond « à Samia et toi ».

La présence de ces objets dans le parc à jouets de Samia et de son frère fait écho à l'importance accordée par leurs parents à la pratique religieuse. Inscrits dans un processus

32 Ce jeu est présenté de la manière suivante sur Itunes : "This App will encourage your children to play and learning about the teachings of Quran and Sunnah. Begin from waking up early and to read the dua after sleep, getting in to the toilet and it's dua, to wear clothes and it's dua, then wudu, performing salah, and so on. This is the life of a muslim child. A meaningful day with Sunnah as it's guide. This App completed with animated cartoons and lead by voice. Your kids just going to love it! in syaa Allah."



de réislamisation, c'est-à-dire « de reformulation et d'explicitation de leur identité musulmane héritée » (Roy, 2004), les parents souhaitent que Badiss et Samia apprennent l'arabe, langue du Coran, qu'eux-mêmes, français d'origine comorienne, ne maîtrisent pas. Dans cette perspective, ils introduisent dans l'horizon des enfants l'attachement à une communauté affective transnationale (Appadurai, 2001), appelée par les individus qui s'y réfèrent l'Ummah (la communauté des croyants) et dont les vecteurs sont deux idiomes universaux (l'anglais et l'arabe). La question de la réception (Passeron, 1989, De Certeau, 2001) qu'en ont Badiss et Samia à leur âge reste pour autant posée. On voit en effet de quelle manière dans les notes rapportées plus haut, les usages de ces jeux par les enfants sont déconnectés de toute référence religieuse. Ils constituent toutefois dans leur environnement une porte d'accès à une forme de culture globalisée qui les imprègne (Octobre, Jauneau, 2008), bien qu'il soit pour l'heure difficile d'appréhender de quelles manières.



Penser la globalisation culturelle : les travaux d'Arjun Appadurai

Les travaux d'Arjun Appadurai montrent que l'existence de médias transnationaux et l'accélération des mouvements de population transforment la façon dont les individus ordinaires perçoivent le monde, se projettent dans l'avenir, élaborent leurs sentiments d'appartenance, prennent des décisions, interagissent avec les autres.

L'anthropologue, dans *Après le colonialisme*, met en lumière l'influence croissante des répertoires d'images fournis par les médias électroniques mondialisés sur la façon dont les individus élaborent leurs représentations du monde, de l'Autre, de soi. Dans ce nouveau contexte médiatique global, doublé d'une accélération et une généralisation des déplacements de population, les régimes de production des subjectivités sont nourris par une multitude de proto-récits de vie, qui multiplie les possibles projets de soi et influencent finalement les comportements individuels (décision d'émigrer, de se marier « par amour »...). Dans ce contexte, « le moteur des vies ordinaires n'est pas l'état des choses mais les possibilités que les médias laissent entrevoir. » (Appadurai, 2001 : 98). Plus encore, à travers ce paysage médiatique global se dessinent de nouvelles « communautés affectives », c'est-à-dire des groupes d'individus qui se mettent à partager les mêmes rêves et les mêmes désirs, les mêmes représentations de soi, de l'Autre, du monde, formant des sortes de « confréries transnationales » informelles (Appadurai, 2001 : 35).

Aux canaux d'affiliation traditionnels dans lesquels s'inscrit l'individu (liens de parenté, territoire, etc.) se surajoutent des formes d'affiliation déterritorialisées et transnationales, qui viennent à leur tour recomposer les sentiments identitaires primordiaux. Ce mécanisme est comparable à l'émergence de « l'imaginaire national » analysé par Benedict Anderson dans *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* (Anderson, 1996). A l'heure de la globalisation, l'apparition de flux médiatiques mondialisés est à l'origine de nouvelles consciences culturelles, développant un sentiment d'appartenance à des communautés imaginées transnationales, phénomène d'autant plus efficace que les populations sont déterritorialisées. Le besoin chez les communautés diasporiques de garder un lien avec leur pays d'origine vient à son tour renforcer ce processus, en favorisant le développement de médias transnationaux, mettant en images des « pays inventés ». (Appadurai, 2001 : 75).

▪ *Transmission fraternelle de la culture préscolaire*

Si la religion constitue un axe majeur de la socialisation familiale, celle-ci est tout aussi fortement structurée par l'importance accordée à l'école au sein de l'espace domestique. Badiss en particulier, qui a été scolarisé en TPS en 2012-2013, montre un fort attachement à son identité d'élève et transmet à sa sœur par diverses pratiques les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il a développés depuis l'année précédente.

Badiss sort des cahiers d'un carton, il tend un gros cahier sur lequel sont collés des découpages et des dessins. C'est son cahier de l'année dernière, lorsqu'il était scolarisé en TPS. Il est très content de le montrer, il dit « c'est moi qu'ai fait tout ». Il feuillette le cahier, Samia arrive et regarde les réalisations de son frère collées dans le cahier. Puis Badiss prend un petit livre, Samia regarde avec lui les pages. Badiss commente les images. « Le lapin est avec son amie, ils se donnent la main... ». Il continue à raconter l'histoire en tournant les pages. Samia regarde attentivement. Puis le petit garçon ferme le livre en concluant « fini ! ».

Ces notes ethnographiques donnent à voir à la fois l'importance et la légitimité que Badiss, à travers la valorisation de son cahier, attribue à son « travail » d'élève et l'intérêt que cela suscite chez sa cadette. On observe également des pratiques de lecture où le grand frère joue le rôle de médiateur. Badiss met ici en œuvre un « protocole de lecture » (Chartier, 1993) conforme à celui en vigueur dans l'enseignement préscolaire, fondé sur le respect du déroulé chronologique de l'histoire et l'association entre les étapes d'un récit et des illustrations. Il réinvestit ici des compétences acquises dans le cadre de la TPS et initie au passage sa sœur à une pratique culturelle scolairement légitime, la lecture d'albums, assortie d'un « savoir-lire » (Chartier, 1993) tel qu'il est inculqué dans l'institution.

Au sein de l'espace domestique, Samia est donc socialisée à la culture préscolaire par le seul exemple des conduites de son frère. Cette socialisation par imprégnation (Jauneau, Octobre, 2008) fonctionne d'autant mieux que Samia s'identifie très fortement à son aîné, qui constitue dans son univers relationnel un « autrui significatif » central (Luckmann et Berger, 1986)³³, ainsi que le souligne la mère en entretien :

« Ils jouent beaucoup ensemble en fait, ils sont très complices. Surtout pour Samia, quand Badiss n'est pas là, elle s'ennuie. Quand il va chez sa grand-mère sans elle, elle appelle tout le temps son frère. Badiss lui c'est pas pareil, il peut s'adapter à d'autres enfants, mais Samia sans son frère, on dirait qu'elle est perdue, elle le réclame ».

³³ Un autrui significatif est une personne avec qui, au cours de la socialisation primaire, l'on partage au quotidien de nombreuses activités et discussions dans un contexte emprunt d'affects et d'émotions.

▪ « Jouer le jeu » de la TPS

L'année précédente, Samia connaissait déjà l'école et l'enseignante de TPS, accompagnant sa mère lorsque celle-ci emmenait ou venait chercher son frère et exprimait alors son désir d'être préscolarisée avec lui. Par le biais de son attachement à son frère et l'adhésion forte de celui-ci à son rôle d'élève, Samia est incitée à « jouer le jeu » de la TPS. De fait, à l'école, Samia fait montre d'une importante capacité à respecter et mettre en œuvre les catégories de règles qui sont au centre des comportements attendus d'un élève en maternelle : exécuter les consignes en atelier, respecter le découpage des temps et des espaces, prendre la parole selon des règles et des cadres prédéfinies.

Ainsi, au cours des ateliers, Samia comprend immédiatement les consignes et accomplit les tâches rapidement, alors que d'autres ont des difficultés à saisir ce qui leur est demandé.

10h - Samia est assise à la table de l'atelier « pinces à linge ». L'atelier consiste à accrocher des pinces à linge différenciées par une gommette de couleur autour d'une assiette en carton, à l'endroit où est collée une gommette de couleur similaire. Parmi les 6 enfants assis autour de la table, Samia est la première à finir sans erreur. « Samia très bien, super ! » s'exclame Sandrine. Puis l'enseignante explique à nouveau la consigne à Dina qui n'accroche pas les pinces à linge sur la bonne couleur, mais, décolle la gommette qu'il y a sur la pince et la colle dans l'assiette en carton. Lina est la deuxième enfant à finir l'exercice. Lina et Samia se sourient. En même temps, elles lèvent leur assiette au-dessus de leur tête et rient. Sandrine prend Samia en photo. Puis Samia et Lina défont leur assiette et rangent les pinces à linge dans la corbeille, alors que Dina n'a pas encore commencé à effectuer l'exercice conformément à ce que l'enseignante a demandé.

Atelier - mardi 5 novembre

De la même manière, Samia maîtrise le découpage des temps et des espaces en vigueur dans la TPS. Ainsi, elle s'installe au coin regroupement dès que la maîtresse le demande et reste assise le temps exigé. Par ailleurs, lorsque la petite fille est sollicitée par l'enseignante pour prendre la parole, cette dernière, quoiqu'avec timidité, répond aux questions posées, ce qui est loin d'être le cas de tous les enfants.

9h25 - « Allez on s'assoit sur le banc, allez Omar aussi. Pourquoi Selim a toujours un livre dans sa main ? Tu vas le ranger Selim ! Nassim tu t'assois sur le banc, allez Nassim. ». Samia s'assoit tranquillement sur le banc. Les enfants sont désormais assis sur les petits bancs placés en U, au coin regroupement. Sandrine, assise sur une petite chaise, commence l'appel. Lorsqu'elle les appelle, les enfants sont incités à répondre « je suis là ». Elle reprend Brian qui joue avec sa peluche. « Brian, c'est pas le moment, je l'ai répété plusieurs fois, on lâche les jouets ». Brian qui s'est fait grondé, se met à pleurer, il se lève et va poser sa peluche sur le petit matelas, derrière lui, puis se rassoit. Sandrine poursuit l'appel. Elle commence « Samia, elle est là ? ». Samia répond « je suis là ». Puis Karima dit « je suis là ». « Mounir ? Ah j'ai un sourire ce matin c'est déjà ça ». « Hanna ? Dina ? » Aucune des petites filles ne répondent « je suis là ». « Lina ? Ah j'ai un sourire, c'est déjà ça ». Puis elle appelle

Brian, Omar et Selim qui disent « je suis là ». Puis Sybille et Walid qui ne répondent pas. Puis Margot qui dit « je suis là », ainsi que Leila. Après l'appel, Sandrine incite les enfants à parler. « Alors j'aimerais bien qu'on parle des vacances, et j'aimerais bien que...Leila me raconte ce qu'elle a fait pendant ses vacances ». Leila dit « la pelle ». « Quoi la plage ? ». Elle répète « la pelle ». Sandrine : « tu as fait de la pelle à la plage ? » Leila dit « oui ». Sandrine note dans son cahier. Puis, elle demande « qui veut raconter ses vacances ? », mais personne ne répond. Sandrine interpelle alors Samia : « Samia tu as joué avec ton frère Badiss pendant les vacances ? ». La petite fille répond quelque chose tout bas. « Viens me dire Samia car je n'entends pas » dit l'enseignante. Samia s'approche de Sandrine et lui dit « j'ai joué avec mon lion à moi ». « D'accord, tu as joué avec ton lion ». Sandrine note dans son cahier ce que lui dit Samia. Sandrine la félicite, elle dit « très bien Samia » et ajoute « c'est bien, certains font de belles phrases maintenant ! ».

Lundi 4 novembre

Cette capacité de Samia a effectué son « métier d'élève » (Perrenoud, 1996) semble pérenne, en dépit des changements d'enseignant au cours de l'année et amène régulièrement l'enfant à être félicitée.

Mathieu dit « Allez on y va les enfants. Bonjour les enfants ». Les enfants disent « bonjour » en cœur. Mathieu rappelle qu'il va faire l'appel et que les enfants doivent lever la main et dire « je suis là ». Il colle l'étiquette indiquant le nom de chaque enfant sur le tableau, à mesure de l'appel. Karima, Omar et Samia s'exécutent parfaitement, Mathieu les félicite en disant « très bien ». Lina lève le doigt, mais reste muette. Mathieu essaie de lui faire dire « je suis là », mais la petite fille reste silencieuse. Dina dit très timidement « je suis là ». Mathieu dit en notant sur son cahier « Dina un petit peu timide ». C'est au tour de Saliha, qui ne réagit pas. Mathieu commente « Saliha, je ne sais pas si elle comprend tout ce que je dis ». Nassim ne réagit pas à l'annonce de son prénom, Mathieu lui dit « Nassim lève la main » alors ce dernier s'exécute, mais ne dit pas « je suis là », il a encore sa sucette dans la bouche.

