



HAL
open science

L'impératif de “ socialisation ” : points de vue de parents sur la vie collective des tout-petits

Pascale Garnier

► **To cite this version:**

Pascale Garnier. L'impératif de “ socialisation ” : points de vue de parents sur la vie collective des tout-petits. SociologieS, 2015. hal-03683763

HAL Id: hal-03683763

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03683763>

Submitted on 31 May 2022

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.

Pascale Garnier

L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Pascale Garnier, « L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 novembre 2015, consulté le 04 novembre 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/5128>

Éditeur : Association internationales des sociologues de langue française (AISLF)

<http://sociologies.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://sociologies.revues.org/5128>

Document généré automatiquement le 04 novembre 2015.

Pascale Garnier

L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits

- 1 Loin d'être cantonné au vocabulaire des sciences humaines et sociales, le terme de socialisation constitue aujourd'hui un mot du langage courant. Dans le domaine de la petite enfance tout spécialement, la « socialisation » ou « sociabilisation » est devenue un lieu commun des discours des professionnelles et de nombreux parents (Neyrand, 2000 ; Neyrand & Fraïoli, 2008). Le langage courant distingue peu ces termes qui mettent en jeu différentes conceptions théoriques du social ainsi que différentes formes de classements d'âge. Le premier donne une place prépondérante à l'action des adultes sur les enfants et, plus largement, à leur intégration dans des groupes sociaux donnés ; l'autre, orienté vers les interactions sociales, permet de valoriser les relations entre les enfants, leur propre vie sociale (Garnier, 2000). Alors que l'un et l'autre renvoient également à une tension entre des approches sociologiques et psychologiques de l'enfance, ils s'imposent aujourd'hui comme un impératif éducatif, une norme prescriptive, un véritable mot d'ordre : « la socialisation ne repose plus essentiellement sur les épaules des seuls parents mais participe toujours plus d'une articulation évolutive d'instances diversifiées » (Neyrand, 2013, p. 98). C'est d'ailleurs un des principaux motifs qui font que les parents souhaitent souvent opter pour un mode d'accueil collectif des jeunes enfants, comme les crèches, plutôt que pour un mode individuel, comme les assistantes maternelles (Candiago *et al.*, 2012). Cette question du choix du mode d'accueil a fait l'objet de nombreux travaux s'intéressant à la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle des parents (Plaisance, 2010), leur participation au sein des différents modes d'accueil (Rayna & Bouve, 2013), leurs relations avec leurs personnels (Geay, 2014). Plus rares sont les travaux qui portent sur les représentations parentales de ce qui se joue effectivement pour leur enfant dans ces lieux collectifs en termes d'apprentissage de la vie en collectivité. Quelle importance donnent-elles aux différentes facettes d'une socialisation de leur enfant, les unes orientées vers la sociabilité entre jeunes enfants, les autres tournées vers l'intégration des normes d'une vie en collectivité ? Comment mettent-elles en jeu différentes visions des rapports entre leur rôle socialisateur dans le cadre familial et celui d'une institution éducative ?
- 2 Pour comprendre les points de vue des parents sur l'expérience enfantine d'une vie en collectivité, il faut s'interroger sur ce que les parents voient réellement de la vie quotidienne de leur enfant dans les lieux d'accueil collectif. C'est pourquoi la question de la méthodologie de la recherche est ici essentielle. S'agissant de « points de vue », une méthodologie visuelle qui donne à voir effectivement la vie de leur enfant en collectivité permet de serrer au plus près ce qui en paraît important aux yeux des parents. Aussi l'enjeu de cette analyse est de montrer quelles sont les représentations des parents de la vie en collectivité des jeunes enfants en se saisissant des effets du dispositif méthodologique créé pour susciter leur expression.

Construire les points de vue des parents sur la vie en collectivité

- 3 Les points de vue des parents sur la vie des enfants dans des lieux d'accueil collectif dépendent étroitement du dispositif mis en place par le chercheur pour l'investiguer. Loin d'être seulement un travail de recueil d'un point de vue existant, celui que nous avons mis en place contribue à le construire comme tel, à la fois socialement, épistémologiquement et matériellement comme une démarche de co-construction des significations. Il passe par une méthodologie visuelle qui leur donne à voir des extraits vidéo d'une journée de la vie de leur enfant dans un lieu d'accueil collectif. On se propose ici de les mettre au centre d'une méthodologie de l'enquête sur leur vie en collectivité.

Une méthodologie visuelle pour construire des « points de vue »

- 4 De longue date, les photos de la vie familiale sont au centre des pratiques photographiques amateurs (Bourdieu *et al.*, 1965). Fixes ou animées, les images de l'enfant sont devenues centrales dans les « albums de famille » au point où : « Ne pas prendre de photos de ses enfants, surtout quand ils sont petits, est perçu comme un signe d'indifférence de la part des parents » (Sontag, 2008, p. 22). Même au sein de la famille, les différentes interprétations d'un cliché révèlent la diversité des points de vue de ses membres (Jonas, 2009). Les images ne disent rien d'elles-mêmes. Elles appellent des mises en mots : « Décider de ce qu'on voit, de ce que l'on aime voir et de ce que l'on ne veut pas voir, de ce que l'on donne à voir, est affaire de parole partagée dans l'espace commun d'un sens à construire » (Mondzain, 2003, p. 153). Ce qui peut en être dit en entretien est une co-construction, qui engage à la fois celui qui a produit et montre les images et leur spectateur. D'où, comme le souligne Christian Papinot, des malentendus possibles entre le chercheur et ses interlocuteurs à propos de la signification des images utilisées comme supports des entretiens (Papinot, 2007). Loin d'être des erreurs méthodologiques, ces malentendus peuvent être tout à fait productifs pour la recherche, quand le chercheur s'efforce de les comprendre et de les intégrer dans la construction de son objet.
- 5 Les images pointent vers les situations concrètes de leur production et leur lecture est également inscrite dans des rapports sociaux. Très directement, les méthodologies visuelles en appellent à la nature incorporée de toute vision qui va de pair avec une perspective nécessairement partielle et des savoirs situés (Haraway, 2007). En cela, elles préviennent la tentation d'un « géométral de toutes les perspectives », « l'illusion d'un point de vue absolu depuis lequel le monde se donne en spectacle, un spectacle unitaire et unifié, une vue sans point de vue » (Bourdieu, 2001, p. 222). En médiatisant la relation entre les parents et le chercheur, les images peuvent aussi aider celui-ci à « se situer au point de l'espace social à partir duquel sont prises toutes les vues de l'enquêté sur l'espace social, où sa vision du monde devient évidente, nécessaire, *taken for granted* » (Bourdieu, 1993, p. 1422). En outre, le montage vidéo permet de limiter en partie l'effet d'imposition de problématique nécessairement induit par un entretien. Il évite de transformer les thèmes d'investigation du chercheur en objets *a priori* de réflexion et d'interrogation des parents. En effet, plutôt que par des questions qui demanderaient directement aux parents de définir ce qu'est la socialisation, questions scholastiques par excellence, leurs représentations peuvent apparaître à travers ce qu'ils se saisissent eux-mêmes des montages vidéo, les images qui les font réagir et leur manière de verbaliser ce qu'ils voient et qui, pour le chercheur, renvoie aux différentes facettes d'une socialisation, à la diversité de ses conceptions théoriques.
- 6 Un montage vidéo montrant leur enfant dans un lieu d'accueil collectif implique en effet toute une gamme d'émotions qui font que les parents n'ont rien d'un spectateur impartial, d'un spectateur idéal, sans perspective particulière (Boltanski, 1993). Le dispositif introduit ainsi une réflexivité du spectateur : un nécessaire dédoublement entre son implication et une distance objectivante aux images, « un va et vient entre les énoncés et les émotions », propre à nourrir l'imagination (Boltanski, 1993, p. 84). Ainsi, en construisant la place des parents comme spectateurs de la vie de leur enfant, à la fois à distance et impliqués, ce dispositif visuel nous introduit d'emblée à leurs préoccupations en matière de socialisation et de sociabilité des jeunes enfants dans ces lieux d'accueil.

