

Les rites, les temps et la socialisation des enfants

SUZANNE MOLLO-BOUVIER

Directeur de recherche au CNRS

Laboratoire PRINTEMPS

Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines

78 280 Guyancourt – France

Les connaissances sur l'enfant ont connu un développement tardif et inégal dans les sciences humaines. La reconnaissance de la spécificité de l'enfance incitant à mettre en œuvre des modalités d'observation et d'analyse particulières émerge difficilement des courants dominants qui ont marqué l'évolution des sciences humaines. Chaque discipline, au cours de son élaboration, construit sa théorie du développement, son modèle d'enfant, plus ou moins mesurable, plus ou moins répliquable, plus ou moins imaginaire. Elle cherche une légitimation en s'imposant comme référence aux pratiques sociales, médicales, éducatives, qui à leur tour, sollicitent pour s'imposer la caution de la science. À partir du début du siècle par exemple, l'école a largement fait appel à la psychologie de l'intelligence et au développement des tests pour justifier "scientifiquement" le classement et l'orientation des enfants. La demande scolaire n'a fait à son tour que renforcer et légitimer l'idée que l'intelligence est une notion mesurable selon des performances étalonnées. La psychanalyse, le plus souvent investie d'une fonction réparatrice, révèle la face cachée de "l'être-enfant" et sa vulgarisation sert de référence à de nombreuses pratiques éducatives qui s'imposent aux parents et à toute relation adulte-enfant.

Cette caution provient essentiellement des diverses branches de la psychologie qui comblent un véritable vide sociologique. La sociologie s'est fort peu intéressée aux enfants ; alors que chaque courant psychologique propose des modèles de développement de l'enfant qui éliminent les composantes sociales, la sociologie étudie par champs distincts les institutions de l'enfance et non les enfants eux-mêmes. L'enfant n'est pas considéré comme un acteur pouvant intervenir dans la production et la reproduction du social. Il est en

attente d'un statut social, et pris indirectement en compte en fonction de projets éducatifs et économiques qui anticipent l'avenir (Mollo-Bouvier et alii 1994). On se trouve donc dans une situation paradoxale : la sociologie a laissé le champ libre aux différents courants de la psychologie pour expliquer le statut social des enfants — il vaudrait mieux parler d'absence de statut social¹ —, et pour justifier les pratiques sociales à l'égard des enfants.

Actuellement, l'évolution de la psychologie vers les sciences de la vie privilégie les recherches en laboratoire, multiplie les expérimentations, et semble pour une bonne part se désintéresser des situations concrètes qui constituent la trame de la socialisation des enfants. La sociologie a donc plus que jamais une place à prendre dans la connaissance scientifique de l'enfance.

Ce processus de cautionnement mutuel, de double légitimation, délimite la place objective et symbolique de l'enfance et des enfants dans la vie quotidienne et dans l'action sociale. Il fixe les seuils qui séparent le permis de l'interdit, le normal de l'anormal ; il définit les objectifs à atteindre pour toute action éducative ; bref, il trace les vecteurs à partir desquels les praticiens et les chercheurs dessineront les normes de développement, les modèles de comportement, tous les éléments qui assignent aux enfants leur place dans la société.

La construction savante de la spécificité de l'enfance s'effectue à partir de l'élaboration d'une série de séquences temporelles et de délimitations spatiales, à l'intérieur desquelles l'enfance est reconnue en tant que telle. La transgression est perçue comme une déviance, une entorse à la vérité de la connaissance, une atteinte à l'ordre social. Elle ouvre un sas sur le monde de l'exclusion en mettant en œuvre des procédures de réparation, de sanction, de marginalisation. À moins que la transgression ne soit rendue nécessaire par les contraintes du temps, les transformations de la société qui appellent de nouvelles exigences (la généralisation du travail des femmes par exemple), l'apparition de nouvelles connaissances exerçant à leur tour leur pouvoir de domination.

Il existe donc des "passages obligés" permettant de sortir de situations figées, légitimant certaines transgressions : ce sont les rites de passage que Bourdieu considère comme des actes d'institution (1982). Le rite de passage ou d'institution a pour but "de faire méconnaître en tant qu'arbitraire et faire reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire".

Le caractère immoral, asocial de la transgression s'efface au profit d'une action de séparation, qui, lorsqu'elle s'accomplit dans le rituel, exerce un

1. Il serait plus juste de signaler la lenteur de la reconnaissance de l'enfant comme un acteur social. Les résistances que rencontrent encore la diffusion et la mise en application de la Déclaration des droits de l'enfant.

effet de consécration et (c'est moi qui l'ajoute) autorise l'accès à un nouveau statut social dans une recomposition du cadre spatio-temporel. Vue sous cet angle, la socialisation peut apparaître (en partie seulement), comme un parcours ritualisé soumis à une logique de segmentation et de séparation (Mollo-Bouvier 1991).

L'étude des délimitations des séquences temporelles de l'enfance dans la succession des âges de la vie, celle des délimitations des territoires des enfants sont alors inséparables de l'analyse des rites de passage d'une étape à une autre, d'un lieu à un autre, d'une activité à une autre.

Les rites d'institution

Il nous faut insister sur le sens fort des rites de passage ou rites d'institution qui s'inscrivent dans le processus de socialisation.