Mounir, qui est assis près du mur, ne cesse de toucher les aimants qui font tenir les feuilles sur le tableau. « Non mais Mounir, tu arrêtes de toucher à ça » dit Mathieu. Ensuite Mathieu demande aux enfants qui sont les absents. Un des enfants répond « Walid ». Mathieu les félicite : « très bien, vous l'avez remarqué sans regarder les étiquettes ». Il montre effectivement l'étiquette de Walid, qui lui reste dans les mains, puis montre la deuxième étiquette, celle de Sonia. Brian dit « c'est Sonia ». « Très bien Brian, vous avez entendu, Brian a dit « c'est Sonia » ». Il ajoute « et Sonia elle est ». « absente » dit Brian. « Très bien Brian, Sonia est absente » répète Mathieu. Il demande aux enfants où il faut coller les étiquettes des absents sur le tableau. Samia montre du doigt « là ». Les présents sont collés à droite et les absents à gauche. « Bien Samia, viens les coller ». Samia colle les étiquettes de Walid et Sonia au bon endroit, sur le tableau.

Vendredi 13 novembre

De fait, Samia est considérée comme « une bonne élève » par l'enseignante.

« Avec Samia, ça se passe très bien, aucun problème. Dès son premier jour en fait, ça s'est très bien passé, elle s'est tout de suite habituée, elle n'a pas pleuré, elle est encore un peu discrète, timide.....mais elle fait partie des enfants qui ont compris les règles de la classe quoi. par

exemple, tout bête, quand on doit ranger et venir s'asseoir sur les bancs, ben elle le fait tout de suite, alors que d'autres, faut leur dire plusieurs fois. Samia par rapport à tout ce qui est scolaire... si je donne un coloriage ou même les gommettes, les mettre dans un rond, bah certains vont être perdus... mais Samia elle va le faire parfaitement quoi ! Y en a qui sont très appliqués, ils vont réussir parfaitement, et d'autres, allez je colle les gommettes au-dessus, un peu n'importe où. Donc y'a déjà... ouais des différences quoi... par rapport aux ateliers, ça se voit quoi. Ah aussi elle est très... alors elle est très discrète, elle ne parle pas beaucoup, mais je pense que c'est de la timidité, mais voilà elle est très minutieuse, elle se concentre ».

Si Badiss, par le seul exemple de ses propres conduites et l'expression de ses intérêts et de ses goûts, incite Samia à se conformer aux schèmes de socialisation en vigueur en TPS, on remarque aussi qu'il rappelle fréquemment à sa sœur les règles en vigueur à la maison, et prend parfois l'initiative de sanctions verbales des comportements qu'il juge inappropriés, reprenant les interdictions énoncées par la mère ou prenant l'initiative d'autres interdictions ou injonctions (finir son assiette, ne pas tremper son pain dans son verre d'eau, ne pas sauter du lit, ne pas effectuer telle manipulation sur la tablette numérique, par exemple). Lorsque Badiss critique le comportement de sa sœur, celle-ci ne remet jamais en cause son autorité et finit toujours par lui obéir. Or, on retrouve cette capacité de la petite fille à se soumettre au cadre normatif en vigueur à l'école, dont on peut présumer qu'il est implicitement légitimé par l'attachement que son frère semble avoir développé pour l'institution.

La socialisation de Samia est donc essentiellement une socialisation par imprégnation fondée sur une forte identification avec son frère aîné. La simple présence de Badiss construit pour la petite fille une importante continuité entre univers domestique et école maternelle. Mais, c'est également à travers la transmission ou la valorisation par son frère de goûts, de hiérarchies axiologiques, de savoirs et de savoir-faire que se tissent pour Samia un maillage normatif quotidien relativement homogène entre socialisation familiale et préscolaire, fondé sur une valorisation du métier d'élève, la mise en œuvre de pratiques culturelles scolairement légitimes et un certain hexis corporel.

La présence de son frère permet également à Samia d'accéder à l'école à la classe d'âge au dessus de la sienne et donc d'entretenir une distinction sociale d'âge³⁴. Dans le

³⁴ Le concept de distinction a été élaboré par Pierre Bourdieu pour désigner les stratégies des « classes moyennes et supérieures », consistant à se différencier des « milieux populaires » par le développement de certaines pratiques ou la consommation de certains biens (Bourdieu, 1979). Il s'agit donc de décrire un processus de production de différences de classe fondé sur la culture au sens large (manière de dire, de faire, de penser, etc.).



cadre d'une socio-anthropologie de l'enfance, il est possible de parler d'une distinction sociale fondée sur la différence d'âge, non pas compris dans sa dimension biologique, mais comme rapport social (Dorlin, 2009; Bourdieu, 2002). A la suite de certains auteurs (Delalande, 2001) et de nos propres travaux (Zotian, 2009), nous formons l'hypothèse que l'activité ludique constitue le fondement de ces logiques enfantines de distinction sociale d'âge et que ces dernières constituent un aspect central de la vie sociale inter-enfantine, possibilité qui alimente sans doute, chez la petite fille, l'incitation à jouer le jeu de la préscolarisation.

Si une importante continuité existe donc du point de vue de Samia entre ces univers de socialisation, elle accède également via la sphère domestique à un univers culturel globalisé. La communauté affective de l'Ummah, absente de l'institution scolaire coexiste harmonieusement avec elle, permettant à la petite fille de développer des identités plurielles, mais non dissonantes (Lahire, 2006).

Portrait 4 : Lina, une plasticité sociale transmise par les aînés

Lina fréquente la TPS le lundi, mardi, jeudi et vendredi de 8h30 à 16h30 et la crèche municipale le mercredi en périscolaire. Auparavant, elle était inscrite en crèche depuis l'âge de 6 mois. La petite fille est âgée de 2 ans et 9 mois au moment de l'enquête. Elle a deux frères aînés, Maël 5 ans qui est en grande section de maternelle et Mathieu 9 ans, en CM1. Ses parents travaillent ensemble comme commerciaux. Ils font du porte à porte pour vendre de la fibre optique.

▪ *Jeux à la maison*

La famille vit dans un T4, au 4^{ème} étage d'un immeuble HLM. L'appartement donne directement sur un grand salon, composé de deux grands canapés en cuir noir, un grand écran plat, une petite table basse blanche, une grande table noire en verre où sont pris tous les repas de la famille. Dans un coin de la pièce se trouve un bureau avec un ordinateur. Les deux portes fenêtres ouvrent sur le balcon depuis lequel on perçoit un chantier en cours, derrière la cité. Les trois enfants partagent la même chambre. Trois petits matelas sont déposés sur le sol. Au fond de la chambre, un espace de jeux est délimité par un tapis rose à l'effigie de « Dora », sur lequel se trouvent une petite télévision, une petite table à dessins avec des coloriages et feutres. Sur une étagère, sont rangés des jeux de sociétés, des livres jeunesse et les poupées de Lina. Des jouets de bricolages (clés, perceuse et tourne-visses) sont posés sur la commode à vêtements. La chambre est aussi habitée par une petite tortue qui se promène librement.

• *Du ludique au savant*

A la maison, Lina passe beaucoup de temps à jouer avec ses frères aînés. Dans l'extrait suivant, Mathieu construit une girafe en lego et laisse Lina mener à bien sa contribution, bien que la petite fille rende l'activité compliquée.

Lina sort une boîte de gros lego. Mathieu dit qu'avant il faisait une girafe en lego qui était plus grande que Lina. Il dit aussi en souriant « à chaque fois que je faisais une girafe, Lina venait la détruire ». Il décide alors de faire une girafe. Lina joue aussi avec les lego pendant que Mathieu construit la girafe. Maël regarde son frère construire la girafe. Lina joue à placer des pièces de lego dans différentes positions sur le sol. Mathieu construit les 4 grandes pattes de la girafe, il dit « ceux de derrière, il faut en mettre plus ». Lina remue les lego dans la boîte en plastique. Maël compte le nombre de pièces assemblés par son frère pour constituer les jambes de la girafe. « 1, 2, 3, 4, 5, 6, etc. ». Mathieu prend les pièces avec lesquelles jouent Lina. Il lui dit « Lina tu peux me donner ça parce que je construis la girafe ». Elle ne dit rien, son frère s'empare de la pièce dont il a besoin. « Elle va pas être très belle la girafe » dit Mathieu. Pensant qu'il ne va pas avoir assez de pièce pour faire

une grande girafe, il prend une nouvelle pièce à Lina. Il veut la mettre en haute de la girafe. Lina dit « non c'est moi ». L'enfant laisse alors sa sœur placer la pièce. Une jambe de la girafe a failli tomber. Lina dit à Maël « Tu vas casser Maël ». Maël dit « c'est pas moi qui est fait tomber ». Mathieu : « Non Maël, touche pas ». Puis Lina touche et fait tomber la tour. Mathieu dit « non Lina touche pas » et ajoute « j'arrive mieux à le faire quand je suis tout seul ». Mathieu rappelle plusieurs fois à Maël et Lina de ne pas toucher les lego pendant qu'il construit la girafe. Finalement, Mathieu dispose de plus de pièces qu'il ne le pensait, car de nombreuses pièces avaient été étalées un peu partout sur le sol par Lina. Au fur et à mesure, il en trouve de nouvelles. A la fin de sa construction, il trouve 4 nouvelles pièces, il veut les rajouter à sa girafe. L'exercice est périlleux, il faut décrocher le corps, rajouter une pièce à chaque patte et remettre le corps sur les jambes. Il réussit et semble très content. Quelques minutes plus tard, Lina détruit la girafe, ce qui n'énerve pas Mathieu qui en a l'habitude.

A travers ce jeu se transmettent au sein de la fratrie des compétences scolairement « ré-investissables », comme le fait de savoir compter. Mais l'aîné de la famille est également dans des formes volontaires de transmission de ce type de savoir.

Lina pose ses mains sur les genoux de son frère. Mathieu lui dit « Tu es prête ? Tu comptes 1, 2,3 » Elle se met à dire rapidement « 3, 5, 7,2 » elle édicte les chiffres dans le désordre. Il dit « non doucement ». Elle reprend plus lentement « 1, 2, 3, 4, 5 ... ». Elle hésite à ce moment-là, Maël l'aide en disant 6. Elle reprend « 6, 8 ». Maël dit « non 7, 8 ». Elle dit « oui huit ». Il dit « non sept », elle dit « non huit ». Puis Mathieu se lève, et la porte pour la faire tourner une seconde fois.

C'est également le cas pour la lecture : Mathieu a appris à Lina à manipuler les livres. Il lui lit régulièrement des albums. Ces moments de lecture partagée sont aussi pour le frère aîné l'occasion d'apprendre à Lina du vocabulaire. Ainsi, Lina a appris les couleurs et les noms des animaux.

Lina se saisit d'un album jeunesse qui se trouve sur la petite table et le pose sur le canapé. Elle ouvre la première page, et commente ce qu'elle voit, « les avions ». « Tourne la page » nous dit-elle. Sur la page suivante, elle désigne « le rhinocéros » et « l'éléphant ». Elle bloque en revanche sur l'hippopotame. A la page suivante, elle nous demande « c'est quoi ? » en montrant les nuages, et elle répète « les nuages ». Puis Lina tourne plusieurs pages à la fois, et désigne à nouveau « le rhinocéros ». Puis elle dit « l'éléphant » à la place du cochon. Sa mère, qui nous a rejoint sur le canapé, dit « non c'est le cochon ». La mère repart dans la cuisine. Lina dit à nouveau « l'éléphant ». Nous lui montrons sur les pages précédentes le dessin d'un éléphant. De retour à la dernière page, elle comprend et dit « le cochon ». Ensuite Lina prend le second livre qui se trouve sur la petite table. C'est le livre des animaux sauvages. Elle tourne les pages du livre, en nommant chaque animal dessiné. Mathieu nous rejoint. « C'est moi qui lui a appris » dit-il. Il tourne les pages : « elle connaît les animaux de chaque page ». Elle bloque une fois de plus sur l'hippopotame et dit « popotame ». Son père, assis au bureau, dit « elle est trop mignonne quand elle dit hippopotame ». Puis elle arrive à la page du toucan. « Ha ! Elle a dû mal avec celui-là » dit Mathieu. Il l'aide et dit « Tou... ». Elle continue « can ».

Mathieu joue un rôle de transmetteur de savoirs (compétences cognitives, langagières, motrices) dont on voit qu'il est valorisé par les parents. Si côtoyer ses frères inscrit Lina dans des processus de transmission de savoirs par imprégnation, le frère aîné met de surcroît en œuvre des pratiques de transmission par inculcation (Jeunau, Octobre, 2008). Ce rôle conscient et volontaire de « passeur » de savoirs est renforcé par l'importance que les parents accordent à la scolarité de leur aîné, faisant régulièrement réciter les leçons à ce dernier dans le salon, en présence des autres membres de la fratrie. Si dans le cas de Samia, les processus de transmission ont lieu d'une certaine manière à l'insu des parents, on voit ici comment le rôle de l'aîné est rendu visible par un ensemble de pratiques de valorisation de sa capacité à importer et transmettre la culture scolaire au sein de l'espace domestique. L'écart d'âge entre Lina et son frère explique sans doute en partie cette différence : on est ici en présence d'une transmission emprunte de verticalité et exempte des phénomènes d'identification qui ont été repérés dans le cas de Samia. Ces transmissions aux modalités multiples, par imprégnation dans les jeux partagés, par l'exemple, par inculcation sont par ailleurs médiatisées par le second frère de la fratrie.