Terrains et travail d'enquête

- 7 Afin de prendre en compte la diversité des structures éducatives destinées aux enfants de deux-trois ans, le travail d'enquête a été réalisé dans quatre établissements ¹ : une section de « grands » d'une crèche d'un arrondissement populaire de Paris ; un jardin maternel parisien qui accueille pour une seule année des enfants souvent issus des classes moyennes ; une classe passerelle, située dans une école maternelle, dont les enfants sont issus de différents quartiers d'une ville de la banlieue parisienne ; une classe réunissant des « tout-petits » et « petits » (TPS/PS), dans une école maternelle de la banlieue parisienne inscrite dans un réseau d'éducation prioritaire. Le choix de ces terrains ne vise pas une représentativité au sens statistique par rapport aux différents types de structure institutionnelle ; il constitue une configuration de cas

singuliers (Passeron & Revel, 2005), mobilisant des parents de milieux sociaux et culturels hétérogènes.

8 Dans chaque terrain, nous avons commencé par observer l'organisation générale de la vie collective, puis les modalités de participation des enfants et les interactions entre eux et avec les adultes à travers l'observation du déroulé des journées de huit enfants dans chacune des structures (la journée d'un enfant par structure a été filmée intégralement, les autres l'ont été en partie)². Puis nous avons construit pour chaque enfant un montage vidéo de 10 à 15 minutes qui comprend cinq moments : accueil, jeu libre ou récréation, repas, moment avant ou après la sieste, activité proposée par les professionnelles. Le choix des images à montrer aux parents a été discuté entre les chercheurs et, dans chaque structure, l'un des montages a été soumis à l'avis des professionnelles. Ces différents montages, chacun centré sur leur enfant, a servi de support à la réalisation d'entretiens d'une durée de 40 minutes à 2h15, avec 31 familles : dix-huit couples de parents, douze mères et un père³. Au cours de l'entretien, les parents sont invités à réagir sur les images et peuvent faire des pauses dans le visionnement à leur convenance. Les questions facilitent les allers et retours entre les situations montrées dans la vidéo et des éléments du contexte liés aux pratiques familiales, à l'enfant, aux relations avec les professionnelles et aux attendus d'une fréquentation du lieu collectif.

9 Ce dispositif permet de combiner différents niveaux d'énonciation : des commentaires sur ce que montrent les images ; des éléments sur la situation et les positionnements des parents ; leurs manières de se saisir de ce qui est vu. L'analyse qualitative et inductive du matériel d'enquête associe deux approches : d'une part, une analyse de contenu thématique des entretiens relative à ce que les parents associent à des apprentissages de la vie en collectivité par l'enfant, et d'autre part, une analyse de ce que les parents se saisissent explicitement des images, marquée le plus souvent par l'emploi du verbe « voir ». Par rapport à une forme classique d'entretien dit « compréhensif », cette méthodologie met ainsi délibérément l'accent sur une « situation expérimentale » (Kaufmann, 1996, p. 60). Elle provoque une expérience parentale spécifique, celle du visionnement de moments d'une journée ordinaire de leur enfant dans son lieu d'accueil auxquels ils ont rarement ou autrement accès.

Grandes et petites fenêtres selon les lieux d'accueil

10 En même temps que ce que fait et dit leur enfant, les parents découvrent dans le montage audiovisuel des moments, des activités, des aménagements, auxquels ils n'avaient pas ou peu ou différemment accès dans les lieux d'accueil. Les différentes réactions des parents au montage, en particulier le caractère de découverte de la vie de l'enfant dans la structure, dépendent donc de leurs propres stratégies ou occasions qui permettent d'élargir, en situation, leur champ de vision, en rapport avec les configurations familiales (répartition des rôles entre parents pour l'accompagnement de l'enfant, horaires, etc.). Ces réactions des parents dépendent aussi des conditions d'accueil qui leur sont faites dans les différents lieux, ce qu'ils leur donnent (ou non) à voir, à entrevoir ou à revoir. C'est dire que, selon les lieux, les parents disposent inégalement d'un « droit de regard » sur ce qui se passe et qu'ils ont plus ou moins accès à un champ de visibilité.

11 Parmi les quatre structures, c'est sans doute dans la classe de TPS/PS que cet effet de dévoilement d'une réalité peu ou non-visible est le plus fort, là où ailleurs les véritables découvertes sont davantage circonscrites au temps des repas et des moments autour de la sieste, ou à certaines « activités », comme le sable, la pataugeoire, etc. En effet, en classe passerelle, les parents sont invités tous les matins à des ateliers parents-enfants ; en crèche et au jardin maternel, le temps d'accueil est très large, de 7h30 ou 8h à 10h. *A contrario*, le temps d'accueil, comme celui de sortie, est réduit à une dizaine de minutes en classe de TPS/PS et les communications entre parents et enseignante sont brèves et fonctionnelles. Aussi, à l'exception de la mère de Corentin, enseignante dans l'autre école maternelle du même groupe scolaire, les parents ne rentrent dans la classe que pour « pour aller le déposer et le récupérer » ; « donc la vie de l'école, on ne la connaît pas », constatent par exemple les parents d'Harvey. Ils découvrent alors, à travers le montage, les « activités » proposées aux enfants de la classe.

