

Appréhender la qualité de l'accueil « à hauteur d'enfants » à partir d'études de cas

L'importance des rapports sociaux d'âge

Mots-clés

- Qualité
- Accueil
- Jeune enfant
- Catégories d'âge

Elsa Zotian

Laboratoire de sciences sociales appliquées (LaSSA)
et Centre Norbert Elias.

Au regard de ses voisins européens, la France se caractérise par une « approche divisée » de l'accueil des enfants âgés de 0 à 6 ans avec, d'un côté, des structures d'accueil multiples pour les enfants de 0 à 3 ans, de l'autre, une école maternelle à visée éducative de plus en plus scolaire pour ceux de 3 à 6 ans (Garnier, 2009). Dans ce panorama, la catégorie des enfants de 2 à 3 ans se trouve « à cheval » entre deux offres de prise en charge. En France, avant l'âge de 3 ans, les enfants gardés en dehors de leur sphère familiale sont d'abord confiés à des assistantes maternelles, 13 % des moins de 3 ans sont pris en charge dans un établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE) et 3 % fréquentent l'école maternelle [direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees), enquête Modes de garde, 2013]. À la rentrée scolaire 2013, le taux de scolarisation en zone d'éducation prioritaire à l'âge de 2 ans est estimé à 20,4 % [Observatoire national de la petite enfance (ONPE), 2014] ⁽¹⁾. À partir de 3 ans, l'école maternelle – non obligatoire et gratuite – est le dispositif majoritaire d'accueil de la petite enfance.

Les enfants âgés de 2 à 3 ans sont donc susceptibles de pluralité des prises en charge. Des discussions importantes traversent le champ professionnel et la communauté scientifique au sujet du meilleur type d'accueil pour les plus jeunes. Ainsi, le nombre d'adultes nécessaires par enfant ou la forme plus ou moins scolaire des prises en charge constituent des critères d'évaluation et sont objet de débat. Le propos ici est d'apporter un autre éclairage sur ces questions de qualité de l'accueil en se plaçant du point de vue des enfants. Dans cette perspective, il s'agit à la fois de penser comparativement les différents types d'accueil existants en se plaçant dans la perspective des enfants, mais aussi de considérer leurs trajectoires d'accueil : qu'est-ce que la fréquentation simultanée ou successive de différents accueils construit comme type

d'expérience de socialisation chez les jeunes enfants ? En effet, appréhender la qualité de l'accueil « à hauteur d'enfants » implique de prendre en compte « *les sentiments subjectifs de leur propre situation qu'ils éprouvent au cours de diverses expériences sociales, et [...] les rapports sociaux qu'ils entretiennent entre eux et avec autrui* » (Paugam, 1991, p. 17).

Plus précisément, cet article propose de réfléchir à la manière dont les enfants vivent l'âge comme catégorie classificatoire (Galland, 2010) dans leur prise en charge quotidienne. S'il existe des travaux consacrés aux effets comparatifs de groupes homogènes ou hétérogènes en âge sur le type d'interactions sociales développées par les enfants (Baudonnière et Liegeois, 1987), la façon dont les jeunes enfants appréhendent les rapports sociaux d'âge et leurs effets sur la manière dont ils vivent leur prise en charge sont, à ce jour, des processus sociaux peu documentés. La perspective ici proposée est celle d'une sociologie des rapports sociaux (Dorlin, 2009) articulée à une socioanthropologie de l'enfance (Delalande, 2001 ; Corsaro, 2005 ; Sirota, 2005). La différence entre les aînés et les cadets, comme l'explique Pierre Bourdieu dans un célèbre entretien, est un enjeu de lutte autour duquel s'organise une répartition des pouvoirs : « *Les classifications par âge (mais aussi par sexe ou, bien sûr, par classe...) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un ordre auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place* » (Bourdieu, 1984, p. 143). Ces rapports sociaux d'âge hiérarchiques se déploient tant dans les relations entre les enfants et les adultes, entre les « jeunes » et les « vieux », qu'entre les « petits » et les « grands » dès lors que l'on se place à l'échelle des relations interenfantines. La spécificité de ces rapports sociaux, au regard de la classe et du genre, réside dans sa plasticité, dans la mesure où, au cours de son existence, chaque acteur social est amené à gravir les

(1) D'importantes disparités territoriales sont, cependant, observées d'un département à l'autre. Ainsi, dans les Bouches-du-Rhône, où a été menée cette étude, ce taux est estimé, à la rentrée 2013, entre 5 % et 11,7 % (ONPE, 2014).

échelons de cette hiérarchie sociale des âges, se détachant du groupe cadet pour s'agréger au groupe aîné, et acquérant ainsi, au fil de son existence, de nouveaux droits et de nouveaux devoirs vis-à-vis du groupe social d'âge précédent (Fournier, 2010).

Le propos consiste ainsi à analyser comment les enfants, dès l'âge de 2 à 3 ans, éprouvent ces rapports sociaux d'âge. Il s'agit d'interroger ce que leur prise en charge construit comme place pour eux du point de vue de la hiérarchie sociale des âges et comment ils subissent ces formes d'assignation, les détournent ou y résistent. Les enfants sont ici considérés comme des acteurs sociaux à part entière et des êtres « au présent » (James et Prout, 1990 ; Delalande, 2001 ; Mayall, 2002 ; Sirota, 2005). L'objectif de cet article est donc de documenter les expériences, d'appréhender les points de vue des enfants et de comprendre les logiques sociales qui sous-tendent leurs comportements. Il analyse les interactions inter-enfantines autant que celles entre adultes et enfants et attribue la même valeur aux unes et les autres (Danic et al., 2006) ⁽²⁾.