- *Du « gaming » au « playing »*

Au cours de la troisième visite au domicile, Mathieu nous invite à faire une partie de dames tandis que Maël et Lina regardent, comme à leur habitude, des vidéos sur l'ordinateur de leur grand frère dans la chambre des parents. A la fin de la partie, les cadets nous retrouvent dans la chambre des enfants. Maël et Lina s'intéressent au jeu de dame. Maël propose de faire une partie. Lina accepte. Les deux enfants se mettent à jouer tandis que l'aîné quitte la pièce.

Maël prend les pions blancs du jeu de dames et les place sur les cases noires. Maël dit à Lina « toi tu mets sur les cases blanches » en lui donnant le petit sac de pions noirs. Mais Lina dépose les pions noirs sur la grille du jeu de dames, sans distinguer la couleur des cases. Elle s'applique à poser correctement les pions, retouchant alors parfois le pion afin qu'il ne soit pas à cheval entre deux cases. Puis elle met un pion sur les lignes du côté de Maël. Il dit « non pas là, là c'est moi ». Elle met alors le pion sur une autre case. Maël ne la reprend pas. Pour le moment, il la laisse mettre des pions où elle en a envie tant qu'elle ne perturbe pas ses lignes. Une fois que Maël a fini d'installer ses jetons, il dit « non Lina c'est pas comme ça ». Il replace les jetons de Lina sur les premières lignes, mais Lina continue de placer ses pions de façon disparate sur la grille. Maël dit « c'est qui qui commence ? ». Lina ne répond pas. Il bouge alors un premier pion de la première ligne en diagonale comme c'est le cas dans le jeu. Il dit « à toi Lina », elle bouge aussi un pion de la première ligne sur la case à côté. Ils font ça plusieurs fois, ils bougent des pions sur des cases chacun leur tour. Maël dit « je sais faire des pièges, là y'a un piège ». Il a déplacé plusieurs pions les uns derrière les autres, ce qui crée un couloir vide.

Puis Lina se lève et va dans le salon. Se retrouvant seul, Maël abandonne le jeu de dames et prend un nouveau jeu de société, posé sur l'étagère. Maël ouvre le jeu, c'est un jeu de questions de niveau CP/CM2. Le jeu ne semble pas avoir été utilisé, les cartes sont encore dans leur emballage plastique. Lina revient dans la chambre. Maël a déplié le support en carton sur lequel est dessiné

un trajet, formé de cases avec la case « départ » et la case « arrivée ». Il prend le pion vert et le met sur la case d'arrivée, il dit « ça commence là ». Lina prend le pion rouge et le pose à côté de celui de Maël. Maël lance le dé et avance son pion en fonction du nombre de cases indiqué. Lina lance le dé. Elle dit trois en faisant trois avec ses doigts, mais c'est en fait cinq. Et elle avance son pion en comptant un, deux, trois, quatre. Finalement le jeu consiste à lancer le dé puis avancer son pion du nombre de case indiqué par les dés, en partant de la case « arrivée ». A chaque tour, Lina avance son pion d'un nombre de case aléatoire. Elle n'est pas reprise par Maël. Puis Lina prend un paquet de cartes et ouvre l'emballage. Elle déballe alors les cartes sur la planche en carton et bousculent les pions. Maël crie « non Lina !! ». Lina n'est plus intéressée par le jeu, elle s'occupe avec les cartes qu'elle étale sur le tapis.

Dans cet extrait, se donne à voir une modalité particulière de jeu qui consiste pour les deux cadets à « faire comme si » ils jouaient aux dames et au jeu de plateau. Ils jouent ainsi aux jeux de leur aîné sans en maîtriser l'ensemble des règles. Il s'agit finalement de pratiques ludiques *a minima* consistant à placer les pions, jeter les dés et avancer son pion.

Des modalités similaires de jeux ont été repérées par d'autres anthropologues de l'enfance. Julie Delalande dans *La cour de récréation* montre ainsi comment en maternelle les formules d'élimination (« les ploufs ») constituent souvent l'activité ludique principale des groupes de pairs avant de devenir une pratique préliminaire effectuée avec rapidité pour permettre l'organisation du jeu en école primaire (Delalande, 2001).

Le frère de Lina joue ici le rôle de prescripteur de règles, mais transmet son propre niveau - partiel - de maîtrise du jeu. En s'appuyant sur les travaux de J-C. Passeron, on peut parler ici de formes peu savantes d'usages des jeux (Passeron, 1991) fondés sur la maîtrise de conventions ludiques primaires (placer les pions sur les cases, lancer le dé, suivre un ordre spacio-temporel, etc). On remarque que si le petit garçon conduit Lina dans la mise en œuvre de ces règles, ses incitations ne sont pas accompagnées de sanctions symboliques lorsque la petite fille ne s'y conforme pas. Ce rapport souple à la règle que permet Maël se distingue clairement d'une posture adulte de « corrections » de ce qui serait perçu comme des « erreurs » de la part de la petite fille. On remarque d'ailleurs le contraste que cette posture enfantine constitue par rapport avec la façon dont la mère d'Antonin réagit lorsque son enfant joue en répondant au hasard, l'incitant à donner la « bonne réponse » puis à abandonner le jeu face à ce qu'elle considère comme son incapacité à y jouer.

Cette informalité du jeu ouvre par ailleurs la voie à des formes de détournement et d'improvisation. On observe finalement dans cette séquence des glissements du « gaming » au « playing » (Winnicott, 2002) de la part des deux enfants. Par la socialisation quotidienne auprès de ses deux frères, Lina expérimente finalement un décroisement important entre jeux réglés et jeux libres partagés, de même qu'elle navigue avec fluidité grâce à leur entremise entre pratiques ludiques et savoir-faire scolairement légitimes.

De ce fait, Lina éprouve au sein de l'espace domestique une continuité entre des modalités de jeux, des styles de liens entre apprentissage et jeu qu'elle rencontre de façon polarisée dans les différents modes de garde qu'elle fréquente. Si une grande part du temps est consacrée aux temps libres en crèche municipale, les activités proposées aux enfants en TPS sont fortement structurées et organisées autour du respect de règles. Par ailleurs, alors que jeux et apprentissages sont déconnectés en crèche, ils sont étroitement articulés en TPS. Familière des ces modalités variables qui coexistent harmonieusement dans sa socialisation fraternelle, la petite fille passe d'un cadre normatif à un autre sans difficulté, réalisant avec aisance les consignes en atelier et élaborant avec plaisir des jeux libres avec ses camarades. Finalement, elle expérimente une pluralité intra-familiale que prolonge son inscription dans des modes de garde eux-mêmes pluriels.

▪ *Manger*

Si Lina expérimente au sein même de l'espace domestique une pluralité de pratiques et de registres ludiques et savants, ce qui lui permet d'évoluer avec une certaine aisance dans des modes de garde aux normes contrastées, elle fait a contrario au quotidien l'expérience d'une socialisation clivée quant aux repas. Lina est en effet dans notre échantillon la seule petite fille à manger à la fois à la crèche municipale et à la cantine scolaire de l'école maternelle Compans-Lamali. Les dîners sont par ailleurs des moments centraux de sa socialisation domestique. Or, les repas sont dans ces trois espaces de socialisation l'occasion de pratiques et de styles d'interactions bien distincts, comme le donnent à voir les descriptions ethnographiques suivantes.

• *Un repas à la crèche*

Les périscolaires s'attablent à une seconde table installée dans le couloir. Les différents plats du repas sont posés sur un charriot à côté d'eux. La puéricultrice, Natalia, est attablée avec les enfants, assise sur une chaise à la même hauteur qu'eux. Elle est par moment aidée par une seconde puéricultrice qui navigue entre plusieurs tablées.

Lina est chargée par Natalia de « faire le service ». Elle sert l'entrée dans une assiette et la lui tend en lui disant à quel enfant la donner. « Thibault Villard ! », « Thibault Chavigneau ! », « Myriam ! ». Elle dit aux enfants de remercier Lina quand celle-ci leur apporte leur assiette, les enfants s'exécutent. Thibault C n'aime apparemment pas les betteraves. Natalia lui dit se s'asseoir correctement « et tu goûtes, si tu goûtes pas, y a pas de suite ! ». Thibault V est repris par Natalia parce qu' « il fait le bébé », c'est-à-dire qu'il joue à étaler sa nourriture dans son assiette. Puis elle écarte Thibault C et Gabi l'un de l'autre, en poussant leur chaise vers chaque côté de la table avec son pied. Elle sert ensuite aux enfants des verres d'eau. Myriam se met à compter à mesure que Natalia finit de remplir un verre, les autres enfants l'imitent. Natalia les félicite « comme ils savent bien compter ces enfants, ils comptent mieux que moi ! ». Gabi réclame à nouveau des betteraves, Natalia le ressert et dit « Gabi va gagner ». « Non, c'est moi ! » dit Malik. Le cuisinier passe voir les

périscolaires « Alors, elles sont bonne ces betteraves ? » demande-t-il aux enfants. Thibault V lui parle d'Halloween. Malik fait du bruit, parle fort. Natalia intervient « Chut ! On mange dans le si-len-ce », les enfants finissent le mot « silence » avec elle. « Voilà » dit Natalia. Puis ajoute « il faut que vous donniez l'exemple, parce que vous êtes les grands », et fait un mouvement de tête en direction de la tablée d'à côté. Myriam dit à Natalia « Nanatalia, tu as vu le sac d'Hallo Kitty ? ». Il s'agit d'une petite mallette à l'effigie de la marque qui est posée dans l'un des casiers en face d'elle. Natalia ne relève pas la remarque de Myriam. Natalia demande à Thibault C de goûter les betteraves devant elle pour être sûre qu'il les a bien goûtées. Il en prend un tout petit peu. Natalia débarrasse son assiette. Les enfants se disent entre eux « on va se régaler » et puis chacun commence à dire ce qu'il a mangé les jours précédents (« du poulet », par exemple). Gabi demande à Natalia où est Tarik. Natalia met ensuite les plats du plat principal sur la table en prévenant les enfants « attention, c'est chaud » (ce que ne font pas les autres auxiliaires pour la section des « grands »). Myriam dit « moi, quand j'étais petite, je mangeais des pâtes ». Les ATSEM des deux tables se mettent à rire, l'une dit « pourquoi, maintenant, tu es une ado, c'est ça ? ». Myriam n'a pas l'air de comprendre la blague. Natalia dit « elle est trop celle-là ! ». Myriam évoque ensuite la chauve-souris accrochée sur la vitre au-dessus de la table. Natalia prépare ensuite des tartines de fromage à même la table pendant que les « périsco » finissent leur assiette. Malik dit « maman, elle a le même à la maison », en désignant le fromage. Myriam dit qu'elle aussi. Natalia dit à la directrice qui passe : « on pourrait peut-être donner des fourchettes aux « périsco » à partir de la semaine prochaine ». Cette dernière répond « pas de problème ». Gabi se sert à même l'assiette de fromage, Natalia lui dit « non » et reprend la tartine. Thibault C commente « Il faut pas toucher Gabi ! ». Natalia lui sert à nouveau des pâtes et du poisson. Thibault V ne mange plus, il fait des bruits avec sa bouche puis commence à chanter une chanson en dodelinant sur sa chaise. Natalia l'encourage à manger mais sans succès. Natalia reprend Malik parce qu'il est « assis de travers ». Elle débarrasse ensuite l'assiette de Thibault V et commente « repas moyen Thibault Villard aujourd'hui ». Elle lui donne une tartine de fromage. Thibault C ne parle pas, il a l'air très concentré sur son assiette, Natalia le félicite car il a fini son assiette. Gabi dit « j'en veux plus Natalia », Natalia débarrasse son assiette dans la cuvette. Myriam a caché l'eau et la nourriture qu'elle a renversé autour de son assiette en disant « j'ai pas fait de bêtises ! » ce qui fait rire Natalia. Gabi fait des « whooo » en mangeant son fromage. Lina est la seule à ne pas avoir fini son plat principal. Natalia lui dit « tu prends ton temps ma Lili aujourd'hui. Je ne t'aide pas, tu es grande ? », Lina sourit mais ne réponds rien. Thibault V réclame du fromage alors qu'il n'a pas fini son pain. Natalia lui dit « finis ton pain et je t'en redonne ». Thibault V s'exécute.

Un enfant parle de Tarik. Natalia demande à Gabi s'il l'a vu la veille. Souad aide finalement Lina à finir son assiette. Souad a coupé les fruits en morceaux pendant que les enfants finissaient leur plat et leur fromage. Natalia pose le plat avec les fruits découpés (banane, raisin, pomme) sur la table et sert à chacun un peu de chaque fruit dans une petite assiette. Myriam dit « maman, elle a des raisins ». Puis elle réclame à nouveau des fruits. Gabi dit qu'il a des raisins à la maison.

Monique a remporté le chariot en cuisine alors que la tablée des « périsco » n'a pas fini leur repas, ce qui a l'air d'agacer un peu Natalia.

Elle dit à Souad « et ben tant pis, je laisse la vaisselle là ! ».

Gabi répète « ils ont pris le chariot ».

Myriam dit « Pourquoi ils ont pris le chariot ? ».

Natalia répond « je sais pas, ils sont pressés ! ».