Le rite de passage est un rite de légitimation que Bourdieu appelle plus globalement rite d'institution parce qu'il institue une légitimité à l'arbitraire. Il est doté d'une efficacité symbolique; il agit sur le réel en agissant sur la représentation du réel; il agit sur le sujet en agissant sur la représentation de soi: il est donc constitutif de la construction de l'identité. C'est un acte de magie sociale qui peut créer la différence d'un temps à un autre, d'un lieu à un autre, ex nihilo. Et Bourdieu insiste: le rite d'institution s'oppose à la notion de continuum, il produit du discontinu avec du continu. Le temps peut être qualifié de social dès lors que l'activité humaine le découpe en séquences discontinues.

Le rite d'institution crée des différences entre l'avant et l'après dans l'usage des lieux, la séparation des groupes humains: en attribuant une caractéristique commune à tous les membres d'un même groupe, il le différencie des autres groupes. La tranche d'âge joue un rôle important dans cette double activité de séparation et de regroupement. Celle-ci est génératrice du sentiment d'appartenance à un groupe, à un statut qui vous sépare de certains et vous réunit à d'autres.

Dans cette perspective, la socialisation de l'enfant peut être considérée comme un processus continu d'ajustements constants du sujet à ses différents milieux de vie, créant de multiples discontinuités, spatiales, institutionnelles et temporelles, masquées par des rites de passage. Ce processus suit un itinéraire sacralisé dans des temps et des lieux circonscrits.

Dans son ouvrage, *La société au jour le jour*, Javeau (1991) insiste sur le caractère social des découpages du temps: "Le découpage des existences socialisées en journées soigneusement mesurées et délimitées n'est propre qu'à quelques sociétés historiquement situées. Dont la nôtre, depuis deux siècles au maximum" (*op. cit.* p109).

Javeau avance l'idée que le développement technologique a imposé le découpage des séquences temporelles de la journée en exigeant :

"un marquage impératif des "moments" situés sur l'échelle linéaire des activités programmées en fonction des contraintes économiques. Il s'agit évidemment des horaires de travail, mais aussi de ceux des services publics, des magasins, des éditions de journaux, des émissions de télévision, des lieux de culture et de détente. Le temps qui s'articule autour de la journée de travail est avant tout un temps comptable." (op. cit. pp110-111).

C'est bien autour de ce temps comptable, soumis à la rationalité économique, que vont s'articuler les temps des enfants. L'absence de la sociologie de l'enfance facilite le subterfuge qui consiste à donner un sens psychologique et psychophysiologique aux découpages des temps sociaux imposés aux enfants. Peut-être y a-t-il un début de prise de conscience de ce "contresens", dans l'effort récent et encore expérimental de réintroduire un minimum de continuité dans la vie des tout petits, en insistant sur la nécessité d'aménager des passerelles entre les temps, les lieux et les activités. L'intérêt se porte sur les points de passage, les périodes de transition, les espaces et les temps interstitiels. Chercheurs et praticiens s'épaulent mutuellement pour transformer les crises en transition, pour créer des liens entre les institutions, pour faire mieux coïncider les rythmes biologiques et les rythmes sociaux. La continuité peut-elle l'emporter sur la discontinuité ? Certaines expériences commencent à se généraliser. Citons par exemple la récente réforme de l'enseignement de la lecture qui permet à cet apprentissage de s'étaler sur trois ans. Dans le souci de lutter contre l'échec scolaire, le FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles) encourage la création d'expériences innovantes qui cherchent à aider les enfants des quartiers en difficulté à "apprivoiser l'école". Des "lieux et des actions-passerelles" (Dupraz 1995) s'efforcent de renforcer les liens entre les familles et l'école, afin de faciliter l'insertion sociale et la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration².

Il est encore trop tôt pour dresser un bilan de ces tentatives. Cet article se contentera d'insister sur l'importance de la dimension sociale des repères temporels qui rythment les étapes de la socialisation du jeune enfant et de montrer, par quelques exemples, que le cautionnement réciproque que s'accordent la science et l'action peut parfois donner lieu à de curieux télescopes.

2. La communication de Martine Jardine (1996) témoigne de cette volonté de réintroduire la continuité dans la vie du très jeune enfant. Citons comme expériences concrètes la crèche Babyloop, dans les Yvelines (Boudet 1997) ou encore Enfant Présent, qui accueille des enfants de familles en difficulté 24/24 heures à Paris (XIX^e et XX^e).

Tranches de temps et tranches d'âge

Comment délimiter l'enfance ?

Cette question ne relève pas que d'un souci purement théorique. Elle a bel et bien une utilité pratique, génératrice de multiples actions ciblées sur telle ou telle tranche d'âge, provoquant un éclatement des dispositifs d'intervention, des chevauchements qui peuvent être vécus comme des sources de conflits et non comme des espaces de transition.

La psychologie du développement en s'appuyant essentiellement sur les travaux de Piaget³ et sur ceux de Freud, a largement contribué à généraliser l'idée qu'il existait une adéquation entre les différents stades de développement et la manière de découper les âges de la vie, les âges de l'enfance tout particulièrement. Le stade du "bonhomme têtard", le stade des opérations concrètes ou le stade de latence font désormais partie du vocabulaire courant de nombreux professionnels de l'enfance. En tombant dans le domaine public, les stades de développement ont favorisé une perception discontinue, morcelée, de la période de l'enfance ; elle se lit aisément dans l'organisation des structures d'accueil des enfants dans notre société. La rencontre entre les connaissances scientifiques et la répartition des enfants dans les institutions est un exemple particulièrement net de l'articulation entre les discours des sciences humaines et les pratiques sociales. Elle joue un rôle déterminant dans les temporalités. Les temps d'apprentissage sont ceux accordés par la science ; ils définissent aussi les temps de la norme ; gare à celui qui n'est pas à l'heure ; il court le risque d'être exclu de la norme.