Le « groupe d'âge » : un principe central d'organisation institutionnelle

Les enfants rencontrés dans le cadre de cette étude, lorsqu'ils sont confiés en dehors de leur famille, fréquentent en majorité la crèche municipale et les classes d'accueil des « tout-petits » (TPS) en école maternelle ⁽³⁾. Dans ces deux modes de prise en charge du jeune enfant, le « groupe d'âge » constitue un principe central d'organisation institutionnelle : les enfants sont regroupés en classe en fonction de leur âge et le type d'activités proposées est ajusté à celui-ci. Cette structuration en groupes d'âge dans les lieux de prise en charge de la petite enfance renvoie à un long processus historique dont l'apparition est concomitante à l'émergence progressive d'un « sentiment » de l'enfance depuis la fin du Moyen Âge (Ariès, 1975). Elle s'adosse aujourd'hui aux discours savants de la biomédecine et de la psychologie qui associent des âges à des stades de maturation physique, cognitive, affective. De ce point de vue, est mis en œuvre dans ces modes d'accueil une « adéquation

« naturelle » entre différence biologique et division sociale [d'âge] » (Goffman, 2002, p. 45). Dans ce contexte, la mixité sociale d'âge se déploie dans les temps interstitiels des institutions : récréations, moments de jeu en plein air, temps d'accueil et de départ, déplacement au sein des établissements, etc.

L'organisation de ces lieux d'accueil en groupes d'âge reflète et produit dans le même temps cette différenciation et cette hiérarchisation sociale d'âge qui structurent les sociétés occidentales. Les travaux en sociologie et anthropologie de l'enfance montrent que les enfants adhèrent à cette division et hiérarchie sociale des âges. Julie Delalande a observé que, dans les cours de récréation, le passage d'une classe d'âge à une autre constitue une préoccupation sociale majeure à laquelle les enfants consacrent une part importante de leur temps et de leur énergie. Ainsi, l'injonction à grandir, qui est au centre des pratiques éducatives, est également au cœur de la socialisation inter-enfantine. Il s'agit, ici, d'une reproduction interprétative (Corsaro, 2005) des rapports sociaux d'âge qui se déploie dans l'acquisition de savoir-faire ludiques (Delalande, 2001), mais également la mise en scène des goûts culturels (Zotian, 2006). L'organisation des lieux d'accueil institutionnels matérialise cette hiérarchie sociale des âges qui structurent aussi bien les représentations adultes qu'enfantines. Ces rapports sociaux entre aînés et cadets s'actualisent dans un ensemble de règles implicites et explicites. Ainsi, professionnels et groupes de pairs enfantins utilisent au quotidien un ensemble de catégories émiques ⁽⁴⁾ (Olivier de Sardan, 1998) pour désigner les groupes d'enfants selon leur âge : « bébés », « tout-petits », « petits », « moyens » et « grands ». La catégorie des enfants de 2 à 3 ans est ainsi désignée, en école maternelle, par les termes de « bébé » ou de « tout-petit ». L'extrait de carnet suivant fait état de ces usages :

– *École maternelle : les enfants de TPS sortent des WC. Leur maîtresse leur dit d'avancer. Le couloir est rempli de groupes d'enfants. Une maîtresse des « moyens » dit à ses élèves « on laisse passer les petits ! » et leur demande de s'asseoir sur le banc disposé le long du mur. Un des élèves se lève du banc et pointe du doigt une des petites filles de*

(2) Au terme de cette introduction, l'auteure remercie les personnels des lieux d'accueil ainsi que les enfants et les familles rencontrés, la Caisse nationale des Allocations familiales pour le financement suite à un appel à projets de recherches lancé en 2012 par l'Observatoire national de la petite enfance sur « Les dimensions de la qualité de l'accueil des jeunes enfants », ainsi que les relecteurs de l'article pour leurs remarques pertinentes et constructives.

(3) Le travail de terrain a mis en exergue le faible recours aux assistantes maternelles par les familles enquêtées, pour lesquelles ce mode de garde constitue un coût financier trop important. Les données sont, sur ce plan, conformes aux phénomènes repérés par des études plus larges (Erne et Fraïsse, 2005).

(4) « Emic » ou émique renvoie en anthropologie aux discours des sujets enquêtés, au vocabulaire qu'ils utilisent pour nommer leurs réalités sociales mais, plus largement, aux représentations, codes et structures cognitives « autochtones ». « Émique » s'oppose à « étique » qui renvoie aux catégories mobilisées par les scientifiques pour décrire et expliciter le social qu'ils étudient.

TPS. Sa maîtresse lui dit « Léo, je crois que tu vas aller faire un tour chez les bébés si ça continue ! » puis elle ajoute « regarde comme ils sont sages ! Allez, on attend que les petits passent ». Plus loin, la classe de TPS croise un autre groupe d'enfants et s'arrête. Les « moyens », qui ont laissé passer les petits, sont maintenant derrière eux. Leur maîtresse leur dit « on n'avance pas plus vite que les tout-petits. On ne va pas leur marcher dessus ! ».