Malik dit « et comment on va faire ? », ce qui fait rire Natalia qui répète sa remarque à Souad.

Natalia dit aux enfants « la semaine prochaine, vous mangerez avec la fourchette hein ! On va demander à Monique, parce que vous galérez là ! ». Certains enfants commencent à dire qu'ils sont fatigués. Natalia dit « Oh, ils sont fatigués, peu chères ! Vous allez bien dormir alors ! ». Les enfants parlent à nouveau de leurs dessins accrochés dans l'entrée (bougies et fantômes).

Tous les enfants ont fini leur repas, sauf Lina. Natalia commente « cool, cool aujourd'hui Lina ! » Lina ne dit rien mais sourit. Souad donne la serviette chaude aux autres enfants pour qu'ils s'essuient les mains et la bouche. Myriam dit « Nanatalia, j'ai fait du cheval ». Gabi enchaîne « Moi aussi, j'ai fait du cheval ». Puis il dit à Malik « tu es beau Malik ! ». Natalia rit et dit « et ben, quelle déclaration ! ». Les enfants se lèvent et mettent leur serviette et leur gant dans le sac de linge sale disposé près de la porte de la salle des grands. Puis ils se dirigent vers la salle d'eau.

- Un repas à la cantine scolaire de l'école Compans-Lamali

Delphine vient chercher les trois enfants qui restent manger à la cantine : Lina, Brian et Karima. Elle les amène à la salle de bain pour qu'ils se lavent les mains. Une ATSEM de la cantine dit « Bonjour ma petite Lina », Lina lui fait un câlin en souriant. Les enfants rentrent dans la cantine. Brian, Lina et Karima savent qu'ils doivent se mettre à la table du fond à droite, en revanche Delphine leur dit à quelle place s'asseoir exactement. Les trois enfants sont assis à côté, il y a cinq moyens (2 garçons et 3 filles) qui partagent leur table. La cantine est très bruyante, il y a 6 tables de 8 enfants, petits, moyens, grands mélangés. Si à notre table, les enfants sont assez silencieux, ce n'est pas le cas des tables à côté. Des enfants tapent les poings contre la table, une ATSEM crie d'arrêter.

Sur la table sont déjà déposés une assiette, une grosse cuillère un verre par enfant. Delphine pose la soupière sur la table et sert chaque assiette à la louche. C'est une soupe de brocolis. « Attention c'est très chaud » dit Delphine en posant le plat sur la table. « Allez on mange la soupe pleine de vitamines ». Les enfants n'ont pas de bavoir mais des serviettes en papier qu'ils mettent au cou en les coinçant dans le col de leur pull. La serviette de Brian s'enlève très souvent et il salit son pull. Il a du mal à la remettre. Brian dit « c'est chaud », une ATSEM lui montre comment prendre la soupe avec la cuillère sur les bords de l'assiette, « elle est moins chaude au bord qu'au centre » lui explique-t-elle.

Lina fait tourner sa cuillère dans son assiette mais n'a pas encore manger. Brian se tourne vers nous et nous demande de l'aider. Il veut qu'on lui donne à manger, nous l'aidons ainsi pour finir son assiette. Lina mange. Puis l'ATSEM demande aux enfants s'ils ont fini. Elle demande « Lina, tu n'en veux plus ? », Lina secoue la tête pour dire non, l'ATSEM vide son assiette dans un récipient en plastique qui sert de poubelle. Karima crie le nom de sa sœur, assise deux tables plus loin. Sa sœur se retourne, Karima lui fait coucou, sa sœur aussi. Delphine sert les boulettes de viande à 7 des enfants de la table et donne du poisson à une petite fille scolarisée en moyenne section qui ne mange pas de

viande à la cantine. Delphine coupe en gros morceaux les deux boulettes de viande servies à chaque enfant de TPS puis leur sert ensuite le riz avec les petits pois. Brian dit « ça pue ». Il se tourne vers nous et lui dit « j'ai goûté ça » en montrant la viande dans son assiette. Karima regarde souvent sa sœur qui se retourne à plusieurs reprises et lui sourit. Delphine lui dit « mange Karima ». Sa grande sœur qui est de l'autre bout de la pièce lui dit sur le bout des lèvres « mange ! ».

Les deux garçons de la classe des moyens se parlent. Un dit « moi je mange ça » en montrant un petit pois, l'autre répond « et moi je mange ça » en montrant un grain de riz dans son assiette. Puis le premier demande à l'autre : « Papa il t'a fait mal avec le ciseau ? » en faisant le geste du ciseau avec ses doigts sur la tête de l'autre enfant qui a la tête rasée. Celui-ci répond « oui ». Une des filles de la classe des moyens a soulevé son pull et montre son ventre à sa copine assise à sa gauche. Celle-ci lui touche alors le ventre. La petite fille gonfle son ventre et dit « moi j'ai des bébés ». Les deux garçons continuent de se parler. Lina bouge beaucoup sur sa chaise, elle gesticule en donnant des petits coups de poings devant elle. Brian, à qui l'on vient de retirer l'assiette, dit « moi veux pas manger, j'en veux plus ». Les 3 petites filles de la classe des moyens jouent à superposer leurs mains les unes sur les autres, ensuite elles lèvent toutes ensemble leur bras en l'air et disent « ouuuuh ». Les deux garçons les imitent. Ils font la même chose et les 5 enfants lèvent les mains en l'air tous en même temps et disent « olé ». Puis les 5 enfants lèvent les mains et se mettent debout. Brian fait comme eux, mais une des filles, celle d'ailleurs qui a initié le jeu au départ, lui dit « non pas toi, tu ne joues pas avec nous ! ».

Delphine passe un coup d'éponge sur la table avant de distribuer à chacun deux morceaux de pommes à la main. Les enfants déposent les morceaux à même la table. On sent l'odeur du produit vaisselle sur la table. Brian utilise les morceaux de pomme comme une éponge, il nettoie la table puis les mange. Lina mange ces deux morceaux et en redemande. Une autre ATSEM récupère les morceaux que les enfants n'ont pas mangés. On fait sortir les enfants de la cantine. Les enfants des premières tables sont déjà partis, les ATSEM réinstallent les assiettes pour les prochains. Les enfants doivent sortir. Brian part, il n'y a plus que Karima et Lina qui sont assises. Lina n'a pas fini ses seconds morceaux de pomme, une ATSEM lui prend pour les jeter, mais Lina dit « non ». L'ATSEM les lui laisse et la petite fille quitte la cantine avec un morceau de pomme dans chaque main. Tous les enfants sont sortis de la cantine.

- 3. Un dîner à la maison

La table est dressée et les différents plats (une salade composée au saumon, des escalopes de dinde, un gratin dauphinois) sont déposés au centre de la table. Nous nous installons. Chacun se sert de ce qu'il souhaite, si bien que tout le monde ne mange pas la même chose en même temps. Le grand frère de Lina, Mathieu, a pris une escalope panée. La mère met une escalope dans l'assiette de Lina, puis va dans la cuisine. Lina, qui dispose de vrais couverts, essaie de couper sa viande, en vain. Quand sa mère revient, Lina pousse un petit cri. Sa mère lui dit « oui attends, je vais te couper ton escalope ». Les parents mangent la salade verte accompagnée de morceaux de saumon et de croûtons grillés. Maël prend de la salade mais sa mère prend soin de ne pas lui mettre de saumon car il n'aime pas ça. Lina mange ses morceaux de viande silencieusement à l'aide de sa fourchette et de son couteau. Elle demande de l'eau en tendant son verre « j'veux de l'eau ». Sa mère remplit son verre. Nous discutons avec la mère de la crèche, de l'âge auquel les parents ont eu les enfants. Mathieu interrompt pour

demander à sa mère « t'as quel âge toi maman ? ». Elle répond qu'elle a 31 ans. Nous lui demandons à quel âge, elle arrivée en France « et bien c'était à la naissance de Mathieu, j'avais22 ». Le père la reprend « non t'avais 21 ». Puis Mathieu demande à son père son âge, il lui répond qu'il a 39 ans. La mère dit « et oui, on a 8 ans d'écart ». Maël intervient « moi je suis jeune, Mathieu lui, il est vieux, et Lina elle, elle est encore plus jeune ». Pendant tout ce temps, Lina mange silencieusement son escalope. Lorsqu'elle a fini, elle se lève de table et se met debout sur le canapé. Son père lui dit « fais attention Lili ! » car elle est debout avec ses chaussures en haut du dossier du canapé, contre le mur. Elle marche le long du mur et sourit.

Puis Mathieu nous demande si nous souhaitons manger une deuxième escalope, nous répondons « non ». Il dit « perdu, t'as dit non ! ». Son père dit « ouais mais si tu lui dis pas que tu joues aussi ! ». C'est le jeu dit ni oui ni non. Nous posons alors des questions à Mathieu qui répond « effectivement », « bien sûr ». Son père commente « ah il est fort hein ! ». Son père aussi se met à lui poser des questions sur ce qu'il a fait aujourd'hui, Mathieu ne se fait pas avoir. La mère sourit. Maël répète « évidemment » quand son frère le dit.

Après avoir fini son assiette, Maël sort de table à son tour et se rend dans la chambre des enfants. Puis Mathieu se lève et ouvre la fenêtre du balcon, son père lui demande ce qu'il fait, Mathieu dit qu'il veut aller sur le balcon. « Mais il fait froid » dit le père qui le laisse faire. Mathieu va sur le balcon, suivi de Maël puis de Lina. Le père va avec eux, ils restent quelques secondes dehors puis tout le monde rentre. Le père annonce « on va manger le gâteau ». La mère va chercher le gâteau et dit en le posant « ton gâteau ». Elle explique que le père prépare souvent des pâtisseries. Mathieu n'aime pas ce gâteau, il mange une mousse au chocolat faite par sa mère. Maël demande du gâteau, puis finalement se ravise. Lina n'en veut pas. En tout est pour tout, elle aura mangé une escalope pannée.

Les descriptions ethnographiques de ces trois repas permettent de repérer plusieurs points de contraste dans les expériences de socialisation qu'ils constituent pour Lina. On remarque, pour commencer, que le rythme et la composition des repas diffèrent d'un espace à un autre. En crèche et en école maternelle, les repas sont fortement structurés par un ordonnancement dans le temps : chaque plat est débarrassé avant que ne soit proposée la suite, tandis qu'à la maison la césure entre entrée et plat principal est inexistante, celle entre plat principal et dessert faiblement marquée. La multiplicité des plats proposés à la table domestique, qui offre à chacun la possibilité de manger ce qu'il désire dans l'ordre qu'il souhaite, contraste par ailleurs avec le caractère monolithique des repas proposés en restauration collective. Manger signifie dans un cas respecter un menu, suivre un itinéraire de plats, dans l'autre choisir selon son inspiration (Barthes, 2007).

Selon qu'ils soient pris à la crèche, à l'école maternelle ou à la maison, les repas sont l'occasion de transmettre et mettre en œuvre des manières de table plus ou moins sophistiquées. En crèche, les injonctions à bien se tenir sont nombreuses. Les enfants sont sans cesse rappelés à un ensemble de règles, exprimées à travers des interdictions et des incitations, visant un certain maintien du corps et la maîtrise de techniques d'ingestion. Il s'agit de ne pas lécher son assiette, ne pas manger avec les doigts, ne pas se lever au milieu

du repas, de s'asseoir « droit sur sa chaise », de ne pas se servir sans y être autorisé, de manger sans faire de bruit, etc.

A l'école maternelle Compans-Lamali, les enfants sont peu repris quant à leurs façons de manger. La charge de travail qui pèse sur les ATSEM ainsi que le faible nombre d'adultes au regard du nombre d'enfants à nourrir tend, en effet, à « informaliser » les repas. On observe en fait la transmission de conventions de table minimales, qui ont lieu dans les interstices du service et qui ont pour objectif de permettre le déroulement rapide du menu. A la maison enfin, Lina dispose d'une importante liberté de mouvement, son corps n'est pas contraint et peu de règles sont émises à propos de la façon de manger.

Les repas donnent par ailleurs lieu à des formes divergentes de commensalité et de convivialité. Si les repas sont intergénérationnels à la maison, ils regroupent des enfants d'une même classe d'âge (les « périscolaires ») en crèche et des enfants de TPS avec des enfants de moyenne section à l'école maternelle. On remarque par ailleurs que la posture des professionnelles pendant les repas en restauration collective divergent : tandis que la puéricultrice est assise à table avec les enfants à la même hauteur qu'eux pendant l'intégralité du repas à Gyptis, les ATSEM restent debout et ne s'attablent pas avec les élèves de TPS. Ces configurations de commensalité facilitent ou au contraire entravent le développement de la convivialité pendant les repas. Désignant « le plaisir de vivre ensemble, de chercher des équilibres nécessaires à établir une bonne communication, un échange sincèrement amical autour d'une table, la convivialité correspond au processus par lequel on développe et assume son rôle de convive, ceci s'associant toujours au partage alimentaire, se superposant à la commensalité » (Jean Pierre Corbeau <http://fr.wikipedia.org/wiki/Convivialit%C3%A9>, consulté le 4 mai 2014.)