Mais comment délimiter l'enfance ? Serait-elle pour une sociologie encore problématique la période inexplorée (si ce n'est par les psychologues) située en amont de la jeunesse ? L'âge ou plutôt les âges de l'enfance ne constituent nullement des catégories stables, n'ont pas de bornes "naturellement fixées". La division fonctionnelle des âges qui segmente la vie sociale n'obéit pas à des critères psychophysiologiques, comme on a voulu trop longtemps le faire croire. Le temps de l'enfance, comme les autres temps sociaux, est un temps historique, marqué depuis l'époque industrielle par un processus d'autonomisation des pratiques sociales, tel que Verret (1988) l'a appliqué à l'étude des modes de vie de la culture ouvrière. Jusqu'à maintenant, on a surtout mis l'accent sur la logique de séparation des différents temps sociaux des adultes, qui marque le passage d'une sphère d'activités à une autre, la

3. L'ouvrage de Piaget et Inhelder (1966) donne une synthèse de la psychologie du développement selon ces auteurs.

première grande coupure étant celle qui sépare le temps du travail et de la production de celui de la famille et de la consommation. L'étude du processus de segmentation des âges et des pratiques sociales en direction de l'enfance reste encore imprécise. La catégorie des "jeunes" a fait irruption dans la sociologie après mai 1968, elle subit à son tour un processus de segmentation, variable selon les sociétés, les époques, les chercheurs, et qui aboutit à des dénominations différentes: les préadolescents, les "ados", les jeunes adultes, par exemple. Ces coupures sont effectuées en fonction de l'évolution du processus de scolarisation, des fluctuations du marché du travail et de l'économie, des impératifs de la formation, de la gestion du temps de recherche d'un premier emploi. Il faut ajouter à cette liste déjà longue, mais non exhaustive, la multiplication des conduites marginales et l'inquiétude qu'elles suscitent. La sociologie de la jeunesse s'est rapidement développée en raison de l'urgence de la demande sociale, tandis que la sociologie des âges ou des générations accorde peu d'intérêt à l'enfance. Précisons qu'il ne s'agit pas de trouver des bornes fixes à telle ou telle tranche d'âge, mais de comprendre les significations des déplacements constants de ces bornes, ainsi que les procédures de leur légitimation. S'il paraît difficile de situer l'enfance dans la société à partir d'une catégorisation en termes de classes ou de groupes sociaux, on peut faire l'hypothèse que l'étude des temps, des pratiques et des rites sociaux, jointe à celle des déplacements des limites entre les âges et des rites de passage d'un âge à un autre, peuvent aider à faire émerger la dimension sociologique de l'enfance⁴.

L'enfance serait-elle la période située en amont de la jeunesse et délaissée par les sociologues? On peut très vite constater que cette période tend à se raccourcir, comme si ce temps de dépendance, cette attente d'être, pour reprendre l'expression de Marc (1984), provoque autant des réactions d'impatience que d'indifférence. L'impatience marque profondément l'irruption de la vénération du mythe de la précocité dont nous reparlerons plus longuement. L'indifférence du sociologue s'explique peut-être par la réduction du statut social de l'enfant à un statut d'écolier. Mais il n'y a plus actuellement concordance entre les bornes institutionnelles qui délimitaient le temps de la scolarité obligatoire et le découpage d'une classe d'âge, ou la délimitation d'une étape du développement biologique et psychologique d'un individu. Il est devenu impossible de repérer des équivalences, même approximatives, entre les étapes du développement et les étapes de la scolarité.

4. M.-J. Chombart de Lauwe s'est efforcée de rendre compte, dès 1976, de la réalité multiple de l'enfant et de la nécessité d'une approche psychosociologique; l'enfant est un sujet "ayant des caractéristiques propres".... "un être en développement, immature, qui constitue son moi et se forme en fonction de la société qu'il découvre".... "un membre d'un milieu social".... "un membre d'une catégorie d'âge, soumis à un statut qui, dans une société donnée, détermine les caractéristiques de sa condition d'enfant".

La césure entre le temps de l'enfance et celui de la petite enfance a longtemps coïncidé avec l'entrée à la "grande" école. Le temps préscolaire qui délimitait la période de la petite enfance s'est segmenté entre le temps de la crèche et le temps de l'école maternelle. Cette coupure a eu longtemps sa traduction institutionnelle et administrative: le secteur médico-social s'intéressait à la tranche des zéro-trois ans et relevait des ministères de la santé et des affaires sociales; le secteur préélémentaire prenait en charge la tranche d'âge des trois ans à partir des directives du ministère de l'éducation nationale. Mais on constate actuellement un chevauchement des territoires institutionnels et des compétences. L'école maternelle, assistée des garderies maternelles, accepte désormais les enfants avant l'âge de trois ans. Les institutions de garde des tout petits inscrivent dans leurs préoccupations une formation éducative à laquelle l'école maternelle sert de modèle et d'objectif. Ainsi, le découpage de l'enfance entre l'âge du nourrisson, objet de soins biologiques et l'âge du petit enfant, objet de soins psychologiques et culturels (Chamborédon, Prévot 1973), qui correspondait à un partage des clientèles, des institutions, des budgets, des responsabilités administratives, des savoirs, des pratiques professionnelles, n'a plus de raison d'être. Il provoque même un certain nombre de conflits qui conduiront à de nouvelles césures et à de nouveaux rééquilibres.

