

L'entrée en parentalité comme confrontation à des normes multiples

Par Séverine Lambert
Chercheuse en sciences de l'éducation

Chercheuse en sciences de l'éducation, particulièrement sensible aux questions de socialisation des apprenant·e·s durant leur formation, j'écris avant tout ici en tant que mère d'un enfant de 5 ans, même si mon objet d'étude nourrit le regard que je porte sur mon expérience personnelle. Ce qui me frappe le plus quand je reviens sur ces cinq dernières années, ce sont les normes auxquelles j'ai été confrontée et contre lesquelles je me suis parfois démenée durant les différentes étapes de mon entrée dans la parentalité et de la construction, encore en cours, de ma posture de parent, et plus largement de ma construction en tant que parent et que mère. Je rattache cette confrontation aux questions de socialisation, définie ici comme le processus par lequel le monde social façonne les individus vivant en son sein via les multiples interactions qu'ils entretiennent avec d'autres individus, institutions, monde matériel (Lahire, 2013). La transmission et l'intériorisation de normes en font partie, des normes à considérer

comme ancrées dans un contexte sociohistorique et donc comme des constructions sociales. Ce processus de socialisation touche l'enfant d'abord, socialisé avant tout au sein de sa famille, premier cadre socialisateur, transmetteur de normes et de valeurs, mais aussi par des acteurs extérieurs à l'univers familial direct, comme les grands-parents, la famille élargie, la ou le pédiatre, les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance. Agents de socialisation, les parents peuvent être vus comme socialisés à leur tour. De quelle façon sont-ils socialisés en tant que parents? Quel·e·s en sont les agent·e·s de socialisation?

Bien sûr, pour répondre à ces questions, il faudrait prendre en compte l'entièreté de la vie d'un individu, puisque la façon dont on est parent, père ou mère, dont on endosse ces rôles, dépend des différentes socialisations antérieures, avant tout la socialisation familiale, mais aussi les socialisations via l'école, les pairs, les univers professionnels ou encore la socialisation conjugale. Je m'intéresserai ici à ce qui se passe à partir de

la naissance de l'enfant, tout en remarquant la dimension artificielle d'ainsi délimiter ce processus de socialisation qui commence bien en amont comme noté ci-dessus, tout comme durant la période de grossesse. Cette délimitation aura le mérite de prendre en compte des agents de socialisation n'ayant pas été rencontrés auparavant, sages-femmes, pédiatres, éducateurs et éducatrices de la petite enfance, autres parents. Je vais ainsi m'arrêter sur deux ensembles de situations qui ont marqué mon parcours et m'ont confrontée à des normes qui m'ont déstabilisée. Pour en faire le récit, je nommerai deux des protagonistes, la mère et l'enfant.

Dans les premières situations, l'attention est avant tout portée sur la mère.

A la maternité d'un hôpital public, l'enfant est né il y a peu, la mère se voit proposer une séance dans le service de pédopsychiatrie. La raison évoquée est relative à ses pleurs le deuxième jour après l'accouchement, ce qui ne correspond pas aux symptômes du baby blues qui apparaissent généralement dès le troisième ou quatrième jour en lien avec la chute des hormones de grossesse. Cela lui sera dit par la suite. Soit. La mère s'y plie volontiers, voyant le bon côté de mettre en mots son expérience. Néanmoins, cela la fait douter d'elle-même. Est-ce que ce qu'elle ressent

est normal? Est-elle normale? Ses doutes s'accompagnent de la sensation qu'on lui renvoie une image de jeune accouchée (trop) fragile et présentant un terrain favorable à une dépression post-partum. Une autre situation y fait écho. Premier rendez-vous chez la pédiatre de l'enfant. Il s'agit pour la mère de la première fois où elle a un horaire à respecter lors d'une sortie avec son enfant. Arrivée auprès de la pédiatre, elle lui confie, innocemment, qu'elle était un peu stressée au vu de cette « première fois ». La pédiatre s'en inquiète, est-ce que la mère ressent souvent ce stress? Quelles sont les autres occasions? Les mêmes doutes assaillent la mère. Est-ce anormal ce qu'elle vit? Est-elle anormale?

Poursuivons avec des situations où l'attention est davantage mise sur l'enfant.