Les propos ici rapportés renseignent sur la façon dont les rapports intergénérationnels entre enfants sont structurés par un ensemble de droits de devoirs réciproques. Du côté des « grands » est affirmée l'obligation de faire attention aux tout-petits et à « prendre soin » d'eux, tandis que la possibilité de « faire un tour chez les petits » a valeur de sanction. Les matériaux ethnographiques recueillis montrent, par ailleurs, que les « tout-petits » sont, de leur côté, régulièrement rappelés à la nécessité de respecter « le travail » des « grands », en observant le silence lorsqu'ils se déplacent dans les couloirs pendant les heures de classe. Cette injonction articule implicitement deux ordres de valeurs : d'une part, la hiérarchie entre aînés et cadets ; d'autre part, celle entre « jeu » et « travail », qui structure fortement le quotidien des enfants en école maternelle, et ce dès la TPS.

Si l'âge constitue un principe central d'organisation institutionnelle des lieux d'accueil de la petite enfance, du point de vue des enfants, le plaisir ou le déplaisir à fréquenter tel ou tel type d'accueil dépend en partie de la place qu'ils y occupent dans la hiérarchie sociale des âges et de la manière dont leur trajectoire d'accueil s'articule à leur avancement dans celle-ci.

À partir de la présentation en miroir de deux études de cas, seront analysées les expériences contraires types susceptibles d'être éprouvées par les jeunes enfants dans leur trajectoires de prise en charge : celle d'une distinction sociale fondée sur l'âge d'un côté (cas de Samia), celle d'une disqualification sociale d'âge de l'autre (cas de Lina).

Samia, la fréquentation de la TPS comme expérience d'une distinction sociale d'âge

Samia, âgée de 2 ans et demi, fréquente la TPS de l'école maternelle de son quartier du lundi au vendredi de huit heures trente à onze heures trente. Son frère Badiss, d'un an son aîné, est lui aussi passé par la TPS. Il est aujourd'hui en petite section dans la même école. Les deux enfants ont une petite sœur âgée de sept mois. La mère est femme au foyer et le père électricien.

Cet article présente une partie des résultats d'une enquête qualitative menée de février à décembre 2013 dans les 3^e et 14^e arrondissements de Marseille, menée par Fabienne Hejoaka, Adeline Mauchand et Elsa Zotian. Ce travail a été réalisé avec les méthodes de la sociologie qualitative et de l'anthropologie : entretiens qualitatifs avec des parents et des professionnels, observation participante dans les lieux d'accueil des jeunes enfants et au sein des familles, recueil de conversations informelles. L'ensemble de ces matériaux a fait l'objet de retranscriptions écrites. Ce corpus constitue le matériau de base de cette étude.

L'équipe de recherche a suivi pendant plusieurs mois une quarantaine d'enfants dans les espaces intérieurs et extérieurs des lieux d'accueil enquêtés, assisté aux goûters et repas, observé les différentes activités proposées et leur temporalité. L'ethnographie a requis au préalable la construction d'une grille qui s'est concentrée sur les activités ordinaires des enfants : jouer, lire, manger, se laver et dormir. Les interactions adultes-enfants et interenfantines, dont ces activités étaient l'occasion, ont fait l'objet d'un recueil systématique. Par ailleurs, une attention importante a été portée aux aspects non verbaux de ces interactions (gestuelles et mimiques). Ainsi ont été intégralement retranscrites les notes de huit journées d'observations directes au sein de la grande section de la crèche municipale, sept dans la classe de toute petite section de maternelle et six séquences auprès de la dizaine d'enfants fréquentant la microcrèche. Dans un second temps, des observations ont été réalisées dans les familles de huit enfants, en se fondant sur la même grille d'observation. Il s'agissait de recueillir des données sur les manières de dire, de faire, de manger, de se laver, de jouer, de lire, et de décrire ainsi les normes en vigueur au sein de la famille. Les interactions des enfants enquêtés avec leurs parents et les différents membres de leur fratrie ont été observées.

De ce travail empirique au sein des lieux d'accueil et des familles, quatre études de cas d'enfants ont été extraites. Celles-ci présentaient de manière saillante des enjeux repérés de façon transversale à propos de la socialisation des jeunes enfants. Deux d'entre elles, qui mettent en exergue la problématique de l'âge du point de vue des enfants, sont présentées dans cet article.

La pensée par cas constitue un mode d'intelligibilité du social différent du raisonnement hypothético-déductif (Passeron et Revel, 2005). Elle permet d'associer des données empiriques de nature hétérogène (extraits d'entretien, de conversations informelles, de descriptions ethnographiques, de documents divers) pour éclairer des aspects du réel jusque-là invisibles ou non objectivés. La visée est essentiellement descriptive et les interprétations et analyses qu'elle fonde relèvent du « régime de la plausibilité », et non de la réfutabilité (Olivier de Sardan, 2008).

Les études des cas de Samia et Lina présentées dans cet article ont permis, en les mettant en miroir, de saisir le rôle des rapports sociaux d'âge sur l'appréciation par de jeunes enfants d'un mode d'accueil. La méthode d'analyse ici déployée est celle de l'induction, « (qui) va ainsi de cas en cas pour générer et réajuster ces interprétations » (Olivier de Sardan, 2008, p. 74).