Parents de Harvey (en TPS/PS)

Père : « On a été émerveillés aussi quand même par le film. Moi franchement je savais pas qu'il y avait beaucoup d'activités comme ça à l'école. C'est pas mal [...]. Ils font beaucoup de choses quand même pour leur âge. Moi je m'étais dit que c'était à la grande section qu'ils avaient droit à tout ça. Après, nous, on voyait des trucs ici (à la maison), il venait avec le cahier et tout ça, mais je savais pas qu'ils allaient découvrir tout ça. J'ai cru que c'était à la grande section, qu'ils pourraient faire tout ça, mais je savais pas qu'au début ils allaient au jardin potager, des trucs comme ça. Moi je savais pas ».

- 12 Pour les parents d'enfants en TPS/PS, l'effet de révélation que produit le visionnement traduit ainsi leur faible visibilité sur ce qui se passe en classe. L'image est ici pleinement un « emblème présent d'une absence » (Mondzain, 2003, p. 136). Elle marque la place marginale des parents au sein de la classe et, plus généralement, les difficultés du monde scolaire à ouvrir ses portes aux parents (Garnier, 2008).
- 13 Quelle que soit la structure, les images suscitent une découverte de ce qui se passe dans le lieu d'accueil, déjouent des *a priori* : « j'imaginai pas », « j'avais pas fait gaffe », « je me faisais pas du tout cette idée ». Mais l'attention des parents est plus directement focalisée sur la découverte de ce que fait leur propre enfant, en dehors de leur présence toujours susceptible de modifier son comportement : « c'est bien, on s'intéresse à eux quand même, on veut savoir ce qu'ils ont fait quoi. Parce que moi je suis curieuse de ce qui se passe quand je suis pas là », dit la mère d'Adrian en classe passerelle. Le dispositif donne ainsi l'occasion de voir sans être vu, à la manière d'une « petite souris » ou encore d'une « mouche » : « c'est un truc que j'adore parce qu'en fait, je me dis toujours "j'aimerais bien être une petite souris pour venir voir ce qu'elle fait dans la journée", c'est super », souligne la mère de Loan au jardin maternel. D'où aussi une situation qui, pour les parents de Corentin, s'apparente à un espionnage.

Parents de Corentin (en TPS/PS)

Mère : C'est super intéressant de le voir... de le voir sans nous

Père : Ouais ouais c'est super intéressant

Mère : Il a pas le même comportement...

Père : On a l'impression d'espionner sa vie sociale (rires).

- 14 Ainsi, les images ont la force d'un témoignage, sont des pièces à conviction : « Qu'on puisse se rendre compte par nous mêmes des choses », comme le dit le père de Korina au jardin maternel. Il y a une part de dévoilement inhérent à la vidéo comme aux photographies, qui tient à son réalisme : « Le simple fait de montrer quelque chose, quoi que ce soit, revient dans la perspective photographique à montrer que cette chose est cachée » (Sontag, 2008, p. 168). Morceaux de réalité, les images sont bien supérieures à toutes les autres sources ou vecteurs d'informations sur la vie de l'enfant dans la structure. C'est le cas des écrits circulant entre la maison et l'école maternelle, de ce que peuvent en dire les professionnelles ou l'enfant lui-même, à la fois message et messenger entre la maison et le lieu d'accueil (Perrenoud, 1994). De fait, au-delà d'un regard sur l'activité de leur enfant dans la structure, les parents ont en tête son comportement avec eux, dans la vie familiale, qui constitue en permanence la toile de fond sur laquelle se détachent ces images.

Voir le « même » ou/et un « autre » enfant qu'à la maison ?

- 15 Explicitement ou implicitement, à travers le montage, les parents comparent le comportement de l'enfant dans le lieu collectif et celui qu'il a ordinairement à la maison. Sans doute, il leur apparaît que les professionnelles ont « les mêmes difficultés que nous ». Mais, en général, ce qui leur saute aux yeux est d'abord la différence entre un enfant qui « écoute » davantage les professionnelles qu'il ne les écoute à la maison. Du coup, c'est à la fois le caractère collectif du lieu et l'intervention des professionnelles qui sont mis en relief pour obtenir de l'enfant ce qu'on attend de lui. Le rangement des objets fait typiquement partie de ces éléments saillants qui font contraste entre la maison et lieu collectif.

Mère d'Elias (en TPS/PS)

Mère : Il range !

Chercheur : Ça vous surprend ça ?

Mère : Je vais mettre trois quatre heures, voire deux jours des fois pour lui faire ranger toute sa chambre. Quand il joue, il a besoin de renverser tout par terre, alors qu'il jouera pas avec tout

Chercheur : Ah donc c'est vraiment le contraste

Mère : Quand il a vidé sa chambre, il va vider la chambre de sa sœur. Et ensuite il joue dans le salon. [...] Les voitures, les Lego, je les retrouve sous le... sous le canapé. Je suis le gendarme

Chercheur : Bah elles aussi à l'école...

Mère : Ouais. Non mais je dis, elles ont du mérite hein, mais c'est usant à la longue.

16 Par deux fois dans l'entretien, la mère d'Elias réagit au montage pour souligner la différence avec la maison et saluer la réussite des professionnelles quand il s'agit de faire ranger son fils. L'attente d'une meilleure « écoute » de l'enfant dans le lieu collectif qu'à la maison est fréquemment mise à l'épreuve des images. D'où, *a contrario*, la forte déception de la mère de Yannick (à la crèche) : « Je pensais qu'il se tenait mieux que ça hein. Il fait le petit fou toujours ». Quand le montage montre un accrochage entre son fils et une professionnelle, elle s'exclame : « il est terrible ! ». Les images mettent en porte à faux ses représentations : « Je pensais qu'il s'intéressait beaucoup plus parce que je vois qu'il cherche énormément les copains là [...]. Quand ils sont en regroupement, bah systématiquement je vois qu'il fait du rentre dedans. Moi je pensais qu'il était beaucoup plus à l'écoute ».

17 Certains parents peuvent aussi être rassurés à partir du moment où ils voient que leur enfant est « calme » dans une structure collective, même s'il ne l'est pas à la maison. C'est le cas des parents de Soufiane en classe passerelle qui contrastent un enfant qui est « calme et bien » à l'école, écoutant l'enseignante et jouant avec ses copains, alors qu'à la maison, il crie et se chamaille avec ses frères et sœurs.

Parents de Soufiane (en classe passerelle)

Père : Sauf là-bas il était bien là-bas, mais ici ! (rires) [...]. Parce que moi je suis très content tellement je l'ai vu comme ça... Si ton prof il te parle, tu écoutes, tu fais pas les... tout ça. Moi franchement, je suis très content. Bah ouais s'il continue comme ça, moi il y a rien à dire [...]. T'as vu : même la dame, quand elle parle, là, il a fait comme ça...