Or, selon les espaces de socialisation de Lina, les articulations entre commensalité et convivialité apparaissent comme fortement contrastées. Nous proposons d'appréhender le niveau de convivialité d'un repas par le biais d'une analyse du degré et de la nature des échanges entre commensaux qui s'y développent. On repère ainsi le développement d'actes de langage (Austin, 1970 ; Kail, 2012 ; Searle, 1972) par les enfants et / ou les adultes au cours des repas ethnographiés plus ou moins sophistiqués dans la forme et sur le fond. Ainsi, on remarque tout d'abord que les repas sont beaucoup plus silencieux dans le cadre de la restauration scolaire qu'à la crèche ou au domicile de Lina. Par ailleurs, à Gyptis, la majorité des échanges entre les enfants tournent autour de la nourriture et sont en lien direct avec le repas tandis que, dans le cadre domestique, les échanges instaurés au sein de la famille sont majoritairement déconnectés de celui-ci.

Lors des repas à l'école maternelle Lina et ses pairs ne tiennent pas, à proprement parler, de « conversations », c'est-à-dire d'interactions langagières fondées sur le respect des tours de parole des locuteurs et présentant une relative cohérence thématique. Celles-ci

restent à l'état embryonnaire. En crèche et à la maison, les repas sont par contre l'occasion de conversations à proprement parlé où chacun prend la parole à son tour et ajoute un élément discursif en lien avec l'acte de langage du locuteur précédent. Or, cette continuité des échanges langagiers, comme l'a montré Catherine Garitte, est loin d'aller de soi pour les enfants. Leurs conversations se caractérisent en effet par des ruptures thématiques beaucoup plus importantes que celles tenues par des adultes, une faible stabilité et un décentrement très progressif par rapport au contexte immédiat d'énonciation (Garitte, 2000).

En crèche, un certain nombre de dispositions organise la commensalité selon des modalités qui facilitent l'éclosion d'échanges entre les enfants et la puéricultrice, et finalement entre les enfants. Outre la présence à table de la puéricultrice, le fait de réaliser un certain nombre de préparations à même la table, de faire effectuer le service par l'un des convives tend à atténuer le caractère institutionnel du repas et permet finalement le développement d'une importante convivialité. Ainsi, la conversation retranscrite à la fin du repas à la crèche à propos du chariot, constitue l'un des échanges les plus aboutis et les plus complexes (en termes du nombre de locuteurs impliqués et de la cohérence thématique) que nous ayons eu l'occasion d'ethnographier au cours de cette enquête, pour des enfants de la classe d'âge concernée.

En maternelle, où le repas est réduit à sa stricte fonction nutritive, la commensalité ne s'accompagne pas de convivialité. Si l'informalité des repas semble favorable au développement d'interactions interstitielles entre enfants, ceci ne concerne pas les enfants enquêtés dont Lina fait partie. Pour les élèves de TPS, les temps de repas sont davantage l'occasion d'être soumis à des formes de domination de la part de leurs aînés (interdiction de se joindre à un jeu par exemple), rapport de force dont ils sont, a contrario, relativement bien protégés pendant les récréations grâce à la vigilance des équipes éducatives.

A la maison, Lina expérimente une importante sociabilité autour des repas³⁵. La commensalité s'accompagne au sein de sa famille d'une convivialité axée sur des échanges parents-enfants, auquel la petite fille est socialisée par imprégnation bien qu'elle y participe peu.

Au total, Lina expérimente trois configurations bien distinctes autour de l'activité « manger » : en TPS, faible degré de contrainte et faible convivialité vont de pair, tandis que la socialisation domestique se caractérise sur ce plan par un niveau de contrainte peu élevé accompagné d'une importante convivialité. Enfin, à la crèche, la petite fille est confrontée à un important degré de contrainte dans les manières de table associé à une toute aussi forte

³⁵ Elle présente de ce point de vue un cas quelque peu atypique parmi les familles de notre échantillon.

convivialité. Face à cette diversité, la petite fille semble adoptée une position de retrait, participant peu aux échanges. Dans le même temps, elle semble avoir repéré et savoir respecter les cadres normatifs propres à chacun de ses univers de socialisation quant aux manières de table, se levant de table uniquement dans le cadre domestique par exemple, tout en parvenant à maintenir son propre rythme dans la prise des repas, en dépit des impératifs propres à la restauration collective.

▪ **« Jouer le jeu » institutionnel**

• *En TPS*

A l'école, au cours des ateliers, Lina n'a pas de difficulté à comprendre les consignes. Elle réalise avec aisance ce qui est demandé. Par exemple, lors de l'atelier pince à linge, elle est la première avec Samia à placer correctement les pinces à linges sur la bonne couleur autour de l'assiette en carton. Comme Samia, elle effectue avec facilité les ateliers. Pour autant, Sandrine et l'enseignant remplaçant, ne parlent pas d'elle comme d'« une bonne élève », à la différence de Samia. Elle est davantage perçue comme une petite fille très « réservée ». A la crèche municipale où se rend Lina le mercredi, les ATSEM utilisent souvent le terme « muette » pour la décrire.

En effet, à l'école, Lina ne participe pas oralement à la vie de la classe. La maîtresse Sandrine nous dit « Lina ça va, mais je n'entends jamais le son de sa voix ». Lors de nos séquences d'observation, Lina ne parle pas aux adultes qui l'entourent et ne répond jamais « je suis là » quand Sandrine fait l'appel. La participation orale étant un critère important des performances scolaires en maternelle, son absence de participation ne lui permet pas d'être classée dans le groupe des « bons élèves » d'autant que d'autres élèves ont un niveau d'expression bien plus élevé. A l'inverse, d'autres enfants s'expriment encore très mal, mais l'effort pour essayer de s'exprimer est relevé par la maîtresse. Au moment de l'appel par exemple, Sandrine note dans son cahier d'évaluation la réaction des élèves. Certains répondent « je suis là », d'autres disent simplement « là » ou encore lève la main. Lina quant à elle ne réagit pas à l'appel de son prénom, au mieux, elle sourit. Elle ne semble pas vouloir s'efforcer à parler.

Elle n'est pas plus expressive dans sa gestuelle quand il est question de faire des activités dites « sportives ». Au cours d'une « séance de sport », Lina reste assise et n'effectue pas le petit parcours sportif installé par Sandrine. L'importance du respect des règles de conduites corporelles est aussi un critère important dans la définition de « bon » ou « mauvais » élève. Sur ce point, Sandrine doit souvent rappeler à Lina les règles du jeu scolaires, comme celle de s'asseoir au coin regroupement quand elle le demande. Les extraits d'observations suivants illustrent les différents points exposés précédemment.

8h45 - « Allez on va ranger les jouets et les livres » annonce Sandrine. Dina dit « on range ! » et demande « on met où ça ? » en montrant à Sandrine un animal en plastique. Sandrine répond « je vais vous donner les bacs ». Sandrine rappelle aux enfants : « il y a des chevaux qui sont sur la table des puzzles, ils n'ont rien à faire ici ». Puis, elle demande aux enfants de s'asseoir sur les bancs du coin regroupement près du tableau. Ils s'y appliquent. Lina reste debout immobile dans la pièce, Sandrine lui prend la main et l'amène vers le banc. Elle demande aux autres de faire une place pour Lina et la fait s'asseoir.

9h45 - Arrivés dans la salle de sport, où sont rangés les jouets (cerceaux, vélos), Sandrine invite les enfants à s'asseoir sur les bancs pendant qu'elle installe le parcours avec différents objets. Elle dépose 5 cerceaux au sol, plus loin des petits coussins ronds en mousse sur lesquelles peuvent marcher les enfants, des petits sachets remplis de graines, des petites balles, et enfin des gros ballons sur lesquelles ils s'assoient pour sauter. Ibrahim, assis sur le banc, tape ses pieds contre le sol, il est suivi de Nassim. Sandrine reprend Ibrahim, lui dit d'arrêter. Puis elle leur autorise à se lever et à venir sur le parcours. Dina demande quand même : « c'est bon on peut venir ». Sandrine lui dit que oui. Les enfants se lèvent précipitamment et jouent avec les objets posés au sol. Seules Lina, Saliha et Samia sont restées assises sur les bancs. Sandrine leur demande « Lina, Samia, Saliha, vous voulez pas venir jouer ? » Samia alors se lève et prend un cerceau. Sandrine propose un cerceau à Lina, la petite fille le prend dans ses mains mais reste assise.

Lundi 4 novembre

Si Lina parle peu aux adultes, ses relations avec ses pairs sont bien différentes. Elle leur parle davantage et joue avec eux dans la cour de récréation. Plus à l'aise avec les autres enfants qu'avec les adultes, elle n'est pas, avec ses pairs, la petite fille « muette » qu'elle apparaît être aux yeux des adultes. Nous l'avons observée à plusieurs reprises discuter avec un autre enfant, par exemple avec Selim, assis à côté d'elle au coin regroupement, qui lui tire son t-shirt où est dessinée la silhouette d'une petite fille.

« C'est comme toi ça » dit Selim à Lina en montrant la silhouette dessinée. Lina lui demande « c'est qui ça ? » et Selim répond « c'est toi ». Lina lui rétorque « mais non ! ». « Si » dit le garçon. Lina lui répond « mais non, c'est pas ma photo ».

En outre, au cours de la récréation, Lina se montre très vive. A l'inverse des séances sportives proposées par la maîtresse, elle court, grimpe sur la balancelle, glisse sur le toboggan, se pend par les bras à la structure ludique. Dans l'extrait suivant, Lina s'amuse à courir de part et d'autre de la cour avec Brian.

Brian joue sur la grosse balancelle en métal. Il a grimpé dessus, suivi de Lina. Ils sont assis tous les deux, côte à côte. Puis Brian redescend de la balancelle, Lina aussi. Une fois descendu, Brian dit « A y'est ». Lina lui sourit et se met à courir. Brian la suit en courant. Elle va jusqu'à la structure ludique, elle s'arrête, Brian aussi. Elle repart en courant, il la suit. Mais, au bout d'un moment ne la voit plus. Il s'arrête. Puis il la voit sur la balancelle, il y va. Il s'assoit à côté d'elle,

puis ils redescendent et se remettent à courir ensemble. Lina s'arrête un moment, Brian continue de courir. Ils ne courent pas tout le temps à côté, mais finissent par se retrouver.

Dans la cour de récréation, jeudi 7 novembre

- *A la crèche*

A la crèche, Lina vient souvent avec sa petite poupée aux cheveux blonds, contrairement à l'école où les enfants ont l'interdiction de ramener leurs jouets personnels. Une différence s'opère sur ce point entre les deux institutions. Au cours de nos observations, nous avons remarqué que Lina avait souvent le visage fermé et triste en arrivant à la crèche. Nous comprenons par la suite cette attitude, à travers les discussions informelles avec sa mère, qui nous explique que cette année, Lina ne veut plus aller à la crèche et pleure souvent avant d'y aller. La mère raconte que le mercredi qui a précédé notre entretien, Lina a fait une crise devant la crèche. « Maman pourquoi tu me punis ! » a dit Lina à sa mère, qui a fini par céder et ramener la petite fille à la maison.

A la crèche, nous avons observé que Lina est refermée sur elle-même et entre rarement en interaction avec les autres enfants. Parfois, dans la cour, elle joue sur la structure ludique parmi les autres enfants, mais sans entrer directement en contact avec eux. Elle peut aussi, pendant tout le temps passé à l'extérieur, rester à l'écart des autres enfants.

Lina est contre le mur et regarde les autres enfants jouer avec les petits plots accrochés à des cordons. A un moment, Mohammed vient vers elle et lui tend son cerceau, mais elle le refuse. Elle se met alors à longer le mur, pour s'arrêter un peu plus loin et rester à nouveau immobile pendant un long moment.

Quand elle ne reste pas à l'écart des autres enfants, elle reste avec les ATSEM, passant alors tout le temps de récréation agrippée à leur jambe ou sur leurs genoux. L'extrait suivant illustre bien l'attitude générale de Lina au sein de la crèche.

Lina est assise sur petite moto, à l'écart des autres enfants. Elle a mis sa capuche sur la tête. Elle ne bouge pas. Son regard est flou, lui donnant un air songeur. Puis elle fait des mimiques comme si elle parlait à quelqu'un. En effet, elle bouge les lèvres, faisant semblant de parler. Elle met son cordon de capuche dans la bouche et le mordille tout en continuant de bouger ses lèvres comme si elle parlait. Parfois son regard s'arrête sur les autres enfants. Elle les regarde mais ne semble pas vouloir les rejoindre. Elle se lève de sa moto et en prend une autre juste à côté. Elle est debout à côté de sa moto, elle prend une brindille au sol. Puis elle amène sa moto un peu plus loin. Thibault passe devant elle et dit « coucou Lina ». Elle ne répond pas.