L'école maternelle constitue-t-elle un temps social relativement homogène, ou bien subira-t-elle à son tour un processus de segmentation? Elle constitue la dernière étape du cheminement des enfants dans les institutions de la petite enfance. Dans ce sens, elle peut être considérée comme un aboutissement. Mais elle est aussi le premier maillon des institutions de l'enfance, puisqu'elle ouvre le processus de scolarisation et qu'elle accorde une place de plus en plus grande aux apprentissages. Longtemps, l'école maternelle s'est imposée comme marquant sociologiquement une transition entre le tout petit et l'écolier. Mais depuis son association avec les garderies qui a favorisé la précocité de son recrutement, on peut constater que le temps passé dans ses murs est coupé en deux, un temps de gardiennage qui concurrence la crèche d'autant plus qu'il est gratuit, un temps éducatif qui se transforme en un temps d'apprentissage en dernière année. L'école maternelle répond alors à une double demande sociale: la nécessité d'assurer d'une manière régulière et économique (pour la collectivité comme pour les familles), la garde des enfants pendant le temps de travail des parents, et l'exigence d'une éducation précoce. L'aménagement du passage au cours préparatoire, qui consiste à réunir dans un même cycle la dernière section de maternelle, le cours préparatoire et la première année du cycle élémentaire est une démonstration récente que le constant redécoupage des âges de l'enfance provoque une transformation constante du tissu institutionnel. Au-delà d'un certain brouillage dans la définition des sphères de

compétences, de l'apparition sporadique de conflits de frontières entre certaines institutions, il reste vrai que le processus de segmentation des âges, des tâches, des temps sociaux, accentue l'extension et la diversité du réseau des institutions de l'enfance. Aucun temps, aucun âge, aucun lieu de l'enfance n'échappe au processus d'institutionnalisation. Chaque âge et chaque temps sont représentés par une institution dominante; la crèche (qui pourtant n'accueille que 6% des enfants), l'école maternelle, l'école élémentaire, le centre de loisirs municipal ou le "baby-club", intégré à la panoplie de l'animation proposée par les marchands de vacances, sont autant d'indicateurs de la place assignée à l'enfant dans son parcours de socialisation, selon son âge et le niveau économique et culturel de ses parents⁵.

La notion de petite enfance

L'utilisation relativement récente de la notion de petite enfance est l'aboutissement de la constitution historique de la segmentation des âges.

Plaisance (1994) montre que cette dénomination ne correspond pas à une étape de maturation biologique et psychologique, "qui aurait un sens univoque quels que soient les périodes historiques et les groupes sociaux considérés".

Il montre au contraire qu'elle est l'aboutissement de processus sociaux dont l'histoire remonte au XIX^e siècle. On sait la place que l'école y a tenue avec la fixation de l'âge légal de la scolarité primaire obligatoire à six ans (Loi du 28 mars 1882).

À la fin du XIX^e siècle, les connaissances médicales (c'est le début de la pédiatrie), les connaissances psychologiques, la lutte contre la mortalité infantile (liée à l'idée de la rareté de l'enfant), le souci de généraliser l'instruction sont à l'origine des discours sur les besoins spécifiques de la petite enfance (Roller 1990). La législation a mis en place quelques lois fondamentales: celle qui concerne la scolarité obligatoire et la loi Roussel de 1874: "Tout enfant âgé de moins de deux ans qui, placé moyennant salaire en nourrice, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents, devient par ce fait l'objet d'une surveillance de l'autorité publique, ayant pour but sa vie et sa santé."

Ces deux lois sont en grande partie à l'origine du développement considérable des modes d'accueil, de garde, de surveillance, d'éducation du très jeune enfant, de la salle d'asile, créée par ordonnance royale en 1837, à l'école maternelle, œuvre de la II^e République en 1848, qui ne sera dévelop-

5. Rappelons cette définition de J.-C. Chamborédon (1988): "Une tranche d'âge socialement définie et cristallisée en classe d'âge, fonctionne comme un marché et une sphère d'action ouverte à la compétence d'agents de socialisation qualifiés et définis par la correspondance avec cette tranche d'âge."

pée que plus tard par la III^e République ; la première crèche a été créée à Paris en 1844, imposant aux familles des exigences de soins et d'hygiène.

La deuxième impulsion du développement des institutions de la petite enfance se situe après la deuxième guerre mondiale. Nous avons fêté récemment le cinquantenaire de la PMI (Norvez 1990). Les grandes tendances de la société française de cette deuxième moitié du XX^e siècle se dessinent. En plus du baby boom de l'après guerre, l'urbanisation, le salariat des femmes et la diffusion d'un discours scientifique sur la richesse de la personnalité enfantine modifient les modes de vie des familles et le regard porté sur le tout petit. La garde de la petite enfance hors de la famille, issue d'une nécessité économique, assume progressivement une fonction éducative qui s'exerce de plus en plus tôt et qui se trouve récupérée par le discours sur l'égalité des chances.

Des tranches de plus en plus fines

Le découpage des âges en tranches de plus en plus fines multiplie le nombre des dispositifs mis en place pour chaque tranche, diversifie les tutelles administratives. C'est pourquoi le réseau des institutions de l'enfance et de la petite enfance est en constante expansion, même s'il est loin de satisfaire les besoins qu'il a en partie suscités. Mais il faut aussi pénétrer à l'intérieur des institutions pour observer à un niveau microsociologique le processus de segmentation à l'œuvre. Les crèches, les écoles maternelles, les institutions de loisirs segmentent, partagent, trient, spécialisent. Les banales sections des petits, moyens, grands cloisonnent l'espace de toutes les institutions. Des sous-sections, aux appellations poétiques ou pittoresques, surtout dans les structures de loisirs, accentuent la spécialisation des professionnels, délimitent les tâches et la sphère d'intervention de chacun.