Mère : Oui

Père : Il est en train de regarder. Tu vois. Parce que...

Mère : Oui. Exactement

Père : Il est intéressé par ce qu'elle dit, là [...]. C'est bon. Franchement, on est trop contents.

18 Il y a de la part de ces parents une forte attente d'obéissance, voire de conformité à ce qui est attendu de l'enfant dans un lieu collectif, tout particulièrement quand il s'agit de l'école maternelle. Ces différences de comportement de l'enfant posent aussi aux parents la question d'une externalisation du travail de « discipline » (Garnier, 2008), c'est-à-dire celle des frontières entre le « faire soi-même » et le « faire faire par d'autres » (les professionnelles) quand il s'agit de discipliner l'enfant. En outre, les parents apprécient une certaine capacité de leur enfant à transporter des règles du lieu collectif à la maison et de tenter de les faire appliquer aux membres de la famille, signe de leur intériorisation et/ou de leur maîtrise. Réciproquement, les parents sont souvent contents de retrouver des traces de ce que l'enfant a appris à la maison dans le lieu d'accueil. C'est le cas notamment du père de Samia (en crèche) lorsqu'il voit sa fille se laver les mains tout en disant : « je fais comme papa », ou encore dans sa manière de racler le fond de son yaourt : « C'est pour ça que je retrouve des choses qu'elle fait à la maison, c'est marrant ». C'est en quelque sorte leur propre action de parents qui s'exprime dans le lieu collectif ; leurs pratiques familiales y sont relayées auprès des autres enfants et des professionnelles. À travers le visionnement du montage, se joue de manière le plus souvent implicite et tacite, un jeu d'identifications ambivalentes entre parents et enfants (Merleau-Ponty, 1988).

19 Pour la plupart des parents, il s'agit de penser à la fois une identité de l'enfant et une différence de comportement selon les espaces de socialisation. Ainsi, la mère de Loan (au jardin maternel) remarque : « Ça, c'est ce qu'on a 24 heures sur 24 à la maison... c'est exactement ce qu'on a à la maison ». Quelques minutes plus tard au cours de l'entretien, elle pointe des différences : « Elle est complètement différente à la maison aussi. Elle est très... Ça y va dans tous les sens ! ». Il s'agit ainsi de faire tenir ensemble deux visions du même enfant, mais aussi de s'assurer que ses débordements sont davantage circonscrits à l'espace domestique.

Voir son enfant avec et par rapport aux autres enfants

- 20 Outre le « plaisir » systématiquement exprimé par les parents de voir leur enfant, le visionnement des montages vidéo satisfait leur souci de « se rassurer ». C'est tout particulièrement leur crainte de voir leur enfant « tout seul dans son coin » ou « isolé », que les parents s'efforcent de conjurer à travers les images. En témoigne tout particulièrement le constat d'une « évolution positive » d'Adrian au fil de son année en classe passerelle : « on se disait que peut-être il n'était pas normal. Ça faisait un peu peur de savoir qu'il était tout seul dans son coin. Parce qu'en plus c'était le seul qui faisait ça de sa classe, je crois », explique son père. En TPS/PS, le père d'Harvey fait inversement le constat d'une absence d'évolution en visionnant un moment de la récréation : « moi j'ai un peu de la peine quand même. Avec les autres il va peut-être avancer ou évoluer, mais... » ; « bien souvent il est seul dans son coin, il ne joue pas comme ses amis. Ça, ça a vraiment pas trop évolué, honnêtement », ajoute la mère. En réunissant des enfants de « en gros, la même classe d'âge », les lieux collectifs sont censés favoriser une certaine homogénéité des enfants qui est porteuse de goûts, de pratiques et de jeux partagés : une « vie associative », pour reprendre l'expression de la mère d'Esra (en crèche), pensée en termes de liens entre les enfants.
- 21 Ainsi, très souvent, les premières expressions des parents au visionnement du montage s'attachent précisément aux relations entre leur enfant et les autres et plus largement à sa participation à la vie collective du lieu d'accueil : « C'est sympa de voir. Je vois qu'elle partage avec les autres. Elle essaye de commenter les images [d'un livre]. On voit qu'elle prête aussi, c'est pas mal. Après, bon, je sais qu'elle est toujours en train de demander pour un livre et tout ça. Donc ça m'étonne pas, mais c'est marrant de la voir avec d'autres enfants », explique le père de Samia (à la crèche.)
- 22 Les parents regardent de près les relations créées par leur enfant, font état des autres enfants dont il leur parle, sont capables de citer les prénoms de ceux vus sur les films. Ainsi certains enfants acquièrent le statut de « copain » ou de « copine » de leur enfant, même si l'usage du terme recouvre des relations d'attachement d'intensité variable. Ce statut de copain ou copine est particulièrement remarqué quand il croise des différences de genre.

Parents de Gabriel (en classe passerelle)

Mère : Ah oui, elle fait un petit câlin. T'as vu ?

Père : Non j'ai pas fait attention

Mère : Elle est allée en faire un derrière son dos. Regarde, attends...

Chercheur : Qui lui fait un câlin

Mère : Ah oui, parce qu'effectivement c'est sa copine, c'était avant ou après ? [...] Ouais c'est juste avant, ouais. Regarde là, regarde la petite main qui va passer en dessous là. Tu vois là ?

Père : ah bah, je comprends mieux l'embarras (rires)

Chercheur : Vous dites que c'est sa copine ?

Mère : Bah il y a des moments où il aime bien Solène, enfin il parle d'Ariane effectivement. C'est... oui, c'est un peu une copine.

- 23 Certains parents sont capables de retracer une évolution des relations que leur enfant tisse avec d'autres au fur et à mesure qu'ils grandissent et vivent ensemble. C'est en particulier le cas à la crèche où la plupart des enfants ont partagé près de trois ans de vie commune. Sans doute tous les parents n'investissent pas autant d'attention à nuancer ou à détailler les amitiés de leur enfant, à saisir des évolutions, des changements entre copains ou copines, mais il est rare qu'ils n'aient pas un prénom d'un autre enfant en tête, que peuvent d'ailleurs renforcer des liens avec ses parents. En outre, si les parents ont de fortes attentes vis-à-vis des relations de coopération, elles sont également importantes pour les accrochages entre enfants. En relevant ces situations de conflits, les parents souhaitent se rassurer sur leur impact, leur dimension banale, ordinaire et inhérente à la vie collective des jeunes enfants et à leur jeune âge, par opposition à ce qui serait un caractère intrinsèquement « agressif » de leur enfant. C'est ce que souligne la mère de Marco (en crèche) :

« En collectivité, effectivement, bah il y a cette interaction qui se fait entre eux. L'interaction passe aussi par le toucher plus ou moins fort, par des gestes plus ou moins légers plus ou moins brusques. Et Marco là-dedans il répond. Donc quand j'ai vu cette image, je me dis... bah et en plus il rigolait, c'est-à-dire il a pas pleuré ».