NDLR : les références bibliographiques des auteurs cités dans cet encadré figurent en fin d'article page 29.

Une grande facilité à faire son « métier d'élève »

À l'école, la petite fille montre une importante capacité à suivre et mettre en œuvre les règles qui sont au centre des comportements attendus d'un élève en maternelle : respecter le découpage des temps et des espaces, exécuter les consignes en atelier, prendre la parole selon des normes et des cadres prédéfinis.

Respecter le découpage des temps et des espaces

Dans la classe, il existe des espaces fixes qui ont une fonction précise. Ce sont « les coins » dont chacun est dédié à une activité : le coin cuisine, le coin bricolage, le coin lecture, le coin regroupement, etc. Un mobilier nombreux et spécialisé structure ces espaces (table, bancs, armoires, jeux, casiers, matelas). Par ailleurs, l'emploi du temps des enfants est fortement découpé et structuré en TPS, la matinée comprenant de nombreuses et courtes séquences d'activités. La place des choses et des activités est donc l'objet d'une importante sophistication dans la classe. Les enfants préscolarisés sont incités à pratiquer tel jeu ou telle activité dans tel espace, et sont fréquemment rappelés à l'ordre lorsqu'ils ne respectent pas cette organisation. Or, Samia ne montre aucune difficulté à se soumettre à l'ordre spatio-temporel qui régit la vie de la classe. Elle respecte les places c'est-à-dire les « *espace(s) bien délimité(s) au(x)quel(s) l'individu peut avoir droit temporairement* » (Goffman, 2000, p. 46) qui lui sont assignés par l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) ou l'enseignante, et celles de ses pairs. Ainsi, elle s'installe au coin regroupement dès que la maîtresse le demande et reste assise le temps exigé.

Exécuter les consignes en atelier

Les « ateliers » constituent, en TPS, l'unité de base de l'organisation des activités. Ils correspondent à des moments de « travail » où les enfants doivent suivre des consignes et effectuer des tâches précises, les réalisations des enfants étant ensuite archivées dans un cahier individuel, afin de suivre leurs progrès. Lors de ces séances de travail, Samia comprend immédiatement les consignes et accomplit les tâches rapidement. Pour son enseignante, qui la considère comme une bonne élève :

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

qui ont compris les règles de la classe. Un exemple, tout bête, quand on doit ranger et venir s'asseoir sur les bancs, elle le fait tout de suite, alors que d'autres, il faut leur dire plusieurs fois. Samia, par rapport à tout ce qui est scolaire... si je donne un coloriage ou même les gommettes, les mettre dans un rond, certains vont être perdus... mais Samia, elle, va le faire parfaitement ! ».

Or, le respect des « consignes » est au centre de la « culture scolaire » qui prévaut dans l'enseignement préscolaire français (Brougère, 2013) et à laquelle les enfants doivent se conformer dès la TPS, conçue par les équipes pédagogiques comme une « petite section allégée » ⁽⁵⁾.

Prendre la parole selon des règles et des cadres prédéfinis

Lorsque Samia est sollicitée par l'enseignante pour prendre la parole, elle répond, quoiqu'avec timidité, aux questions posées, ce qui, une fois encore, est loin d'être le cas de tous les enfants. Elle accomplit donc au mieux le « métier d'élève » (Perrenoud, 1996) tel qu'il se décline en TPS et qui consiste essentiellement à respecter le cadre spatio-temporel de la classe, exécuter des consignes, prendre la parole de manière cadrée.

Une forte identification à son frère aîné...

La capacité de Samia à jouer le jeu institutionnel s'explique sans doute, en partie, par le fait que la petite fille a bénéficié précocement d'une socialisation à la culture scolaire par l'intermédiaire de son frère aîné. Badiss, qui a été scolarisé en TPS en 2012-2013, montre, y compris dans la sphère domestique, un fort attachement à son identité d'élève et transmet à sa sœur, par diverses pratiques, les habiletés qu'il a développées depuis l'année précédente :

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

(5) Propos de l'enseignante recueillis en entretien.

Ces notes ethnographiques montrent à la fois l'importance et la légitimité que Badiss, à travers la valorisation de son cahier, attribue à son « travail » d'élève et l'intérêt que cela suscite chez sa cadette. On observe également des pratiques de lecture où le grand frère joue le rôle de médiateur. Badiss met ici en œuvre un « protocole de lecture » (Chartier, 1993) conforme à celui en vigueur dans l'enseignement préscolaire, fondé sur le respect du déroulé chronologique de l'histoire et l'association entre les étapes d'un récit et des illustrations. Il réinvestit ici des compétences acquises dans le cadre de la TPS et initie au passage sa sœur à une pratique culturelle scolairement légitime, la lecture d'albums, assortie d'un « savoir-lire » (Chartier, 1993) tel qu'il est inculqué dans l'institution. Au sein de l'espace domestique, Samia est donc socialisée à la culture préscolaire par l'exemple des conduites de son frère. Cette socialisation par imprégnation (Jau-néau et Octobre, 2008) fonctionne d'autant mieux que Samia s'identifie très fortement à son aîné, qui constitue dans son univers relationnel un « autrui significatif » central (Berger et Luckmann, 1986), ainsi que le souligne la mère en entretien : « *Ils jouent beaucoup ensemble en fait, ils sont très complices. Surtout pour Samia, quand Badiss n'est pas là, elle s'ennuie. Quand il va chez sa grand-mère sans elle, elle l'appelle tout le temps. Badiss, lui, c'est pas pareil, il peut s'adapter à d'autres enfants, mais Samia, sans son frère, on dirait qu'elle est perdue, elle le réclame* ». Ainsi, l'année précédente, Samia connaissait déjà l'école et l'enseignante de TPS, accompagnant sa mère lorsque celle-ci emmenait ou venait chercher son frère et exprimait alors son désir d'être préscolarisée avec lui.