Cette fragmentation produit ses propres rigidités au point de participer à un véritable processus de bureaucratisation de la socialisation de l'enfant, ce qui représente peut-être un état fossilisé de la ritualisation et aboutit à un certain nombre d'incohérences qu'il est parfois difficile de dénoncer, tant elles sont ancrées dans notre quotidien. Comment, par exemple, concilier les horaires des crèches ou des haltes avec le rythme de travail de certains parents ? Que faire d'un enfant qui "sort du moule", dont une caractéristique physique ou psychique pourrait le faire appartenir à une autre tranche d'âge, ou considérer hors de la normalité ?

Placer et passer les bornes : genèse du mythe de la précocité

Le critère d'âge est déterminant pour l'organisation de la vie de l'enfant, sa place et son changement de place dans le réseau des institutions. Le découpage des âges s'inscrit dans les modalités de la catégorisation sociale. Il

décide du sens et du rythme du parcours institutionnel qui est la face visible du processus de socialisation. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, le bornage des limites n'est pas fixe; la catégorisation sociale des âges tente de répondre à de multiples demandes émanant de divers groupes de pression: parents, travailleurs sociaux, élus, financeurs, etc., qui s'adosent à un discours savant sur l'enfant. La psychologie du développement produit des modèles standardisés qui opèrent une fonction de triage efficace. Elle fixe également les limites du temps requis pour les apprentissages. Ce sont ces limites temporelles qui seront reprises pour gérer la répartition des enfants dans les institutions, ainsi que le parcours institutionnel de chacun d'entre eux; les récentes découvertes sur les capacités d'apprentissage des très jeunes enfants provoquent des modifications dans le dispositif institutionnel et suscitent de nouvelles demandes sociales. La plus flagrante est sans aucun doute la montée irrésistible d'une exigence éducative précoce. Les pratiques familiales ont transformé la place de l'école maternelle qui est de fait considérée comme obligatoire à trois ans, alors que l'âge de la scolarité obligatoire est toujours fixé à six ans. Ainsi l'âge préscolaire est-il dominé par une institution phare: l'école maternelle. Elle sert de plus en plus de modèle aux institutions qui la précèdent. Elle contribue ainsi à déplacer vers des âges de plus en plus tendres le temps requis pour réussir un apprentissage.

Ce processus de normalisation de la précocité est un bon exemple pour montrer comment la rencontre entre les contraintes objectives nées des exigences de l'économie et du monde du travail et la focalisation des chercheurs sur la richesse des premiers mois de la vie ont légitimé de nouvelles césures temporelles qui sont autant de nouvelles formes de socialisation. Il faut encore ajouter une troisième dimension: la valorisation de l'enfance et la force de l'investissement affectif qu'elle suscite. Les usages sociaux et émotionnels des savoirs sur l'enfant ont transformé rationnellement, mais aussi magiquement, les contraintes économiques en modes de socialisation, les nécessités de la garde du jeune enfant hors de sa famille en activités éducatives. Et puisque l'enfant — c'est-à-dire une abstraction, un profil type de développement — est capable d'apprendre très tôt, autant commencer le plus tôt possible. Cette banalisation de la précocité a développé autour du tout petit une intense activité d'éveil, d'éducation, de socialisation. Cette activité a conduit aussi à déplacer progressivement les bornes des étapes de ce développement, à modifier les attentes des parents et des éducateurs. Par exemple, au cours d'une recherche menée dans le service de conseils au téléphone de *L'École des Parents* (1992), nous avons noté plusieurs demandes de conseils de jeunes mères qui s'inquiétaient de l'immatunité de leur bébé à la crèche et de ses conséquences éventuelles sur l'entrée à l'école maternelle. Y aura-t-il un jour des redoublements de la dernière section de la crèche pour cause d'immatunité? On pourrait aussi s'interroger sur l'engouement pour une

éducation à l'autonomie qui saisit les familles et les éducateurs et considérer ces exemples comme autant d'indices de la mise en œuvre pas toujours maîtrisée d'une nouvelle normalité sociale du développement psychologique et intellectuel de l'enfant, soumise à la vénération du mythe de la précocité. .

Et nous voici une fois encore ramenés à nos problèmes de limites et de coupures. Déplacer les limites d'âge des apprentissages, c'est aussi modifier les limites des frontières entre le normal et l'anormal, instituer (au sens de Bourdieu) de nouvelles séparations entre les groupes d'enfants. Les bienfaits indéniables des activités d'éveil du tout petit ne doivent pas empêcher de réfléchir au-delà des acquis immédiatement constatables sur les sujets, les transformations qu'ils engendrent sur le statut social et les processus de différenciation sociale. Personne ne maîtrise vraiment l'élaboration des systèmes de références qui modifient les rythmes d'apprentissage, redéfinissent les critères de la normalité et confèrent au temps une fonction de sélection.

Quelques caractéristiques de la socialisation des enfants

Ces transformations des temporalités ont des conséquences sur les emplois du temps et modifient sensiblement les modes de socialisation des enfants.