Moment de jeu libre dans la cour – mercredi 30 octobre

Dans ses relations avec les adultes et ses pairs, Lina se montre très différente à la crèche et à l'école. Ses performances sont elles aussi très contrastées entre les deux espaces. A la crèche municipale, au cours des ateliers, organisés ponctuellement le mercredi pour les périscolaires, Lina affiche des capacités cognitives très différentes. A l'école, elle applique justement et rapidement les consignes, alors qu'elle réalise avec beaucoup moins d'entrain ce qui lui est demandé à la crèche. Lors d'un atelier consistant à peindre l'intérieur d'une forme géométrique, Lina n'est pas concentrée et ne semble pas motivée par l'activité qui lui est proposée. Elle peint lentement, laissant des parties non remplies. L'ATSEM est obligée de l'aider et de lui réexpliquer qu'elle doit peindre l'intégralité de la forme. Elle sera la dernière du groupe d'enfants à finir sa peinture.

En définitive, si Lina dispose d'une palette de savoirs et savoir-faire lui permettant de faire face à l'hétérogénéité normative et pratique de ses univers de socialisation, la petite fille n'accepte plus, au moment de l'enquête, de jouer le jeu de la pluralité de ses modes de garde. La fréquentation de la crèche en périscolaire lui apparaît comme une sanction. On peut comprendre la manière négative dont Lina appréhende cette institution au prisme d'une lecture de la situation en termes de rapport social d'âge (Dorlin, 2009)³⁶. Plusieurs travaux en socio-anthropologie de l'enfance montrent en effet que la socialisation enfantine est à la fois fortement structurée par la hiérarchie sociale des âges (entre adultes et enfants, mais également entre aînés et cadets au sein du groupe des pairs) et leurs activités sociales organisées autour de l'enjeu que constitue le passage d'une classe d'âge à la classe d'âge supérieure. Ainsi, les jeux pour les enfants marquent, à travers l'acquisition de nouveaux répertoires ludiques, leur passage d'un âge social à un autre (Delalande, 2001). De même, leur consommation de biens culturels est fortement orientée par l'identité sociale d'âge qu'ils souhaitent acquérir ou mettre en scène (Zotian, 2011 ; Octobre, 2004).

Dans le cas de Lina, continuer à fréquenter la crèche en périscolaire alors même qu'elle est désormais préscolarisée met sans doute à mal l'identité sociale d'âge qu'elle pense avoir acquis et souhaite mettre en scène, ce qui a des effets en terme de perception de sa propre subjectivité. Du point de vue de la petite fille, on peut parler du maintien à la crèche comme d'une expérience de disqualification sociale d'âge au sens où cette

³⁶ Cette importance de l'âge comme principe de catégorisation fondamentale et hiérarchisée constitue sans doute l'une des spécificités de la socialisation enfantine par rapport à la socialisation adulte, dans laquelle classe, genre et race apparaissent comme prédominants, même si pour autant l'âge intervient aussi dans les interactions sociales adultes, et le genre, la classe et la race dans les interactions inter-enfantines (Dorlin, 2009).



expérience renvoie à « la logique de la désignation et de l'étiquetage et de ses effets sur le plan identitaire » (Paugam, 1991 : 25).

Conclusion

Les enfants, en fréquentant un mode de garde institutionnel, expérimentent nécessairement une pluralité des normes socialisatrices, car, pour rappeler sous les traits de l'évidence une réalité sociologique : la crèche ou l'école, ce n'est pas la famille. Comme l'ont déjà respectivement souligné Rachel Gasparini et Jean-Pierre Terrail, il n'est pas davantage possible de « scolariser » les relations entre parents et enfants à l'exclusion de toute transmission inconsciente, que de totalement « familialiser » les relations puéricultrices-ATSEM / jeunes enfants ou professeurs / élèves, ne serait-ce parce que ces professionnels ne sont pas liés affectivement aux enfants tout au long de leur vie (Gasparini, 2012 ; Terrail, 2002).

Si les espaces de socialisation des enfants ne sont jamais réductibles l'un à l'autre, l'analyse des quatre configurations de socialisation singulières que nous venons de présenter met en lumière une variation importante dans le niveau de proximité ou de distance qu'ils peuvent entretenir les uns avec les autres, ainsi que la tonalité plus ou moins harmonieuse ou dissonante que ces écarts donnent à l'expérience des enfants.

▪ *Une typologie des socialisations plurielles des jeunes enfants*

Elaborer ces portraits d'enfants nous a finalement conduit à construire une typologie de configurations idéaltypiques de socialisation enfantine au regard de la pluralité effective de normes dont ils sont susceptibles de faire l'expérience. Les idéal-types procèdent d'un travail de grossissement et d'idéalisation des traits les plus spécifiques et les plus distinctifs de l'objet de recherche. Ils sont donc un instrument d'intelligibilité du réel qui permet de comprendre les principes qui commandent au phénomène étudié (Weber, 1959), c'est-à-dire, dans notre cas, la socialisation des jeunes enfants en quartiers populaires. Bien sûr, cette typologie idéal-typique que nous proposons se fonde sur un très petit nombre de cas³⁷. Il conviendrait désormais de la mettre à l'épreuve d'un travail de recherche établi sur un plus grand nombre d'enfants et élargi à d'autres territoires, dans une perspective comparative. Elle constitue toutefois une proposition de montée en généralité des résultats de cette recherche qu'il nous paraît pertinent de présenter.

³⁷ En l'occurrence, elle se nourrit de l'ensemble du travail d'enquête, certains éléments présentés dans les quatre portraits de ce rapport ayant été repérés pour d'autres enfants rencontrés.



Notre typologie se fonde sur le rapport que la socialisation familiale et la socialisation institutionnelle des enfants rencontrés entretiennent entre elles et met en exergue la façon dont elles se complètent, se redoublent, se juxtaposent ou s'opposent du point de vue de l'expérience. Nous proposons trois configurations de socialisation idéal-typiques : la socialisation discontinue par anticipation de la scolarité de l'enfant, la socialisation discontinue par distance au monde institutionnel et la socialisation continue par le biais des aînés.

- *Socialisation discontinue par anticipation de la scolarité de l'enfant*

Cette configuration de socialisation se structure à l'interface de la crèche comme mode de garde et d'un investissement précoce des parents dans la réussite scolaire des enfants (cas d'Antonin). Dans ce contexte, le jeu est explicitement employé comme moyen d'apprentissage de dispositions directement ré-investissables dans le champ scolaire. L'activité ludique devient le principal support du projet éducatif des parents qui cherchent par ce biais à développer les performances cognitives, langagières et motrices de l'enfant. Les jeux ont alors pour fonction « d'introduire l'école à la maison » (Chamboredon, Prevot, 1973) et les parents se positionnent comme partenaires de jeu de l'enfant. Dans ce type de socialisation, la lecture est une activité structurée et répétée. Ainsi les parents inculquent précocement la ritualisation scolaire et le goût de l'effort, nécessaire à une réussite scolaire future. De manière générale, l'enfant est placé dès son plus jeune âge dans une organisation rigoureuse des activités. Enfin, les parents exercent un contrôle serré sur l'accès aux objets numériques, qui sont par ailleurs exclusivement le support de jeux « éducatifs » et répondent à la même logique que les jouets « traditionnels » : ils sont un moyen de stimuler les compétences de l'enfant et d'anticiper au mieux sa scolarisation.

Ces pratiques dont l'enfant est l'objet renvoient à l'hypercorrection déployée par les couches supérieures des quartiers populaires, qui combinent un souci de respectabilité (Hoggart, 1986), une puissante adhésion aux normes et valeurs des classes moyennes (Bourdieu, 1979) ainsi que la possession d'un capital économique et culturel leur permettant de s'investir dans la scolarité de leurs enfants, là où les familles les moins dotées n'en n'ont souvent pas les moyens en dépit de leur « bonne volonté » scolaire (Lahire, 1993).

- *Socialisation discontinue par éloignement au monde institutionnel*

Cette socialisation correspond aux situations d'enfants grandissant dans des familles économiquement et culturellement peu dotées et qui fréquentent l'institution préscolaire. Il s'agit précisément de la figure inversée de la première configuration idéal-typique. Comme elle, elle produit, du point de vue de l'enfant, une discontinuité dans le cours ordinaire de sa socialisation et peut être vécue, cette fois-ci, de manière douloureuse (cas de Nassim).

Elle renvoie concrètement à des pratiques et des valeurs familiales opposées : conception parental du jeu comme loisir et non comme support éducatif (Vincent, 2000), exercice de l'autorité comme coercition extérieure ne visant pas l'apprentissage d'une autocontrainte par l'enfant (Thin, 1998), éloignement culturel par rapport aux objets scolairement légitimes (au premier rang desquels les livres), autonomie relative accordée aux enfants dans usages numériques et multimédia.

La socialisation familiale est alors fortement hétérogène à la culture préscolaire. Cette configuration constitue finalement une déclinaison dans la petite enfance des tensions entre « logique de socialisation » (Thin, 1998) propres aux fractions les moins dotés des classes populaires et logique socialisatrice de l'école, mises en exergue par les travaux portant aussi bien sur l'école primaire (Lahire, 1995) que l'enseignement secondaire (Thin, 2005).

Ces deux premières figures viennent finalement redoubler pour les enfants de 2-3 ans des résultats de recherche produits par ailleurs au prisme de la question des rapports entre familles populaires et institution scolaire, dont nous venons de citer plusieurs références majeures. Cette confirmation des processus décrits par cette littérature pour la catégorie d'âge des très jeunes enfants constitue le premier résultat important de cette recherche, car jusqu'alors les effets des inégalités scolaires face aux modes de garde des enfants âgés de 2-3 ans relevaient d'un angle mort pour la recherche. Ces articulations plus ou moins harmonieuses entre socialisation domestique et univers institutionnel présentent toutefois, étant donné la tranche d'âge étudiée, la particularité de se déployer dans le contexte d'une offre de garde plurielle, allant de la crèche à la TPS, ce qui complexifie les configurations possibles, point sur lequel nous reviendrons dans la seconde partie de cette conclusion.

- *Socialisation continue et plasticité sociale par le biais des frères aînés*

Le travail ethnographique et d'analyse a mis à jour une troisième configuration, celle d'une socialisation continue et de la maîtrise par les enfants d'une certaine plasticité sociale, grâce à l'intermédiaire des frères et sœurs aînés (cas de Samia et Lina). Certains germains transmettent en effet des pratiques, des valeurs et des savoirs qui produisent pour les enfants étudiés de la convergence entre leurs univers de socialisation et facilitent dans le même temps leur appropriation des manières de faire, de dire, de penser variées. L'objectivation du rôle central que jouent parfois les frères et sœurs dans la construction d'une socialisation harmonieuse au cours de la petite enfance constitue de fait le résultat majeur de cette étude.

En effet, la socialisation fraternelle constitue encore un champ largement en friche en contexte français. Si les travaux quantitatifs sur les modes de garde, qui ont établi que les enfants sont majoritairement gardés par les parents, rendent statistiquement visible le rôle

des grands-parents (CAF, 2013), la place des frères et sœurs dans ces configurations en constitue le point aveugle.

Du côté des études qualitatives, cette question fait l'objet de très peu de travaux. Outre l'ouvrage d'Eric Widmer sur les relations fraternelles à l'adolescence (Widmer, 1999), deux articles récents s'y consacrent précisément. Il s'agit d'une part de la recherche effectuée par Martine Court et Gaële Henri-Panabière sur le rôle des frères et sœurs dans la transmission culturelle au sein de la famille (Court, Henri-Panabière, 2012), d'autre part de l'étude que les deux chercheuses ont menée conjointement avec Olivier Vanhée, Géraldine Bois, et Julien Bertrand sur le rôle joué par les frères et sœurs aînés dans la réussite scolaire de leurs cadets, à partir de deux axes : le « suivi de la scolarité » et « l'accompagnement lectoral » (Vanhée, Bois, Henri-Panabière, Court, Bertrand, 2013). Ces travaux apportent, sur le rôle des frères et sœurs dans les configurations familiales, des éléments de compréhension cruciaux. Toutefois, ils ne concernent pas la tranche d'âge étudiée (les enfants étant, dans ces recherches, âgés au minimum de 6 ans) et ne se fondent pas sur un travail d'observation directe des interactions au sein de la fratrie. En outre, ils étudient la socialisation fraternelle à partir des problématiques de la transmission culturelle et de la réussite scolaire, à l'exclusion d'une approche globale de la socialisation comme ensemble interdépendant de pratiques, de hiérarchies axiologiques, de conceptions du désirable, de rapports à soi et aux autres, au temps et à l'espace, ce que, dans *La culture du pauvre*, Richard Hoggart définit comme un « style de vie » (Hoggart, 1986).

Cette étude révèle ainsi l'apport qualitatif de la fratrie dans la construction d'une continuité entre les univers de socialisation des jeunes enfants. Elle montre le rôle précoce de « passeurs culturels » que jouent parfois les aînés, au sens d'une ouverture à des manières de faire, de dire, de penser nouvelles pour les cadets. Ainsi, ils les initient à des pratiques directement en lien avec la culture scolaire (comme la lecture), mais les amènent aussi à développer des rapports pluriels au jeu, leur imposent par l'exercice de formes d'autorité un ordre de l'autorisé et de l'interdit et leur transmettent des savoirs et savoir-faire techniques dans la manipulation des objets numériques. Si certaines de ces pratiques facilitent donc directement ou indirectement l'insertion des jeunes enfants dans les modes de garde institutionnel, d'autres les ouvrent à des univers totalement exogènes à ces espaces.