... alimentée par l'expérience d'une distinction sociale d'âge

Certes, Samia est incitée, par le biais de son attachement à son frère, à jouer le jeu de la TPS. Mais fréquenter l'école maternelle lui permet en outre de s'inscrire dans une sociabilité enfantine où elle occupe, au regard de l'âge, une place privilégiée. En effet, pendant les temps de récréation, elle joue régulièrement, par l'intermédiaire de son frère, avec « les grands », comme le montre l'extrait suivant :

– *Dans la cour de récréation, Samia a rejoint son frère Badiss. Ils ont mis tous les deux leur capuche sur la tête, bien qu'il ne pleuve pas, et marchent dans la cour main dans la main. Une petite fille de la classe de Badiss les rejoint et prend la main du garçon. Elle met aussi sa capuche et ils se promènent ainsi tous les trois. Puis d'autres filles et garçons de la classe de Badiss rejoignent le trio à capuche, ils se donnent la main et finissent*

par former un cercle. Samia est la seule enfant de TPS parmi les quinze enfants que compte le groupe. Abdou, scolarisé en TPS avec Samia, s'avance pour se joindre au cercle, mais une fille le pousse en disant « C'est pas pour les bébés ! ». Le petit garçon part s'asseoir plus loin et boude, bras croisés et sourcils froncés. L'une des filles du cercle dit aux autres enfants : « allez, on se baisse ! ». Chacun à leur tour, les enfants s'accroupissent. Samia est la dernière à se baisser, tirée par le bras par son frère. Puis les enfants se relèvent. Là aussi, Samia se lève en se faisant tirer par son frère. Une autre fille du cercle se met à compter, reprise par d'autres enfants « un, deux, trois... », jusqu'à dix-huit ou dix-neuf.

Cette place qu'occupe Samia pendant les temps de jeux constitue une expérience peu commune dans l'univers social de la cour. En effet, les enfants pratiquent principalement leurs jeux au sein de groupes d'âge homogènes. De ce point de vue, les observations faites recoupent les analyses de travaux menés en anthropologie de l'enfance dans les cours de récréation. L'étude de Julie Delalande, qui fait référence, en France, en la matière, montre ainsi que petits et grands jouent peu ensemble, quels que soient les milieux socioéconomiques et culturels (Delalande, 2001). Le jeu partagé, qui est au centre de l'activité enfantine pendant les récréations a lieu « *en priorité entre les enfants du même âge* » (Delalande, 2003, paragraphe 26). Cette étude montre, par ailleurs, que les répertoires ludiques sont de puissants marqueurs identitaires d'âge au sein du groupe des pairs. Ainsi, les enfants changent d'activités ludiques d'une période à l'autre, laissant de côté les jeux qu'ils pratiquaient jusqu'alors, considérés désormais comme des jeux de « bébés », pour acquérir les savoirs et savoir-faire ludiques qui correspondent à leur nouvel âge social (Delalande, 2001).

Les cas de mixité sociale d'âge correspondent donc, dans les cours de récréation, à des configurations atypiques. Ainsi, il arrive que des petites filles intègrent dans leurs jeux des enfants plus jeunes. Les aînés expliquent parfois les règles de certains jeux particulièrement élaborés (Delalande, 2001). Dans la cour de récréation de l'école maternelle enquêtée, de nombreux enfants scolarisés en TPS restent dans le périmètre immédiat de leur enseignante pendant les récréations, s'installant parfois sur ses genoux. À mesure que l'année avance, certains investissent l'espace de la cour, courant ou jouant sur la structure ludique. Si les enfants de TPS côtoient alors les plus grands, ils entrent peu en interaction directe avec eux. On observe également que les « grands » mettent souvent

en œuvre des pratiques d'exclusion des plus jeunes des groupes de jeux. Or, ²Samia, plus jeune elle aussi, est intégrée au groupe de jeu sans problème. Le fait que la petite fille soit, avec son frère, à l'initiative du jeu explique ce décalage. En effet, Samia commence avec lui le « jeu de chaîne » qui sera à l'origine du cercle.