Il y a une tendance à transférer la fonction socialisatrice habituellement dévolue à la famille vers les institutions collectives. La nécessité sociale de la garde des enfants à l'extérieur du foyer s'est progressivement muée en une exigence éducative. La famille a perdu son image de "bonne éducatrice". La séparation quotidienne du tout petit avec son milieu familial et avec sa mère est dédramatisée pour être considéré comme bénéfique, voire nécessaire, pour faire accéder l'enfant à l'autonomie. Les lieux d'accueil prennent en charge une éducation précoce, un éveil culturel qui sont justifiés à la fois par un discours scientifique et un discours politique. La psychophysiologie du développement a révélé la précocité possible de certains apprentissages. Le discours politique prône l'intervention d'un éveil culturel précoce dans la lutte contre les inégalités sociales.

La vie collective organisée pour les tout petits possède des caractéristiques bien spécifiques. Elle s'organise par tranches d'âge, de plus en plus homogènes, donc de plus en plus fines, confiées à un personnel lui aussi qualifié par tranche. Les relations entre enfants du même âge sont privilégiées au détriment de relations plus hétérogènes. Il serait sans doute urgent d'étudier les conséquences de ce mode de socialisation où chacun est parqué dans sa tranche d'âge. N'y a-t-il pas une confusion entre une vie collective régie par des décisions administratives et bureaucratiques et la socialisation ? À moins

que l'on assiste à la mise en pratique d'une conception déterministe de la socialisation, confiée à des professionnels qui en font leur spécialité. L'éducation, intégrée à la "gestion" du temps, de l'argent, des groupes d'âge, prend le pas sur la spontanéité du lien social.

La socialisation de l'enfant s'effectue selon un parcours institutionnel qui aboutit à une segmentation constante des temps, des lieux de vie, des activités; segmentation longitudinale, dans la logique de la séparation des âges; segmentation horizontale qui conduit pour un même âge à une séparation des tâches dans des lieux et des temps appropriés. De nouveaux rites sociaux marquent les passages d'une institution à une autre, d'une activité à une autre, d'un temps à un autre. Cet itinéraire institutionnel se présente donc comme un itinéraire ritualisé. Plus les rites sont nombreux, plus ils sont banalisés et standardisés. Les exemples ne sont plus uniquement à rechercher dans quelques temps forts comme le baptême, les anniversaires, l'entrée à la crèche ou à l'école, mais aussi dans l'immutabilité du déroulement de l'emploi du temps dans chaque institution. Les séances d'habillage et de déshabillage, les rituels de propreté, les temps "interstitiels" (comme "l'heure des mamans" par exemple), les paroles de bienvenue ou d'au revoir, ces microrituels, dont le déchiffrage nous invite à une relecture de Goffman (1974) assurent la sécurité de chacun dans les périodes de transition. La conformité des réactions devant chaque situation diminue la charge émotive des ruptures. À la fonction de légitimation des rites d'institution s'ajoute la fonction sécurisante des microrituels. La légitimation de la rupture est inséparable de la mise en sécurité de la transition. Le risque de désordre engendré par la rupture appelle à l'œuvre la fonction réparatrice du conformisme.

À titre d'exemple, je développerai ici l'usage quasiment stéréotypé de "l'heure des mamans". Au cours d'une enquête qui prenait en compte toutes les institutions de garde et d'accueil de la petite enfance d'une commune de la région parisienne (Mollo-Bouvier et alii 1988), nous avons effectué un relevé précis des emplois du temps de chaque institution, prêtant une attention particulière aux passages d'une institution à une autre, c'est-à-dire aux ruptures ou aux transitions. À la crèche (chez les grands), à la halte, à l'école maternelle, on retrouve inmanquablement à la fin de chaque demi-journée "l'heure des mamans" (pas celle des papas). Il s'agit de combler l'attente des enfants qui doivent quitter l'institution avec un adulte, le plus souvent la maman. Les activités programmées sont terminées, le matériel éducatif et/ou ludique rangé. On a juste laissé quelques puzzles, toujours les mêmes, à la disposition des enfants, et nous avons pu constater que dans toutes les institutions de la commune, chaque jour et plusieurs fois par jour, les enfants commencent à réaliser les mêmes puzzles, dont la plupart ne seront pas achevés. Cette activité répétitive, incomplète, perd complètement sa signification première, pour s'intégrer au rituel d'un temps de transition situé entre le

temps de l'institution et le temps familial. Qui a jamais compté le nombre de puzzles inachevés qui ont jalonné le parcours de la socialisation primaire d'un enfant de la crèche à la fin de l'école maternelle, en passant par la halte garderie, et les centres de loisirs du mercredi et des petites vacances ?

Le temps de la science et le temps d'apprendre à aimer : un exemple de télescopage

L'évolution de l'enfant s'inscrit selon un ordre de succession de ses différentes phases dans des temporalités définies au terme d'observations et d'expérimentations qui fixent des normes de développement standardisées. La grosse difficulté vient sans doute du fait que la psychologie génétique, et ceci est encore plus vrai pour les neurosciences, s'est toujours attachée à montrer que les modalités d'acquisition des connaissances sont indépendantes des conditions sociales des sujets. Ces conditions peuvent accélérer ou retarder les étapes de ce développement, mais ne peuvent pas modifier leur ordre d'apparition ou leurs contenus. Une fois encore, et indépendamment des débats au sein de la communauté scientifique entre la psychophysiologie et les neurosciences d'une part, et la psychosociologie d'autre part⁶, la diffusion des connaissances et leur mise en pratique par les professionnels de l'enfance ont privilégié les références à des profils de développement valables pour tous et en toutes circonstances, fixant les seuils de la normalité socialement acceptée, les limites à partir desquelles il est nécessaire d'intervenir sur le développement, de tenter de réparer certains dysfonctionnements. Lorsque le temps étalonné en laboratoire bascule dans les multiples temps sociaux qui ont déjà bien du mal à se coordonner⁷, cela ne manque pas de provoquer certaines incohérences dont les conséquences sont mises au compte de défaillances individuelles. Le temps institutionnalisé se trouve sans cesse soumis à plusieurs contraintes simultanées. Les institutions d'accueil des enfants ont multiplié leurs références temporelles en prenant en charge une fonction éducative. Il leur faut faire entrer dans le même emploi du temps le temps des parents (lui-même soumis aux contraintes des horaires de travail, de transport), le temps de l'institution qui obéit aux règles de la bureaucratie et du code du travail, les temps des enfants, infiniment variables