Dans notre échantillon, cette socialisation fraternelle se déploie dans des familles qui n'appartiennent ni aux couches supérieures des quartiers enquêtés ni à leurs franges les plus précaires. Si elle ne vient donc pas, à proprement parler, pallier un éloignement parental à la culture préscolaire, la socialisation fraternelle permet plutôt la transmission de codes et de procédures (Serre, 2013) au plus près des modalités contemporaines d'accueil dans les institutions de prise en charge des jeunes enfants, et donc exemptes des hiatus



générationnels qui interviennent nécessairement entre les expériences de garde tels que les parents ont pu les vivre et celles de leurs enfants.

Pour les familles les moins dotées des quartiers enquêtés, nous formons l'hypothèse, vérifiée ailleurs (Vanhée, Bois, Henri-Panabière, Court, Bertrand, 2013), que cette socialisation fraternelle vient pallier l'éloignement parental à la culture préscolaire. Nous avançons par ailleurs l'idée que pour les familles appartenant aux couches supérieures de ces territoires, qui mettent en œuvre des pratiques d'hypercorrection, cette socialisation fraternelle permet le déploiement d'une initiation aux normes préscolaires non volontaire, se déployant dans un espace décloisonné entre jeux libres et apprentissages. Ne relevant pas d'une stratégie d'éducation explicite mais d'un processus de transmission spontané, elle constitue sans doute alors une socialisation à la culture préscolaire plus douce que celle mise en œuvre par les parents.

Au terme de cette section, nous souhaitons, pour finir, esquisser deux pistes pour la recherche opérationnelle, à partir d'une mise en perspective des portraits d'Antonin et Nassim dans un premier temps, de Samia et Lina dans un second temps.

▪ *Retour réflexifs sur l'offre de garde*

- *La TPS, un dispositif adapté ?*

La mise en perspective des portraits d'Antonin et Nassim permet d'amorcer une réflexion quant aux deux principaux modes de garde proposés pour la tranche d'âge étudiée, à savoir la crèche ou la TPS.

Dans la vie d'Antonin, la crèche constitue un espace de socialisation où se trouve suspendu la logique d'investissement scolaire qui domine au sein de sa socialisation domestique. En effet, le temps qu'il passe dans la structure est majoritairement consacré aux jeux libres. La fréquentation de ce mode de garde offre donc à l'enfant la possibilité d'être encore momentanément soustrait à la « forme scolaire » (Vincent, 1994). Venir à la crèche lui permet de vivre au temps présent dans la mesure où les activités n'ont pas d'objectif en dehors d'elles-mêmes : on y joue pour jouer. On peut alors se demander quels auraient été les effets d'une préscolarisation de l'enfant en TPS, au regard de son développement.

Pour Nassim, qui n'a connu aucun mode de garde institutionnel avant son entrée en TPS, la fréquentation de cette classe constitue une rupture socialisatrice difficile, emprunt d'une certaine violence symbolique. Cette étude de cas fondée sur un travail ethnographique révèle donc une expérience emprunte de négativité qui invite à nuancer la norme d'une pluralité nécessairement bénéfique à l'enfant. Le caractère complexe de la TPS au regard des

découpages des temps et des espaces qu'elle propose, du cadre normatif qu'elle véhicule, ainsi que des performances scolaires qu'elle demande aux enfants, explique les difficultés éprouvées par le petit garçon.

Or, la TPS constitue, parmi les modes de garde institutionnels accueillant les enfants de 2-3 ans, l'espace de socialisation le plus sophistiqué. Ainsi, aux « coins » qui organisent l'espace de la TPS répond en crèche municipale une seule distinction spatiale, opposant le dehors et le dedans, les enfants n'ayant pas le droit de courir à l'intérieur. La pièce à vivre est vide, les espaces n'ont pas de fonction précise mais changent de fonction selon les moments de la journée, devenant tour à tour espace de jeux, espace de sieste, espace de lecture. Enfin, les jouets y sont déposés sur des nattes à même le sol et les enfants sont libres de les manipuler comme ils le souhaitent, pouvant les étaler dans toute la salle. Le temps et l'espace sont donc organisés à la crèche de façon beaucoup moins sophistiquée. On exige par ailleurs de la part des enfants une moindre concentration : Si en TPS, on leur demande de rester assis et silencieux quelques minutes d'affilée plusieurs fois au cours de la journée lors des regroupements au « coin regroupement », ce n'est pas le cas à la crèche municipale où l'on demande aux enfants de s'asseoir seulement au moment de boire leur verre de jus de fruit en début de matinée et pendant les repas. En outre, les ateliers, qui constituent en TPS l'unité de base de l'organisation des activités, sont absents à la crèche municipale, sauf pour les enfants accueillis en périscolaire. En TPS, ces ateliers sont des moments de « travail » où les enfants doivent suivre des consignes et effectuer des tâches précises, les réalisations des enfants étant ensuite archivés dans un cahier individuel, afin de suivre leurs progrès. La notion de performance est donc déjà présente en TPS, et accompagnée d'outils de classements scolaires opérants, dispositif totalement absent de la crèche municipale.

Dans ce contexte, le fonctionnement sophistiqué et les attentes élevées de la TPS ont non seulement pour effet de rendre l'adaptation du petit garçon plus difficile mais également de rendre particulièrement visible son caractère « agité ». Partant de là, nous formons l'hypothèse que le passage par la crèche aurait permis au petit garçon une ouverture plus douce à d'autres mondes sociaux. Ainsi, en lieu et place d'une expérience de socialisation fortement clivée et assortie d'une forme de stigmatisation, et par là même déstabilisante, il aurait pu faire l'expérience d'une socialisation plus harmonieuse, et d'une confrontation moins abrupte à des normes hétérogènes à l'univers familial, conçue comme une première étape dans sa rencontre avec la culture de l'institution préscolaire.

Ces considérations nous amène finalement à discuter la validité du dispositif des TPS. Pensé par les politiques pour accueillir précisément les enfants des quartiers populaires qui, comme Nassim, grandissent dans des familles fortement éloignées de la culture scolaire, et mis en place, dans son organisation concrète, comme une petite section de maternelle

« allégée », la TPS, loin de « déjouer » la reproduction des inégalités scolaires, semble plutôt en faire intervenir plus précocement les mécanismes dans les expériences de vie des enfants, étiquetant, sans rebattre les cartes du jeu social, enfants « scolairement supportables » et élèves « difficiles ».

- *Appréhender la qualité de la socialisation au prisme des rapports sociaux d'âge*

La mise en perspective des portraits de Lina et Samia conduit à porter attention à la place que les différents lieux d'accueil assignent aux enfants dans la hiérarchie sociale des âges dès lors que l'on veut comprendre l'expérience des modes de garde de leur point de vue.

Samia joue le jeu préscolaire. Si l'investissement de la fillette est étroitement lié à l'importance qu'elle accorde à son frère et au rôle que celui-ci joue dans sa socialisation, il s'explique également par la possibilité que la fréquentation de la TPS lui offre d'entretenir une certaine distinction sociale d'âge. Partageant les jeux de son frère pendant les récréations, la petite fille accède au groupe de pairs de la classe d'âge supérieure à la sienne, ce qui renforce sans doute chez elle, l'intérêt qu'elle éprouve à fréquenter l'institution préscolaire.

Lina, également inscrite en TPS, rechigne, au bout de quelques temps, à fréquenter la crèche municipale en périscolaire, se mettant à pleurer pour ne pas y aller et adoptant dans cet établissement une posture de retrait. Or, nous avons à plusieurs reprises rencontrés au cours de notre étude des enfants qui, à partir du moment où ils fréquentent l'institution préscolaire, ont des difficultés à venir en crèche.

De la même manière qu'on peut appréhender la forte adhésion de Samia au jeu institutionnel de la TPS en termes de distinction sociale d'âge, on peut comprendre le rejet de la crèche par Lina et les autres enfants dans le même cas, à l'aune de cette question de la hiérarchie sociale des âges. Nous soutenons l'hypothèse qu'elle est fondamentale dès lors que l'on cherche à comprendre l'investissement des enfants dans leurs lieux de garde. Produire une lecture de la qualité de l'accueil « à hauteur d'enfant » en termes de rapport social d'âge constitue selon nous un angle d'analyse privilégié pour appréhender les expériences de socialisation des enfants de leur point de vue.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche se proposait de documenter de manière qualitative les trajectoires de garde et les expériences de socialisation d'enfants de 2-3 ans grandissant en quartiers populaires à Marseille. Nous avons ainsi mené une enquête ethnographique de plusieurs mois dans différents lieux de garde institutionnels des 3^e et 14^e arrondissements de la ville (crèche municipale, crèche associative, TPS et PS d'écoles maternelles), et dans certaines familles des enfants rencontrés. Cette approche décloisonnée des espaces de socialisation des jeunes enfants fait l'originalité de cette étude.

La méthode inductive que nous avons adoptée, fondée sur des aller-retour permanents entre travail de terrain et questionnements de recherche, nous a progressivement conduit à identifier la pluralité précoce de la socialisation enfantine comme une norme, articulée à la valeur dominante d'autonomie qui traverse aujourd'hui nos sociétés. Fréquenter dès son plus jeune âge des espaces de socialisation extérieurs à la famille, permettrait en effet à l'enfant de développer au mieux son autonomie affective et sociale. Cette idée se trouve déclinée sous une forme particulière dans le cas des « familles populaires », pour lesquelles se déploie également la notion d'une nécessaire compensation de styles de socialisation domestique perçus comme carenciels.

Partant de là, nous avons interrogé cette norme de pluralité au prisme des matériaux ethnographiques récoltés. Nous avons ainsi montré que la pluralité, tout en constituant une norme à laquelle souscrivent de nombreux parents, apparaît en premier lieu comme le résultat d'un système de contraintes qui pèse sur les familles lorsqu'elles cherchent à faire garder leurs enfants. Ici, dès lors que les statuts socio-économiques et en emploi des parents redoublent l'appartenance à des territoires de relégation sociale, la pluralité des modes de garde devient une nécessité, souvent à l'origine de formes d'épuisement familial.

Nous avons ensuite analysé les formes de pluralité effectivement expérimentée par les enfants dès lors qu'ils fréquentent des modes de garde extra-familiaux. Il s'agissait d'appréhender de manière fine en quoi les normes, les valeurs, les pratiques, les représentations varient d'un espace de socialisation de l'enfant à un autre. Nous avons donc confronté pour quatre enfants la façon dont se déroulent les activités ordinaires consistant à jouer, manger, lire et utiliser les objets numériques. Ce travail a permis d'établir que les configurations de socialisation des enfants produisent « à leur hauteur » des univers plus ou moins discontinus. Il nous a également conduit à identifier le rôle clef que jouent dans certains cas les aînés des fratries dans l'expérience d'une socialisation harmonieuse chez les enfants de 2-3 ans. Ce travail enfin, a permis d'identifier deux pistes de réflexion dans une perspective opérationnelle. Au terme de ce travail, nous soutenons d'une part que le



dispositif des TPS, tel qu'il est actuellement pensé et mis en œuvre, ne constitue pas nécessairement l'offre de prise en charge la plus adaptée pour les enfants fortement éloignés de la culture scolaire auxquels il s'adresse prioritairement. D'autre part, nous avançons l'idée que la place attribuée par les différents modes de garde aux enfants de 2-3 ans dans la hiérarchie sociale des âges constitue, de leur point de vue, un facteur déterminant de la qualité de leur socialisation.



LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AIL = Amis de l'instruction laïque

ALSH = accueil de loisir sans hébergement

ASE = aide sociale à l'enfance

ATSEM = agent territorial spécialisé des écoles maternelles

CAF = caisse d'allocations familiales

CLIS = classe pour l'inclusion scolaire

CMG = choix du mode de garde

CMPP = centre medico-psycho-pédagogique

CNAF = Caisse nationale des allocations familiales

CSP = catégorie socioprofessionnelle

EAJE = équipement d'Accueil du Jeune Enfant

PAJE = prestation d'accueil du jeune enfant

PMI = protection maternelle infantile

PS = petite section

PSEJ = prestation de services enfance-jeunesse

PSU = prestation de service unique

TISF = technicien d'intervention sociale et familial

TPS = toute petite section

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

AGAM, (2007). *Marseille et ses secteurs*, <http://www.agam.org/fr/ressources-et-donnees/territoires-chiffres-cles/chiffres-cles-des-territoires.html>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Lawrence Erlbaum

Appadurai A. (2001). *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la mondialisation*, Paris, Payot

Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Le Seuil, Collection Points Histoire

Austin J.L., (1970), *Quand dire, c'est faire*. Paris, Le Seuil

Azam M., Chautet J., Rouch J-P. (2010). « La préadolescence assistée par ordinateur : de la culture connectée aux tensions identitaires », in Octobre S. (dir.), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, La Documentation Française, coll. « questions de culture

B

Bacqué M.-H., & Sintomer Y., (2002), « Peut on encore parler de quartiers populaires ? », *Espaces et sociétés*, n°108 : *Espaces modes d'emploi*, 2002/1, éd. Érès, pp. 29-44

Barthes R. (2007). *L'empire des sens*, Paris : Le Seuil, Points essais

Battagliola F. (2001). « Le travail des femmes : une paradoxale émancipation », *Cités*, n° 4/8:75- 85.