24 Focalisé sur leur propre enfant, le regard des parents n'en cherche pas moins des points de comparaison avec d'autres enfants qui permettent de mieux le cerner ou de le situer ; le père de Théo (au jardin maternel) analyse :

« Là, ça donne l'impression qu'il est un peu en roue libre par rapport aux autres. Parce que la caméra est fixée sur lui. J'ai l'impression que les autres sont plus calmes. Il bouge beaucoup. [...] C'est justement cette impression là, je sais pas si elle est juste par rapport à d'autres enfants. On se rend pas compte, quoi. Je le vois plus actif, même par rapport aux autres ».

25 Les autres enfants occupent ainsi une place très importante pour les parents, non seulement par leurs interactions avec leur enfant, mais aussi pour ce qu'ils peuvent donner à voir de contrastes ou de points communs par rapport à lui.

26 Quelques parents ont remarqué cette focalisation du film sur leur enfant qui fait que paradoxalement, ils ont du mal à le voir : « C'est pas facile en fait de la voir... c'est notre enfant, mais on la voit pas forcément toujours là où elle en est », déclare ainsi la mère de Korina au jardin maternel. Ainsi, le langage courant mélange plusieurs types de « je vois » : la première en tant qu'activité perceptive, vision d'un réel filmé ; la seconde en tant qu'action de se représenter par la pensée, sorte de compréhension d'ensemble, de préoccupation ou de vigilance diffuse. Entre l'une et l'autre de ces « visions », des relations complexes qui sont celles de différents « régimes de visibilité » (Mondzain, 2003). Si les montages donnent corps aux visions que les parents peuvent se faire de la vie de leur enfant dans le lieu d'accueil, ils peuvent aussi les déstabiliser ou les brouiller, interrogeant au fond ce qui leur est possible d'imaginer, même de manière très vague et elliptique.

Voir les relations entre l'enfant et les professionnelles

27 Grâce au montage audiovisuel, les parents de Korina mettent tout spécialement à l'épreuve la capacité des professionnelles du jardin maternel à répondre à ce qui serait un besoin de leur enfant : être « cocoonée ». Mais leur discussion pendant l'entretien fait apparaître que ce qui est vu respectivement par le père et la mère peut être différent, tant il est lié à leurs propres « ressentis » en matière de *care* et d'affection⁴.

Parents de Korina (au jardin maternel)

Père : Souvent quand j'arrive, il y a souvent un enfant ou deux sur les genoux de je sais pas, Françoise et de Chantal [les professionnelles]. Il y a toujours un enfant ou deux dans les bras des... et elle, elle l'est jamais

Mère : C'est toi, ton...

Père : C'est ce que je vois

Mère : C'est ce que tu ressens

Père : Ouais c'est ce que je vois

Mère : Oui c'est ce que tu vois, oui

Père: Mais là effectivement, dans la vidéo, on la voit à un moment donné sur les genoux de Françoise. Deux fois même : une fois l'après midi et une fois le matin. Et ça effectivement, c'est pas quelque chose qu'on voit. Donc du coup, elle est... elle a quand même un... il y a quand même un peu de... euh... c'est pas une maîtresse avec ses enfants hein. [...] Ça bon c'est... entre ce qu'on imagine et ce qui est vrai.

28 Les parents de Korina se saisissent des images pour mettre à l'épreuve ce qu'ils voient habituellement dans le jardin maternel, s'interrogeant sur une « attention plus particulière » que les professionnelles accordent ou non à leur fille. Les parents d'Isabelle (en crèche) relèvent également cette « attention » et une « transition individualisée » pour chacun des enfants lors de l'accueil qui passe par une proximité corporelle : « Là on le voit bien : Samira [professionnelle], elle prend Isabelle dans ses bras, elle prend le temps qu'il [père] s'en aille, de discuter avec elle et ensuite quand elle est prête, de la poser », observe la mère. En même temps, nuance son père : « Ceux pour qui ça se passe bien, il y a pas de raisons de s'appesantir non plus ». Là aussi, les parents sont amenés à faire la part entre l'intervention des professionnelles, des enfants qui sont plus ou moins « demandeurs » de câlins et leur propre demande d'un « service affectif » (de Ridder & Legrand, 1995). L'attention que les professionnelles portent à leur enfant passe aussi, pour les parents, par des remontrances qu'elles lui adressent.

Mère de Mamadou (en crèche)

Mère : Oui, je le vois, elle [la professionnelle] est sympa. C'est Mamadou qui est... parce que même avec moi, quand il exagère comme ça, je suis obligée de crier : "il faut pas faire ça, t'as pas le droit de faire ça, il faut faire ça". Avec les éducatrices aussi, c'est pareil.

Chercheur : Vous êtes d'accord avec leur intervention ?

Mère : Oui, je suis d'accord avec elles. Parfaitement, je suis d'accord avec. Il y a pas de problème. C'est un enfant, il faut toujours l'éduquer.

- 29 Dans les entretiens, aucun des parents ne se déclare en opposition avec les professionnelles quand il s'agit de « reprendre » leur enfant ; au contraire, ils les soutiennent largement dans leur souci d'organiser le cadre collectif et de faire respecter les règles. La plupart du temps, les parents témoignent aussi que ces recadrages font l'objet de discussion avec les professionnelles, en particulier quand la remontrance se veut spectaculaire, « pour marquer le coup ». Les parents de Théo (au jardin maternel) sont ainsi particulièrement intéressés par ce que le montage montre du repas de l'enfant :

« On nous dit toujours qu'il mange très bien, qu'il est toujours le premier, vraiment que c'est un plaisir de le regarder manger, etc. Mais que c'est aussi un vrai... perturbateur et qu'en général il finit dans le bureau de Ghislaine [directrice] parce qu'il a embêté les copains pendant le repas ! ».

- 30 En regardant dans le montage les interventions des professionnelles, il y a ainsi toute une mise à l'épreuve de ce qu'elles en disent et de leur impact sur l'enfant. Non seulement ces parents soutiennent les professionnelles mais ils justifient leur intervention par les obligations d'une vie en collectivité : « il y a aussi le rythme pour les copains autour », explique la mère de Théo.