Les « jeux de chaîne » constituent avec les « ploufs » des préjeux qui permettent de recruter des pairs pour la mise en place d'activités ludiques. Mais elles sont également une façon pour les enfants d'exposer leurs relations sur cette « place publique » (Delalande, 2001) qu'est la cour. Badiss, en mettant ainsi en scène l'affinité élective qui le relie à sa sœur, et qui est reconnue comme telle par ses pairs du fait qu'ils se joignent à eux, fait accéder sa cadette à un statut particulier. Le rôle central que joue Badiss dans la socialisation de sa sœur permet à cette dernière d'entretenir une distinction sociale d'âge (Bourdieu, 1979) au sein du groupe des pairs aînés. Le concept de distinction a été élaboré par Pierre Bourdieu pour désigner les stratégies des classes moyennes et supérieures, consistant à se différencier des « milieux populaires » par le développement de certaines pratiques ou la consommation de certains biens. Il s'agit donc de décrire un processus de production de différences de classe fondé sur la culture au sens large (manière de dire, de faire, de penser, etc.). Ici, Samia, en jouant avec des enfants plus âgés qu'elle, se distingue de façon importante des enfants de son propre groupe d'âge. Notre hypothèse est que le statut de « transfuge » de groupe d'âge incite la petite fille à jouer le jeu de la scolarisation précoce.

Lina, la crèche en périscolaire comme disqualification sociale d'âge

Lina fréquente la même TPS que Samia les lundi, mardi, jeudi et vendredi de huit heures trente à seize heures trente, et la crèche municipale le mercredi en périscolaire. Auparavant, elle fréquentait la même crèche depuis l'âge de 6 mois. La petite fille est âgée de 2 ans et 9 mois au moment de l'enquête. Elle a deux frères aînés : Maël, 5 ans, qui est en grande section de maternelle, et Mathieu, 9 ans, à l'école primaire en classe de CM1. Ses parents travaillent ensemble comme commerciaux.

Lina en crèche et en TPS : deux attitudes contrastées

Bien que Lina se caractérise en TPS et en crèche municipale par une faible propension à prendre la parole devant les adultes et à s'adresser à eux, au point que les profes-

sionnelles de la crèche la surnomment « la muette » et que l'enseignante de TPS déclare, à son sujet, « *Lina ça va, mais je n'entends jamais le son de sa voix* », l'observation minutieuse de ses comportements dans les deux institutions montrent l'adoption par la petite fille d'attitudes clivées.

Exécuter les consignes en atelier

À l'école, au cours des ateliers, Lina – comme Samia – n'a aucune difficulté à comprendre les consignes et réalise avec aisance ce qui est demandé.

– *Travail en atelier en TPS : Lina est assise à la table de l'atelier « pincés à linge ». Lina est la deuxième enfant à finir l'exercice après Samia. Lina et Samia se sourient. En même temps, elles lèvent leur assiette au-dessus de leur tête et rient. L'enseignante les prend en photo avec leur réalisation. Puis les deux petites filles défont leur assiette et rangent les pincés à linge dans la corbeille.*

En crèche municipale, l'atelier ne constitue pas, comme en TPS, l'unité de base des activités et l'emploi du temps des enfants est globalement beaucoup plus souple et élastique. Toutefois, à la rentrée 2013, des ateliers sont ponctuellement mis en place le mercredi pour les « grands » accueillis en périscolaire. Les productions réalisées par les enfants au cours de ces séances n'ont toutefois pas valeur de « travail ». Elles sont la plupart du temps affichées au mur comme décoration et ne sont pas l'objet d'une évaluation individualisée des « progrès » de l'enfant. Or, Lina, lors de ces ateliers dédiés aux « périscolaires », fait preuve de capacités psychomotrices très différentes de celles dont elle fait preuve en TPS et réalise avec beaucoup moins d'entrain ce qui lui est demandé.

– *Atelier périscolaire à la crèche : les « périscolaires » sont attablés pour faire un atelier consistant à peindre l'intérieur d'une forme géométrique. Lina n'est pas concentrée et ne semble pas motivée par l'activité qui lui est proposée. Elle peint lentement, laissant des parties non remplies. L'auxiliaire l'aide et lui réexplique qu'elle doit peindre l'intégralité de la forme. La petite fille sera la dernière du groupe d'enfants à finir sa peinture.*

Interagir avec les autres enfants

Si Lina se montre globalement laconique avec les professionnels de l'école maternelle, elle développe avec ses pairs, en revanche, d'importantes interactions. Les matériaux ethnographiques recueillis font ainsi état de nombreux dialogues entre la petite fille et d'autres enfants.

– *Pendant un déplacement dans les couloirs de l'école maternelle : Hakim montre la photo d'une petite fille collée*

sur la porte d'entrée d'une classe à Lina en lui disant « c'est toi ». Lina répond « mais non ! ». Hakim insiste « si », Lina dit « mais non, c'est pas ma photo ! ».

– Pendant le temps cantine : Lina est attablée avec les autres enfants de sa classe inscrits en demi-pension. L'Atsem sert des morceaux de bœuf à Jahlane et dit « Oh, les bébés, on mange ! ». Jahlane regarde son assiette, met un bout de viande dans sa bouche et fait une grimace. Lina lui demande : « t'aimes pas ? ». Le petit garçon dit « non ! », retire de sa bouche le morceau qu'il jette par terre.

Ces échanges, embryonnaires aux yeux d'adultes, correspondent à des ébauches de conversations, qui constituent pour la catégorie d'âge étudiée le type d'interactions langagières interenfantines le plus sophistiqué que l'on ait eu l'occasion d'ethnographier. En effet, comme l'a montré Catherine Garitte, mener une conversation à proprement parler, où chacun prend la parole à son tour et ajoute un élément discursif en lien avec l'acte de langage du locuteur précédent, est loin d'aller de soi pour les jeunes enfants. Leurs conversations se caractérisent, en effet, par des ruptures thématiques beaucoup plus importantes que celles tenues par des adultes, une faible stabilité et un décentrement très progressif par rapport au contexte immédiat d'énonciation (Garitte, 2000). Lina fait partie des élèves de TPS qui, à l'école, entrent le plus en interaction sur ce mode avec les autres enfants. Par ailleurs, la petite fille s'inscrit dans une importante sociabilité ludique pendant les temps de récréation.