Beaud S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, volume 9, n° 35, pp. 226-257

Beaud S. (2003). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte

Beaud S., Confavreux, J., & Lindgaard, J. (2006). *La France invisible*, Paris, La Découverte

Beaud S., Weber, F. (2002). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte

Beaud S., Pialoux M. (2005). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard

Becker H. (1985). *Outsiders, Étude de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, coll. « Leçons de choses »

Berger P. et Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck

Bensa A., Fassin D. (2008). *Les Politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte

Bouillon F., Fresia M. et Tallio V. (éd.) (2006). *Terrains sensibles. Expériences actuelles d'anthropologie*, Paris, CEA/EHESS

Bouillon F. (2006). « Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté ? », in Bouillon F., Fresia M. et Tallio V., (éd.), (2006), *Terrains sensibles. Expériences actuelles d'anthropologie*, Paris, CEA/EHESS, p. 75-95

Bouillon F. (2007). *Les mondes du squat. Productions d'un habitat illégal et compétences des citoyens disqualifiés*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale, EHESS, Marseille

Bonte P., Izard M. (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, Quadrige

Borderies F. (2012). « L'offre d'accueil des enfants de moins de trois ans en 2010 », DREES, Etudes et résultats, n°803

Bourdieu P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris, Ed de Minuit

Bourdieu P. (dir.). (1993). *La Misère du monde*, Paris, Éd. du Seuil

Bourdieu P. (2002). *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, coll. Reprise

Bourdieu P., Chamboredon J-C., Passeron J-C. (1983). *Le métier de sociologue, Préalables épistémologiques*, Berlin, Paris, New York, Mouton (1ère édition : 1968)

Boutanquoi M., (2008), « Parentalité et pratiques professionnelles : des interrogations », Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°5 | printemps 2008, mis en ligne le 25 juillet 2008, consulté le 05 mai 2014. URL : <http://sejed.revues.org/3123>

Brogère G. (1992). « Le jouet, valeurs et paradoxes d'un petit objet secret », Paris, Autrement, coll. Mutations n° 133

Brogère G. (1995). *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan

Brogère G. (2002). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », Les dossiers des sciences de l'éducation, n°7, Le préscolaire en question, p. 9-19

Brogère G. (2013). « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 03 avril 2013. URL : <http://ries.revues.org/910>

Brogère G., (2006) « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? », in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, pp. 257-266

Brogère G. (2013). « Les jouets et la rhétorique de l'éducation », *Le sociographe*, n°41/2013/1, p. 81-90

Burgos M., Hedjerassi N., Perez P., Soldini F., & Vitale P. (2003). *Des jeunes et des bibliothèques. Trois études sur les sociabilités juvéniles*. Paris, Bibliothèque publique d'information - Centre Georges-Pompidou

C

CAF, (2013). « L'accueil du jeune enfant en 2011 », Données statistiques, CAF

Castel R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard

Cartier M., d'Halluin E., Lechien M-H., Rousseau J. (2012), « La 'sous-activité' des assistantes maternelles : un rapport au métier différencié selon le positionnement social », *Politiques sociales et familiales* n° 109 - septembre 2012

Chartier R., (dir.) (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris, Payot et Rivages, collection Petite Bibliothèque

Chamboredon J-C., Prevot J. (1973). « Le 'métier d'enfant'. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14-3. pp. 295-335

Chauvière M. (2008). « La parentalité comme catégorie de l'action publique », *Informations sociales*, n°149, 5/2008, p. 16-29.

Chombart de Lauwe M-J. (dir.) (1987). *Espaces d'enfants, La relation enfant-environnement, ses conflits*. Paris, DelVal

Collovald A., Sawicki F., (1991), « Le populaire et le politique. Quelques pistes de recherche en guise d'introduction », *Politix*, vol. 4, n°13, 1er trimestre, pp. 7-20

Collovald A., Schwartz O., (2006), « Haut, bas, fragile : sociologies du populaire », *Vacarme*, n°37, <http://www.vacarme.org/article386.html>, consulté le 12 septembre 2012

Compas., (2012), Document d'étude mai 2012 pour les données sur le revenu médian ; AGAM, 2007

Court M., Henri-Panabière G., (2012), « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, 179, avril-mai-juin, pp. 5-16

D

Darmon M. (2013). *La socialisation*. Paris, 128, Domaines et approches

Darmon M. (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés & Représentations* n° 11, no 1

Delalande J. (2002). *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, PUR, collection Le sens social

Dorlin E. (dir), (2009). *Sexe, race et classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Actuel Marx, Confrontation

Dubet F. (1987). *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard

E

Elias N. (1991). *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Editions du Seuil

Elias N. (1973). *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Levy

Erne B., Fraisse L. (2005). « La gouvernance locale de la diversification des modes d'accueil : un nouvel enjeu de 'cohésion sociale' », *Recherches et Prévisions*, n° 80 - juin, pp7- 23

F

Farnarier C. (2009). *Les dimensions sociales d'une politique de santé publique. Le cas des consultations de protection infantile*, Marseille, thèse de doctorat de l'EHESS

Fablet D. (2008). « L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s) », Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°5 | Printemps 2008, mis en ligne le 15 juillet 2008, consulté le 18 juin 2014. URL : <http://sejed.revues.org/3532>

Fassin D. (2008). « Introduction, l'inquiétude ethnographique », in Bensa A. & Fassin D., (2008), *Les Politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte, pp. 7-15

Fournier P. (2006), « Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur », ethnographiques.org, n°11, octobre 2006, [en ligne] <http://www.ethnographiques.org/2006/Fournier>, consulté le 3 décembre 2013

Fournier P., Mazzela S. (2004). *Marseille, entre ville et ports : les destins de la rue de la République*. Paris, La Découverte

G

Gacogne M-J. (2013). « Voir la vie en grand. Comment les jouets aident à grandir », Le sociographe, n° 14/2013/1, p. 11-20.

Garitte C. (2000) in Saadi-Mokrane Djamilia (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles-de-Gaulle

Gasparini R. (2012). « Questions d'autorité à l'école maternelle. Le petit enfant entre socialisation familiale et socialisation scolaire », Éducation et socialisation [En ligne], 32 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 07 juillet 2014. URL : <http://edso.revues.org/254>

Goffman E. (1989). *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, Paris, éditions de minuit, coll. « Le sens commun »

Goffman, E. (2000). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 1). Paris, Les éditions de minuit

H

Hoggart R. (1986). *La Culture du pauvre*, Paris, édition de minuit

J

Jauneau Y. et Octobre S. (2008). « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol 49, n°4, pp. 695-722



K

Kail M. (2012). *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Kokoreff M. (2007). « Du stigmatisme au ghetto », *Informations sociales*, n°141, 5/2007, p. 86-95.

Kokoreff M. (2009). « Ghettos et marginalité urbaine », *Revue française de sociologie*, n°50, p. 553-572

L

Labov W. (1993). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs américains des États-Unis*. Paris, Les Éditions de Minuit

Laé J.-F., Murard N. (2011). *Deux générations dans la débîne. Enquête dans la pauvreté ouvrière*, Paris, Bayard

Lahire B. (1993). *La Raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard - Le Seuil

Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan

Lahire B. (2006). *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures, collection Pluriel

Lapeyronnie D. (2008). *Ghetto urbain : ségrégation, violence pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont

Lees J. (2014a). *Ethnographier la précarité énergétique : au delà de l'action publique des mises à l'épreuve de l'habiter*, thèse de doctorat en sociologie, Marseille, EHES

Lees J. (2014b). « Les copropriétés dégradées de l'après-guerre à Marseille : un nouvel habitat social de fait », *Espaces et société*, n°156-157, pp. 69- 84

Lepoutre D. (1997). *Cœur de banlieue: Codes, rites et langage*. Paris, Odile

Lignier, W. (2009). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses* (4), 20-36.

Livingstone S. et al. (eds.) (2009). *UE Kids on Line: final report*. London, LSE, [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf), consulté le 7 juillet 2014

M

Mattina C. (2004), « Mutations des ressources clientélares et construction des notabilités politiques à Marseille (1970-1990) », *Politix*, vol. 17, n°67, pp. 129-155

Merklen D. (2009). *Quartiers populaires, quartiers politiques*, Paris, La Dispute

Molinier P. (2013). *Le travail du care*, Paris, La Dispute, coll. « Le genre du monde »

Muxel A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris, Nathan

N

Neyrand G. (2000) « L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance », Paris : PUF, pp.275-276.

Nunes de Almeida A., de Almeida Alves N., Delicado A. (2009) Digital divides and new private frontiers, poster, 9th ESA Conference, <http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/events/poster.pdf>, consulté le 7 juillet 2014

O

Oberti M., Préteceille E. (2004). « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Education et sociétés*, n°14/2004/2

Octobre S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris, la Documentation française

Olivier de Sardan J.-P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, Karthala

Olivier de Sardan J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain La Neuve, Academia-Bruylant

P

Paperman P., Laugier S. (éds.) (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales

Pan Ké Shon J.-L. (2002), « Être seul », Données sociales, La société française 2002-2003

Pan Ké Shon J.-L. (2011), « La ségrégation des immigrés en France : état des lieux », Population et sociétés, n°477, pp. 1-4

Parreñas R. S. (2005), *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*, Stanford University Press

Pasquier D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement, Collection Mutations (235)

Paugam S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris, PUF

Perrenoud P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF

R

Rayou P. (1999). *La Grande Ecole*. Paris, PUF

Rojas V., Roychowdhury D., Okur O., Straubhaar J., Estrada-Ortiz Y. (2000). *Communities, Cultural Capital and the Digital Divide*, Austin, University of Texas

Roy O. (2004). *La Turquie aujourd'hui, un pays européen ?*. Paris, Universalis

S

Saadi-Mokrane D. (coord.) (2000). *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles De Gaulle

Sakoyan J. (2011). « Les frontières des relations familiales dans l'archipel des Comores », Autrepart, n°57/58, pp.181-198

Savard N. (2010). *La Théorie de l'Attachement : Une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance*, Dossier thématique, ONED

Schwartz O. (1993). « L'empirisme irréductible » in Anderson N., *Le Hobo : sociologie du sans Abri* ; suivi de *l'Empirisme irréductible*, Paris, Nathan, pp. 265-302

Schwartz O. (2011). « Peut-on parler des classes populaires ? », La vie des idées, <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>

Searle J. (1972). *Les actes de langage*, Paris, Hermann

Segalen M., Attias-Donfut C. (2007). *Grands-parents. La famille à travers les générations*, Paris, Odile Jacob

Serre D. (1998). « Le bébé superbe. La construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », *Sociétés contemporaines* n°31, pp. 107-127

Serres M. (2012). *Petite Poucette*. Paris, Le Pommier

Spitz R. A. (1946). "Hospitalism; a follow-up report on investigation" described in Volume I, 1945. *The psychoanalytic study of the child*

T

Témime E. (1985). « Marseille, ville de migrations », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n°7, juillet-septembre 1985, pp. 37-50

Témime E. (1995). *Marseille Transit : les passagers de Belsunce*, Paris, Autrement, coll Français d'ailleurs, peuple d'ici, H.S n°79

Terrail J-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute

Thin D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Thin D. (2005). « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnet de bord*, n°10, pp. 67-78

Tissot S. (2005). « Les sociologues et la banlieue : construction savante du problème des "quartiers sensibles" », *Genèses* 3/2005 (no 60), pp. 57-75

Toutalian C., Bernardi V. (2010). « Pauvreté : Les enfants sont aussi concernés. Analyse de la pauvreté infantile en région Provence-Alpes-Côte d'Azur à partir de la source CAF », *Cahiers du DROS*, n° 8, 2010-06

Tronto J., Maury H. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du "care"*, Paris, La Découverte, coll. « textes à l'appui »

V

Vanhée O., Bois G., Henri-Panabière G., Court M. et Bertrand J. (2013). « La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses », *Politiques sociales et familiales* n°111, mars 2013, dossier « Fratries »,

https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/PSF/111/PSF111-1-OVanh%C3%A9_et_al.pdf, consulté le 10 juillet 2014

Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon

Vincent S. (2000). « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines* N°40, pp. 165-182, /web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_2000_num_40_1_1819, consulté le 10 juillet 2014

W

Weber M., (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon (1ère édition : 1919)

Wacquant L. (2006). *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*. Paris, La Découverte

Widmer E. (1999), *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris, PUF

Winnicott D. (2002). *Jeu et réalité (1), l'espace potentiel*. Paris, Gallimard, folio essai

Z

Zarca B. (1999). « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines* n°36, pp. 67-101

Zotian E. (2011). « Une bibliothèque au prisme de la vie quotidienne enfantine », In C. Evans (ed.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet, Livre, presse, bibliothèques*, Paris, édition du Cercle de la librairie, coll « Bibliothèques »

Zotian E. (2009). *Grandir à Belsunce, les catégories ordinaires de l'expérience enfantine dans un quartier de Marseille*, thèse de sociologie, Marseille, EHESS