Voir des apprentissages de l'enfant

- 31 Outre l'importance de la vie sociale des enfants et l'intervention des professionnelles, la « collectivité » apparaît d'emblée comme un milieu socialisateur à travers le système de contraintes produit à la fois par le nombre d'enfants et le nombre d'adultes. Elle semble induire automatiquement certains apprentissages pour l'enfant, en particulier « attendre son tour » et « apprendre à partager ». Le fait d'être en groupe crée aussi aux yeux des parents une dynamique d'entraînement pour leur enfant. Il l'amène à « voir les autres le faire », « faire comme tout le monde », « faire comme les autres », en premier lieu pour tous les actes de la vie quotidienne : la sieste, le repas, l'acquisition de la propreté... Le groupe crée une dynamique d'obéissance ou d'émulation entre tous les enfants et, inversement, il entraîne aussi à la désobéissance. La plupart des parents ne distinguent pas ce qui tient à un cadre, une organisation générale des espaces et des moments qui rythment la vie collective de l'enfant et ce qui est de l'ordre des règles qui y sont mises en œuvre. L'idée de « règle » mélange ici deux conceptions : celle de régularité et celle de principes qui gouvernent explicitement des pratiques (Bouveresse, 1994).
- 32 Si la vie en collectivité est synonyme de règles valorisées par tous les parents, seuls quelques-uns remarquent en outre la capacité de l'enfant à ne pas en être prisonnier. C'est le cas de la mère de François quand elle réagit au visionnement d'un moment de regroupement de l'ensemble des enfants à la crèche : « Bon, ça, apparemment, ça a l'air d'être difficile pour François. Mais... et puis ces petits apartés justement, avec des copains où, voilà, il y a un échange, hein, qui se fait, qui peut être drôle. Bon, ça peut, je pense aussi, parfois donner lieu à des petites difficultés, mais pour les intervenants ». Pour des parents comme elle, maîtriser des règles ne consiste pas à les respecter à la lettre ou à les intérioriser comme mécaniquement, mais bien à savoir en jouer et à les négocier.
- 33 Outre cet apprentissage des règles, la vie collective peut être considérée comme facteur d'apprentissages et de progrès pour l'enfant. En particulier pour les enfants de migrants, dans et à travers le lieu d'accueil, se joue une familiarisation avec de nouveaux répertoires culturels, comme l'apprentissage du français. Ainsi, arrivés de Sicile il y a près d'un an, les parents de Sandro mettent en valeur le rôle du jardin maternel dans cet apprentissage quand ils voient l'enfant et une professionnelle en train d'échanger autour d'un livre, puis à nouveau après le repas à l'occasion d'une comptine sur les différentes parties du visage.

Parents de Sandro (en jardin maternel)

Mère : Là, Sandro, il a appris la langue un peu...

Père : Maintenant il parle très bien français

Mère : Oui à la maison, il parle aussi français [...]

Mère : Là, il va apprendre à parler plus français parce qu'il parlait beaucoup italien, il parlait pas du tout français. Là, ça va [désignant au père le montage vidéo]. Regarde là !

- 34 Pour ces parents, comme d'autres parents migrants, c'est le lieu d'accueil dans son ensemble qui facilite l'apprentissage du français, à la manière d'un « bain de langage » avec les autres enfants et les adultes. La plupart des parents mettent ainsi en exergue des apprentissages que réalisent les enfants dans le lieu collectif, sans nécessairement les imputer aux interventions des professionnelles et en particulier aux « activités » qu'elles mettent en place : chants et comptines, lectures d'histoires, jeux éducatifs, arts plastiques, etc. Qu'il s'agisse des habitudes, des rythmes et des règles collectives, de la participation aux activités proposées par les professionnelles et des interactions avec d'autres enfants, ce qui se joue souvent dans le regard des parents est la question d'une préparation plus ou moins directe à l'école maternelle : « Quand on a déjà vécu en collectivité, entrer à l'école, finalement, c'est qu'un passage », assure la mère de Théo (au jardin maternel). De nombreux parents se font l'écho des exigences scolaires croissantes de l'école maternelle (Garnier, 2016) : il faut que l'enfant soit bien « préparé » et « prêt » pour « rentrer dans les apprentissages » (scolaires). Pour cette préparation, outre les apprentissages de la vie en collectivité, celui de « l'autonomie » est central.

Voir « l'autonomie » de l'enfant

- 35 Les représentations parentales de ce que l'enfant est capable de « faire tout seul » sont centrales dans la pensée de son « autonomisation » dans les structures collectives. Le montage audiovisuel offre en particulier l'occasion de mettre à l'épreuve leurs représentations de « ce dont les enfants sont capables » (Garnier, 1995), en rapport (ou non) avec des pratiques des professionnelles. Le plus souvent, c'est une heureuse découverte, y compris pour des actes quotidiens comme s'habiller, manger, dormir... comme le souligne l'entretien avec la mère de Chiara au moment où sa fille se rhabille après la sieste.

Mère de Chiara (au jardin maternel)

Mère : Mais quelle autonomie, c'est génial ! [...] Ah oui, bah, le fait que déjà, elle... le fait qu'elle se couche toute seule, parce que moi j'ai toujours besoin de m'allonger à côté d'elle. Même avant d'aller, il y a le livre, il y a trois mille livres avant [...]. Mais là, génial ! Et après, les chaussures toute seule !

Chercheur : À la maison non ?

Mère : Si si, en fait j'exagère : les chaussures, elle adore le faire toute seule

Chercheur : D'accord

Mère : Mais je vois quand même, elle est dans son panier, elle a sa petite routine, c'est génial.

- 36 Si cette mère « exagère », comme elle le reconnaît, c'est sans doute qu'elle apprécie de se conforter dans l'image de sa fille qui n'est plus un « bébé ». C'est aussi le cas quand elle découvre que sa fille enfille des perles : « On ne se rend pas compte qu'elle est capable de faire des choses. On la prend – enfin moi en tout cas je la prends – pour un bébé. Alors qu'elle ne l'est pas... Quand elle enfilait les perles, c'est ce que je me suis dit ». La question de l'autonomie de l'enfant se résume le plus souvent à « faire tout seul », apprendre à se débrouiller sans l'aide des adultes pour les tâches de la vie quotidienne. Les parents y voient aussi une intériorisation des règles, la création d'une « routine », au point qu'il n'y aurait plus à distinguer l'hétéronomie des règles données par les adultes et la production par l'individu de ses propres règles de vie à laquelle renvoie l'étymologie du mot autonomie.
- 37 D'où également le souci des parents de Yaniss de voir comment leur enfant s'adapte aux « règles strictes de la collectivité » au jardin maternel, de « voir qu'il se fonde dans cette masse sociale où on applique les règles », tout en valorisant son « indépendance ».