– Cour de récréation : Lina monte en riant au sommet de la structure où se trouve Walid qui regarde dans les jumelles qui y sont accrochées. Saana est à côté de lui. Saana et Lina s'assoient sur le bord, au-dessus du filet d'escalade. Elles se pendent toutes les deux, l'une à côté de l'autre, à la barre, et restent ainsi accrochées un moment.

À la crèche, en revanche, Lina se montre beaucoup moins sociable. La petite fille est souvent refermée sur elle-même et entre rarement en interaction avec les autres enfants. Si elle joue parfois sur la structure ludique qui occupe le centre de la cour, ces moments de jeu sont peu l'occasion d'échanges avec ses pairs. Pendant les temps passés en extérieur, la petite fille reste le plus souvent à l'écart des autres enfants comme le montrent les extraits suivants :

– Moment de jeux libres dans la cour de la crèche : Lina est assise sur une petite moto, à l'écart des autres enfants. Elle a mis sa capuche sur la tête. Elle ne bouge pas. Son

regard est flou. Puis elle fait des mimiques comme si elle parlait à quelqu'un. Elle bouge les lèvres, faisant semblant de parler, et mordille son cordon de capuche. Parfois son regard s'arrête sur les autres enfants mais elle ne les rejoint pas. Elle se lève de la moto et en prend une autre juste à côté. Elle prend une brindille au sol. Puis elle amène la moto un peu plus loin. Thibault passe devant elle et dit « coucou Lina ». La petite fille ne répond pas.

Quand elle ne reste pas à l'écart des autres enfants, Lina passe les temps de récréation sur les genoux des auxiliaires.

Le désamour pour la crèche

De manière générale, on observe que Lina arrive fréquemment à la crèche le visage fermé et l'air triste, tenant sa petite poupée aux cheveux blonds serrée dans ses bras. Au cours de la matinée, tandis que ses camarades jouent dans la salle qui leur est réservée, occupant tout l'espace, la fillette reste souvent immobile avec sa poupée. Elle sourit rarement alors qu'elle se montre prompte à sourire au cours du temps passé en TPS. Lors des moments d'observation participante passés dans la famille de Lina, ses parents racontent les « scènes » que fait désormais la petite fille lorsque ses parents l'amènent à la crèche. Cette attitude très contrastée de la part de Lina selon le lieu d'accueil fréquenté est éclairée par les discussions informelles réalisées avec les parents de la petite fille.

– Extrait carnet de terrain, dans la famille de Lina. La mère raconte que le mercredi précédent, la petite fille a fait une telle crise devant le portail de la crèche qu'elle a fini par céder et ramener la petite fille à la maison. Le père affirme que la petite fille « aime bien aller à l'école. Elle ne "maronne"⁽⁶⁾ pas ». En revanche, sa mère souligne : « Maintenant, elle ne veut plus aller à la crèche ! Ce matin ça a été difficile de l'y amener. Sur le chemin, Lina m'a dit "maman, pourquoi tu me punis ?" ».

Il semble donc que, pour la petite fille, fréquenter la crèche en périscolaire a valeur de sanction et qu'elle n'accepte plus, au moment de l'enquête, de jouer le jeu de la pluralité de ses modes d'accueil. On peut faire l'hypothèse que fréquenter ce lieu d'accueil, alors même qu'elle est désormais préscolarisée, met à mal l'identité sociale d'âge qu'elle pense avoir acquis et entame la perception qu'elle a de sa propre subjectivité. Du point de vue de la petite fille, le maintien à la crèche semble

(6) « Maronner » est un terme marseillais qui signifie râler, bougonner, se plaindre, etc.

être vécu comme une expérience de disqualification sociale d'âge : cette expérience renvoie à « *la logique de la désignation et de l'étiquetage et de ses effets sur le plan identitaire* » (Paugam, 1991, p. 25). Si cette expérience est désagréable pour la petite fille et joue sur son comportement à la crèche, elle a également un coût en termes de climat familial.

Le cas de Lina permet ainsi d'appréhender la question des rapports sociaux d'âge de manière diachronique. L'hypothèse avancée est celle d'une évolution de la petite fille en termes de statut social d'âge, socialement valorisée tant par les enfants que par les adultes, que vient remettre en question la fréquentation, en parallèle, de modes d'accueil pensés comme hiérarchique de la TPS et de la crèche municipale.

Conclusion

En définitive, se confronter à la question de la qualité de l'accueil « à hauteur d'enfants » invite à réfléchir en termes de « carrière » : « *dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète tout ce qui lui arrive* » (Hughes cité par Becker, 2002, p. 126).

Il s'agit donc de comprendre les effets des prises en charge sur les subjectivités des enfants et d'aborder leur expérience de prise en charge dans leur diachronie.