6. Il est vrai qu'actuellement la psychologie sociale a perdu une bataille face à la psychologie expérimentale triomphante. Le rattachement de la psychologie au département des sciences de la vie du CNRS s'est fait au prix de l'éviction de la recherche en psychologie clinique et en psychologie sociale.

7. Citons par exemple les difficiles ajustements entre le temps professionnel et le temps familial, le temps de travail des parents et le temps des institutions de garde, le temps scolaire et le temps libre.

selon la situation de celui qui les mesure et les cautionne. La succession des temps donne le rythme à la croisière de la socialisation ; son caractère répétitif, scandé par des rituels qui peuvent marquer le déroulement d'une journée ou le passage d'un statut social à un autre, renouvelle constamment la légitimité accordée à des pratiques dont on a oublié l'origine. Mais l'analyse de quelques temps forts de la socialisation permet de montrer que les contraintes sociales, les exigences bureaucratiques et les discours scientifiques créent de curieux amalgames et quelques télescopages qui méritent réflexion.

Nous prendrons un exemple dans une institution sur laquelle les travaux sont encore peu nombreux, à savoir les centres maternels qui accueillent des mères seules et démunies avec leur enfant. Une équipe de recherche (Rollet, Norvez, Mollo 1995), a étudié les pratiques éducatives mises en œuvre en direction des mères et des enfants. Pendant la durée de leur hébergement, les mères en situation de détresse sont encadrées par une équipe de travailleurs sociaux qui exercent leur activité selon trois grandes directions : l'éducation à la fonction maternelle et à "l'apprentissage" du lien mère-enfant, la restructuration de la personnalité de la mère, l'insertion sociale. Si les pratiques éducatives mises en œuvre concernent essentiellement les mères, l'objectif majeur de l'ensemble du dispositif se concentre sur l'intérêt de l'enfant. L'éducation de la mère a pour but ultime la sécurité matérielle, morale et affective de l'enfant. C'est pourquoi, tout au long de leur séjour, les résidentes sont aidées dans leur apprentissage, mais aussi évaluées en fonction de leur aptitude à devenir une bonne mère. De cette évaluation dépend le verdict final : celle qui sera considérée comme une mère dangereuse pour son enfant quittera le centre sans celui-ci⁸.

La constitution et la qualité du lien mère-enfant relèvent à la fois d'un apprentissage et d'une action psychologique, voire d'une thérapie. Chaque centre met en place une véritable pédagogie du lien. Les références théoriques faisant appel à la psychologie et à la psychanalyse sont souvent floues, mal définies ; ce sont elles cependant qui fondent pour une large part les stratégies mises en œuvre pour cet apprentissage.

Une première étape consiste à favoriser l'établissement d'un "lien primaire" et de le faire ensuite évoluer d'un état fusionnel vers un retour à une vie sociale intégrant et la mère et l'enfant. La reconnaissance de l'autonomie

8. Si l'image de la "bonne mère" se dessine à travers les objectifs des éducateurs, a contrario l'image de la mauvaise mère est beaucoup plus floue. On remarque un souci constant de ne pas stigmatiser la femme en tant que mauvaise mère. Elle est surtout présentée comme une victime d'une violence familiale et sociale qui l'a trop profondément perturbée pour qu'elle puisse prendre en charge son enfant. La séparation de la mère et de l'enfant, toujours traumatisante, n'est plus présentée comme une rupture pure et simple du lien mère-enfant, mais comme une autre façon d'être mère.

de l'enfant par la mère est considérée comme la fin de cette première étape de la construction de l'amour maternel; une séparation naturelle et nécessaire est symbolisée par l'inscription obligatoire de l'enfant à la crèche, qui signifie également une injonction faite à la mère d'entreprendre une formation ou la recherche active d'un emploi.

Les références aux théories de l'attachement

Les travaux des éthologues connaissent une large diffusion dans les centres maternels. Les professionnels s'appuient sur eux pour accompagner les jeunes femmes dans l'apprentissage de la fonction maternelle. Les références au "lien primaire" évoquent les premiers travaux de Bowlby (1958), qui insistait sur l'origine instinctive de ce lien. Peu à peu, l'aspect inné a été remplacé par l'idée d'une construction progressive, édifiée conjointement par la mère et l'enfant (Brazelton, Berry, Cramer 1990). Le personnel des centres maternels souhaite intervenir efficacement dans cette construction, permettant à chacun d'évoluer vers une autonomie acceptée.