Parents de Yaniss (au jardin maternel)

Père : Moi je le vois dans la cour, un peu comme il est au parc ou quelque chose comme ça ou quand je le vois aussi avec ses cousins de son âge. Et puis comme tu dis, il va vers les enfants, il crée des situations. Voilà, je le vois faire ça. Donc moi je le reconnais, quoi. Il va beaucoup vers les autres et puis aussi, il a cette façon de faire ses choses tout seul, de jouer tout seul. Voilà.

Il a une indépendance comme ça que je lui trouve, que là bon... je sais pas si on la voit un petit peu, mais... [...]

Mère : Il va parler avec des gens et puis il revient comme si de rien n'était. Donc, il faut rester assez vigilant, parce que (rires) il est autonome (rires).

- 38 Il est sans doute paradoxal de considérer une autonomie de l'enfant, là où la vie collective est synonyme d'une intériorisation d'un ordre et d'un script institutionnels, d'une discipline inculquée par les adultes. Ce serait oublier qu'il y a là aussi dans cette adhésion de l'enfant, une manifestation de son *agency*, sa puissance d'agir, même si cette participation s'inscrit toujours dans une asymétrie des rapports entre adultes et enfants (Garnier, 2014).

Conclusion : des parents « regardants » ?

- 39 Les images dont se saisissent les parents montrent une triple attente vis-à-vis de la vie en collectivité de leur enfant. C'est tout d'abord sa participation aux interactions entre enfants, en particulier sous une forme coopérative. En constituant « l'enfant milieu social pour l'enfant » c'est-à-dire un milieu d'enfants qui a « sa morale, ses règles du jeu, sa force » (Mauss, 1996, p. 113), les lieux d'accueil collectif n'en paraissent que plus puissants pour acquérir une sociabilité dès le plus jeune âge : « Ça s'apprend dès tout petit et c'est important pour plus tard », souligne la mère d'Adèle (en classe passerelle). C'est aussi sa participation aux activités proposées par les adultes et ses interactions avec eux qui sont attendus pour apprendre à « se conduire dans les lieux publics » (Goffman, 2013). C'est enfin sa capacité à « se fondre dans une masse sociale », en se pliant au rythme d'une vie collective, en faisant l'apprentissage tacite de dispositions, de normes et de valeurs. C'est dire l'éclectisme des conceptions parentales de la socialisation qui mélange des perspectives théoriques différentes : les unes tournées vers les « règles » dans leur double acception de régularité et de principes à appliquer ; les autres tournées vers « le partage » et le « vivre ensemble ». Au-delà de la diversité de leurs « styles éducatifs » (Kellerhals & Montandon, 1991), les parents plébiscitent ainsi les ressources et les contraintes d'une vie en collectivité à laquelle l'enfant doit s'adapter. Plus rares sont ceux qui, en outre, cherchent à voir son « indépendance » ou emploient une forme réflexive de la socialisation, « il se socialise », qui met en valeur son activité propre (Vincent, 2004).
- 40 Les parents se saisissent des images pour mettre à l'épreuve telle ou telle attente à l'égard de la vie en collectivité de leur enfant, elles ont valeur de preuves objectives. Ils sont « regardants », comme on dit dans le langage courant, c'est-à-dire rapportant ce qu'ils voient à un espace de représentations aussi bien pour les conforter que pour les déjouer. Ici, il faut à nouveau souligner l'exception de la classe de TPS/PS où les parents manquent d'accès et de repères pour voir ce qui se passe dans la classe et où peut jouer également une « confiance » *a priori* dans les professionnelles. Mais s'ils sont moins « regardants » que d'autres, ces parents n'en sont pas moins saisis par des images qui leur sautent pour ainsi dire aux yeux ; elles sont porteuses d'émotions : surprise, soulagement, dépit, inquiétude, plaisir... Elles font signe vers des imaginaires, des projections. Avec l'impossibilité d'avoir un « regard neutre » quand il s'agit de leur enfant, les images créent un espace de jeu, à géométrie variable selon les parents, entre ce qu'elles documentent de la réalité de sa vie en collectivité et ce qui les saisit en s'emparant de leur imagination. Par de multiples confrontations entre la maison et le lieu d'accueil, entre leur enfant et les autres, leurs manières de faire et celles des professionnelles, les images sont propres à nourrir l'imagination des parents, entre certitudes et interrogations.

Bibliographie

BOLTANSKI L. (1993), *La Souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*, Paris, Éditions Métailié.

BOURDIEU P. (1993), « Comprendre », dans BOURDIEU P. (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, pp. 1389-1424.

BOURDIEU P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

- BOURDIEU P., BOLTANSKI L., CASTEL R. & J.-C. CHAMBOREDON (1965), *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOUVERESSE J. (1995), « Règles, dispositions, habitus », *Critique*, n° 579/580, pp. 573-594.
- CANDIAGO P., MOREIRA M., RUFFIOT A., ROBIN K. & R. MANEVEAU (2012), « Les publics des établissements d'accueil des jeunes enfants. Attribution des places et gestion au quotidien », *Dossier d'études*, n° 152, CNAF.
- DE RIDDER G. & C. LEGRAND (1995), « Distance professionnelle et intimité affective », dans KAUFMANN J.-C. (dir.), *Faire ou faire faire ? Famille et services*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 127-140.
- GARNIER P. (1995), *Ce dont les Enfants sont capables*, Paris, Éditions Métailié.
- GARNIER P. (2000), « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *Ville, école, intégration*, n° 120, pp. 9-17.
- GARNIER P. (2016, à paraître), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- GARNIER P. (2014), « Childhood as a Question of Critiques and Justifications: Insight into Boltanski's Sociology », *Childhood*, vol. 21, n° 4, pp. 447-460.
- GARNIER P., BROUGÈRE G., RAYNA S., RUPIN P. & N. LA VALLE (2014), *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2 à 3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans différentes structures collectives accueillant des enfants de 2 à 3 ans*, rapport de recherche pour la CNAF, Experice-SPC Université Paris 13, juillet 2014.
- GEAY B. (2014), « Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales », *Politiques sociales et familiales*, n° 118, pp. 35-44.
- GILLIGAN C. (2008), *Une Voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Éditions Flammarion.
- GOFFMAN E. (2013), *Comment se conduire dans les lieux publics*, Paris, Éditions Economica.
- HARAWAY D. (2007), *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Éditions Exils.
- JONAS I. (2009), « L'interprétation des photos de famille par la famille », *Sociologie de l'art*, vol. 14, n° 1, pp. 53-70.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan.
- KELLERHALS J. & C. MONTANDON (1991), *Les Stratégies éducatives des familles*, Lausanne, Éditions Delachaux et Niestlé.
- MAUSS M. (1996), « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », *Gradhiva*, n° 20, pp. 109-115.
- MERLEAU-PONTY M. (1988), *Résumé de cours à la Sorbonne (1949-1952)*, Paris, Éditions Cynara.
- MONDZAIN M.-J. (2003), *Le Commerce des regards*, Paris, Éditions du Seuil.
- 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, Presses universitaires de France.
- NEYRAND G. (2013), « La reconfiguration de la socialisation précoce. De la coéducation à la cosocialisation », *Dialogue*, n° 200, pp. 97-108.
- NEYRAND G. & N. FRAÏOLI (2008), *Éveil et socialisation. La place des enfants dans les modes d'accueil*, Paris, Pros Pages Éditions.
- PAPINOT C. (2007), « Le "malentendu productif". Réflexion sur la photographie comme support d'entretien », *Ethnologie française*, vol. 37, n° 1, pp. 79-86.
- PASSERON J.-C. & J.-F. REVEL (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », dans PASSERON J.-C. & J.-F. REVEL (dir.), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 9-44.
- PERRENOUD P. (1994), « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant message et messenger », dans MONTANDON C. & P. PERRENOUD (dir.), *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?*, Berne, Éditions Peter Lang.
- PIETTE A. (1996), *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Éditions Métailié.
- PLAISANCE É. (2010), « Les enfants sous bonne garde », *Le Télémaque*, n° 37, pp. 83-98.
- RAYNA S. & C. BOUVE (dir.) (2013), *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*, Toulouse, Éditions Érès.
- SONTAG S. (2008), *Sur la Photographie*, Paris, Éditions C. Bourgois.
- VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon

Notes

1 Cette recherche dans différents types de lieux d'accueil collectifs pour les enfants âgés de 2 ans à 3 ans a été financée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), en réponse à un appel d'offres de relatif à la qualité de l'accueil et la socialisation des jeunes enfants (Garnier *et al.*, 2014).

2 Le choix des enfants observés est conditionné par l'accord préalable de leurs parents et des professionnelles, ainsi que par les signes d'assentiment ou de gêne manifestés par les enfants en situation d'observation. Ce choix prend aussi en compte un équilibre entre filles et garçons et une diversité de milieux sociaux et culturels plus ou moins contrastés selon les différentes structures. Tous les prénoms des enfants ont été changés. Nous utilisons systématiquement le terme « professionnelles » au féminin pour désigner le personnel des différentes structures enquêtées dans la mesure où, à l'exception d'un homme en crèche, il est composé exclusivement de femmes.

3 Outre le fait que les entretiens aient été réalisés à la maison ou dans la structure, selon les souhaits des parents, le dispositif d'enquête a sans doute favorisé la participation des pères aux côtés des mères, alors que la plupart des recherches dans le domaine de la petite enfance peinent à les mobiliser. Les entretiens en duos sont riches d'interactions entre eux, exprimant (ou non) des désaccords ou des nuances de leurs propos respectifs, qui mériteraient d'être investigués spécifiquement. Bien que la plupart des parents aient manifesté le souhait d'avoir une copie du montage à l'issue de l'entretien, nous leur avons donné, pour des raisons de droit à l'image, une dizaine de photographies centrées sur leur seul enfant, non pas le montage lui-même.

4 Le *care*, souvent traduit en termes de « soins » donnés aux jeunes enfants, renvoie plus fondamentalement à une éthique de l'interdépendance entre les personnes et à leur vulnérabilité commune (Gilligan, 2008).

Pour citer cet article

Référence électronique

Pascale Garnier, « L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 novembre 2015, consulté le 04 novembre 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/5128>

À propos de l'auteur

Pascale Garnier

Sorbonne Paris Cité, Université Paris 13, Laboratoire Experice - pascale.garnier@univ-paris13.fr

Résumés

Loin des débats théoriques dont elle fait l'objet, la notion de socialisation est devenue une visée et une norme pour l'éducation des jeunes enfants. Grâce à une méthodologie visuelle qui montre des extraits d'une journée de vie de leur enfant dans une structure d'accueil collectif, nous analysons les représentations parentales de ce que recouvre pour eux cette notion. Nous montrons qu'elle fait d'abord sens par ses différences avec l'espace domestique et qu'elle vise en priorité les interactions entre enfants. Elle s'attache également aux interventions des personnels et fait jouer des règles de vie collective, en même temps qu'elle se rapporte à une autonomie de l'enfant. Les représentations parentales de la vie en collectivité des tout-petits font ainsi intervenir différentes facettes de la notion de socialisation : les unes tournées vers les relations entre les enfants, les autres marquant la place des règles transmises par les adultes. Nous montrons comment l'expression de ces représentations va de pair avec toute une gamme d'émotions suscitées par le visionnement des films.

The imperative of "socialization": parents' points of view on the life in community of the toddlers

Far from the theoretical debates about the concept of socialization, the notion is now an objective and a norm in early childhood education. With a visual methodology that shows excerpts from the life of their young child in different collective settings, we analyze the parents' representations of what constitutes for them the idea of socialization. We show that it makes sense at first by its differences with the domestic space and it means primarily interactions between children. It also focuses on staff's interventions and the importance of the collective rules of life in the setting, while it refers also to the question of the autonomy of the child. Parental representations of toddlers' socialization highlight different theoretical conceptions: some are related to the relationships between the children, the others are marking the place of the adults' transmission of rules. We emphasize also how the expression of these representations goes hand in hand with a large of varieties of emotions provoked by the films.

El imperativo de “socialización”: puntos de vistas de los padres sobre la vida en colectividad de los niños pequeños

Lejos de los debates teóricos de los cuales es objeto, el concepto de socialización se ha convertido en un objetivo y una norma para la educación de niños pequeños. A partir de una metodología visual que muestra fragmentos de un día en la vida de su hijo en un centro de atención para niños, analizamos las representaciones de los padres de lo que constituye para ellos este concepto. Se demuestra que, en un primer momento, su sentido está dado por las diferencias con el espacio doméstico y que está dirigido principalmente a las interacciones entre los niños. También se centra en las intervenciones del personal y pone en juego las normas colectivas de vida, al mismo tiempo que se refiere a una autonomía del niño. Estas representaciones parentales de la socialización de los niños pequeños en el ámbito colectivo, remiten a diferentes nociones de socialización: unas más centradas en las relaciones entre los niños, las otras marcando el lugar de las reglas transmitidas por los adultos. Mostramos cómo estas representaciones se asocian con una serie de emociones suscitadas al momento de ver los videos.

Entrées d'index

Mots-clés : socialisation, petite enfance, parents, établissement collectif, méthodologie visuelle