Appréhender leurs subjectivités nécessite d'associer la mise en œuvre d'une observation minutieuse lors du terrain à une certaine « prise de risque interprétative » lors de l'analyse (Olivier de Sardan, 1996 ; Lahire, 1996). Le fait que les jeunes enfants n'élaborent pas de discours sur eux-mêmes et recourent partiellement au langage pour s'exprimer permet de mobiliser seulement à la marge leurs paroles pour construire l'analyse. Par ailleurs, les données empiriques sur lesquelles s'appuie le travail interprétatif peuvent apparaître comme des signes « faibles » du point de vue des adultes, qui ne révèlent leur force qu'à l'aune d'une connaissance globale de la socialisation interenfantine et de ses enjeux.

En dépit de ces limites, on a tenté de construire de l'intelligibilité quant aux vécus institutionnels des jeunes enfants, permettant ainsi de saisir comment, dans le temps, peuvent s'ouvrir des contradictions entre changements de statut et trajectoires d'accueil, et comment ces écarts peuvent éprouver les subjectivités enfantines. L'analyse propose ce faisant de rompre avec la représentation commune du jeune enfant comme acteur social apolitique et ahistorique. D'une part, elle montre que les enfants perçoivent, dès la petite enfance, les rapports sociaux d'âge ; d'autre part, elle met en lumière l'apparition précoce d'une mémoire institutionnelle chez les tout-petits. Enfin, sur un plan plus opérationnel, l'étude souligne comment des dispositifs, pensés de façon complémentaire par les adultes afin d'assurer un accueil continu des enfants de 2 à 3 ans, se révèlent, du point de vue des jeunes enfants, comme des expériences potentiellement clivantes qui peuvent les mettre en difficulté.

- Ariès P., 1975, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, collection Points Histoire.
- Baudonnière P.-M, Liegeois J., 1987, Effets de la composition en âge de classes de maternelle sur la densité des interactions entre enfants de 2-4 ans, *Enfance*, vol. 40, n° 40-4, p. 373-385.
- Becker H. 2002, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.
- Berger P., Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Bourdieu P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., 1979, *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brougère G., 2010, L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 53, p. 109-117.
- Chartier R., (dir.), 1993, *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages, collection Petite Bibliothèque.
- Corsaro W. A., 2005, *The sociology of childhood* [1997, first edition], Thousands Oaks, California, Pine Forge Press.
- Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection Didact Education.
- Delalande J., 2003, Culture enfantine et règles de vie. *Jeux et enjeux de la cour de récréation*, Terrain [en ligne], mis en ligne le 12 septembre 2008, consulté le 25 août 2015. URL : <http://terrain.revues.org/1555>; DOI:10.4000/terrain.1555
- Delalande J., 2001, *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dorlin E. (dir), 2009, *Sexe, race et classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Actuel Marx, Confrontation.
- Erne B., Fraisse L., 2005, La gouvernance locale de la diversification des modes d'accueil : un nouvel enjeu de « cohésion sociale », *Recherches et Prévisions*, n° 80, p. 7- 23.
- Fournier P., Âge, in Paugam S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je ?, p. 103-104.
- Galland O., 2010, Introduction. Une nouvelle classe d'âge ?, *Ethnologie française* 1, vol. 40, p. 5-10.
- Garitte C., 2000, Conversations enfantines : groupe d'âge et évolution de la structure conversationnelle, in Saadi-Mokrane D. (dir), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Éditions du CSU (Cultures et sociétés urbaines) Lille 3.
- Garnier P., 2009, Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- Goffman E., 2002, *L'arrangement des sexes*, Paris, la Dispute, collection Le genre du monde.
- Goffman E., 2000, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- James A., Prout A., 1990, *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press.
- Jauneau Y., Octobre S., 2008, Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle, *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4 p. 695-722.

- Lahire B., 1996, Risquer l'interprétation. *Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales, Enquête* [en ligne], n° 3, mis en ligne le 11 juillet 2013, consulté le 29 juillet 2015. URL : <http://enquete.revues.org/373>
- Mayall B., 2002, *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*, Philadelphia, Open University Press.
- Olivier de Sardan J.-P., 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socioanthropologique*, Éditions Academia Bruylant, collection Anthropologie prospective.
- Olivier de Sardan J.-P., 1998, Émique, *L'Homme*, n° 147, vol. 38, p. 151-166.
- Olivier de Sardan J.-P., 1996, *La violence faite aux données, Enquête* [En ligne], 3, mis en ligne le 11 juillet 2013, consulté le 9 juillet 2015. URL : <http://enquete.revues.org/363>
- Observatoire national de la petite enfance (ONPE), 2014, *Accueil du jeune enfant 2013, données statistiques*, Caisse nationale des Allocations familiales.
- Passeron J.-C., Revel J., 2005, Penser par cas. Raisonner à partir de singularités, *Penser par cas*, Éditions de l'EHESS.
- Paugam S., 1991, *La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, Presses universitaires de France.
- Perrenoud P., 1996, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.
- Sirota R., 2005, L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation, in Bergonnier-Dupuy G. (dir), *L'enfant acteur ou sujet au sein de la famille*, Paris, Érès, p. 13-34.
- Zotian E., 2006, Modes d'usage et d'appropriation. *L'exemple des enfants de Belsunce à la Bibliothèque de l'Alcazar, Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 6, consulté le 10 mars 2015. URL : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0068-013>