Des temporalités différentes

Ce processus qui mène harmonieusement la mère et l'enfant de la fusion à la relation correspond dans l'abstrait à l'évolution d'une situation-type, considérée comme normale. Le centre maternel est au contact de femmes en situation de détresse, perçues le plus souvent comme profondément perturbées, incapables, au moins provisoirement, d'assumer leur fonction maternelle. Toute une action de soutien psychologique est par ailleurs entreprise pour les aider à reconstruire leur personnalité, retrouver une identité. L'absence du père, ou sa présence épisodique et souvent perturbante, ne peut que compliquer encore la situation. Mais la date d'entrée à la crèche, fixée "à la fin du congé de maternité", marque obligatoirement la fin de cette étape et la nécessité de passer à la suivante. Le rite social, le temps administratif, les exigences budgétaires ne tiennent pas compte de l'accumulation des pathologies qui ne peuvent que perturber le déroulement d'une situation étudiée dans l'abstrait. Elles sont certes parfaitement reconnues, déplorées parfois, longuement expliquées, mais il semble que la coïncidence entre la fin du lien primaire et l'obligation de l'inscription de l'enfant à la crèche soit naturelle, si évidente que la dérogation n'est même pas imaginée. Elle fonctionne comme un rite d'institution qui, selon Bourdieu, institue une légitimité à l'arbitraire. "Il y a une évolution dans le séjour. Il y a un temps pour instaurer le lien primaire avec l'enfant, autour de la naissance, jusqu'à deux mois et demi. Ensuite la crèche est obligatoire, qu'elle le veuille ou non." (Directrice d'un centre maternel).

L'évolution du lien mère-enfant s'inscrit dans le cadre d'un contrat social qui s'inscrit "naturellement", donc légitimement, dans un dispositif institutionnel⁹.

La socialisation des enfants est soumise à un processus de segmentation des âges, des temps, des lieux, des activités, qui peut se lire dans l'éclatement du dispositif institutionnel. Ces coupures sont accompagnées de nombreux rites de passage, qui légitiment des limites arbitraires, assurant ainsi une apparente continuité entre les différentes étapes et les différentes instances de la socialisation. Il faut suivre avec intérêt les expériences récentes et encore ponctuelles, qui tentent de transformer le rituel en transition, de transformer les temps sociaux en temps de vie, de réintroduire dans la notion de socialisation une dimension spontanée et conviviale. Le temps de l'enfance s'inscrit peut-être dans une négociation permanente entre le temps de la connaissance, le temps administratif, le temps de l'urgence et le temps de vivre.

Bibliographie

- BOWLBY J., 1958, "The nature of the child's tie to his mother", *International Journal of Psychoanalysis*, 38, pp350-375
- BOUDET B., 1997, "Babyloup, une crèche pour les femmes qui vivent la galère", *Union sociale*, n100 pp15-18
- BOURDIEU P., 1982, "Les rites comme actes d'institution", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n43, pp58-63
- BRAZELTON T. B., BERRY J. W., CRAMER B., 1990, *Les premiers liens. L'attachement parents-bébé vus par un pédiatre et un psychiatre*, Paris, Stock
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. et alii, 1976, *Enfant en-jeu*, Paris, CNRS
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., 1973, "Le métier d'enfant", *Revue Française de Sociologie*, XII, 7
- DUPRAZ L., 1995, *Le temps d'appivoiser l'école; lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle* Paris, Fondation de France *Les cahiers* n9, 288p
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Ed. de Minuit, 231p
- JARDINE M., 1996, "Temps des enfants- temps des parents, les temps ENTRE" *"L'enfant et le temps, les temps de l'enfant"*, *Éveil culturel et petite enfance. Troisièmes Rencontres Européennes, Septièmes rencontres aquitaines*, Université de Bordeaux II 14-16 nov. 1996

9. Faut-il rappeler que la crèche est une production de la société et que le passage à la crèche ne peut être considéré comme une étape obligatoire dans la socialisation des enfants? Le grand problème des centres maternels est le raccourcissement constant de la durée des séjours, ce qui est incompatible avec le temps nécessaire pour aller au terme de toutes les actions d'apprentissage, de thérapie et de formation qui constituent l'essentiel de leurs objectifs.

- JAVEAU C., 1991, *La société au jour le jour, écrits sur la vie quotidienne*, Bruxelles, De Boeck, 292p.
- MARC P., 1984, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang, 235p
- MOLLO-BOUVIER S., 1991, Un itinéraire de socialisation: le parcours institutionnel des enfants, in MALEWSKA-PEYRE H., TAP P., 1991 *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp289-308.
- MOLLO-BOUVIER S. (dir.), 1992, "128 appels passés au crible, familles au bout du fil, les services téléphoniques en questions", *Le groupe familial*, n136, pp29-55.
- MOLLO-BOUVIER S., 1994, "Enfances et sciences sociales, présentation", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, n1-2, pp11-13.
- MOLLO-BOUVIER S. et alii, 1988, *La fréquentation des institutions de garde éducative par les jeunes enfants d'origine étrangère: résistances et motivations des familles; modalités d'intervention des partenaires sociaux*, Rapport de recherche réalisé à la demande du Fonds d'Aide Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.
- NORVEZ A., 1990, *De la naissance à l'école, santé, modes de garde et préscolarisation dans la France contemporaine*, Paris, PUF/INED.
- PIAGET J., INHELDER B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF
- PLAISANCE E., 1994, Les sciences sociales et la petite enfance in "Enfances et sciences sociales, présentation", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles p69 -84.
- ROLLET C., 1990, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF/INED.
- ROLLET C., NORVEZ A., MOLLO S. et alii, 1995, *Les centres maternels: utopies et réalités éducatives d'hier et d'aujourd'hui*, Rapport de recherche, appel d'offres MIRE/DEP du 1^{er} mars 1993, 325p.
- VERRET M., 1988, *La culture ouvrière*, Nantes, ACL Crocus