Durant les visites à domicile de la sage-femme, il a été maintes fois constaté que l'enfant ne prend pas assez de poids. Il s'endort souvent en tétant. La mère doit faire son possible pour le maintenir éveillé. A nouveau, des doutes quant à la normalité de l'enfant, cette fois. D'autres personnes (infirmière de la petite enfance, autre sage-femme) la rassureront en relativisant les constats précédents. Viennent ensuite les courbes de croissance du pédiatre. Heureusement, l'enfant les suit de façon tout à fait normale. Soulagement, voire fierté, du côté de la mère: « Mon enfant évolue de façon ▲



La course – Collectif CrrC

▲ normale.» *Autre contexte.* Après deux premières années en garderie sans heurts et surtout la perception d'une grande bienveillance de la part des professionnel·le·s rencontré·e·s, l'enfant intègre à 3 ans un nouveau groupe d'enfants, avec de nouveaux éducateurs et de nouvelles éducatrices de l'enfance. Un des premiers retours que la mère recevra par rapport à son fils est qu'il n'est pas grimpeur. Ah non, vraiment pas, le groupe d'enfants est allé à la place de jeux et, rien à faire, il n'est vraiment pas grimpeur. La mère s'étonne de ce retour par la négative sans rien dire. S'il n'a pas grimpé, a-t-il malgré tout fait quelque chose ? Elle n'ose pas demander. Cela se poursuivra. Un jour, il apparaît qu'il est le seul à ne pas avoir voulu faire le bricolage proposé. Ce type de retour s'installe progressivement, bien sûr pas avec tous les éducateurs ou toutes les éducatrices. La mère n'ose toujours rien dire ou demander, mais elle a de plus en plus l'impression qu'on lui renvoie l'image de son fils comme étant différent de tous les autres. Par la suite, on lui dira qu'il observe trop, qu'il ne joue pas assez, que ce n'est pas bien de seulement observer, qu'il faut aussi qu'il joue, qu'il faut faire les deux. Ainsi, dorénavant, lors de certains jeux, l'enfant est davantage mis à contribution. On lui lance par exemple plus souvent la balle, pour le faire jouer. Une autre fois, on dit de l'enfant qu'il n'est pas leader, peut-être avec les plus petit·e·s que lui, mais pas avec les enfants de son âge.

L'image renvoyée de l'enfant se cristallise ainsi peu à peu en un enfant trop observateur, pas assez joueur, pas assez leader, etc. Un enfant différent ? Peut-être pas assez garçon ? En tout cas, apparemment, pas assez comme on attendrait qu'il soit. A un ultime retour portant sur la mise à distance par l'enfant de ses émotions, la mère dit qu'elle ne veut plus ce type de retour. A ces situations, pourraient être rajoutées, sans les détailler, les discussions dans le cadre de la garderie avec les autres parents d'enfants du même âge, que ce soit autour de l'enfant qui arrête sa lolette, qui est devenu propre, qui fait déjà telle ou telle activité, etc. Cela représente de nombreuses occasions de comparer son enfant aux autres, et en un certain sens d'évaluer sa normalité.

Comme cela ressort de ce récit, certaines de ces situations m'ont déstabilisée. A première vue, on pourrait parler d'un manque de confiance de la mère envers son rôle naissant et envers son enfant ou d'une vexation, d'une blessure d'amour-propre. C'est d'ailleurs l'interprétation qui a été majoritairement retenue face à mon comportement de rejet à la suite des retours concernant mon enfant en garderie. Cependant, une autre lecture, qui va au-delà de cette première interprétation, peut être proposée. Pour parler des retours qui m'avaient été faits, j'ai souvent utilisé les termes de coups de poignard. L'image est forte ▲

▲ mais témoigne de la profondeur de ce que ces paroles ont touché. C'est ce que je vais tenter de mettre au jour ici.

La force de ces situations dont il est question tient principalement en ce qu'elles véhiculent des normes, explicitement ou de façon plus dissimulée, et surtout en ce qu'il est dit qu'une des parties n'y correspond pas. Il est dès lors intéressant de porter notre attention sur ces normes elles-mêmes – quelles sont-elles? d'où viennent-elles? – mais aussi sur les personnes par lesquelles elles sont véhiculées – qui sont-elles? quel est leur statut, leur rôle par rapport aux autres interlocuteurs/trices en présence? Dans les cas décrits, les normes sont principalement portées par des professionnel·le·s – sages-femmes, pédiatre, éducateurs/trices de l'enfance – face à des patient·e·s ou plus généralement des bénéficiaires de leurs services. En résulte de ce point de vue une relation asymétrique entre un·e professionnel·le, détenteur/trice reconnue de savoirs pertinents pour la situation en cours, et un·e bénéficiaire. Certaines des normes véhiculées sont ainsi adossées à ces savoirs, des savoirs formalisés, que ce soit par des médecins, des psychologues du développement de l'enfant ou des spécialistes de l'éducation, entre autres. A ce propos, Turmel (2012) montre,

dans une perspective historique, comment le développement d'une «science de l'enfant» a en même temps favorisé sa normalisation. D'autres normes peuvent être vues comme s'appuyant davantage sur des modèles personnels et intériorisés (Jobert, 2008) issus de la socialisation familiale ou autres. Je pense dans ce cas aux normes sous-jacentes dans les retours sur mon fils, par exemple, les normes sociales dominantes quant aux comportements d'un garçon (grimpeur, joueur *vs* peureux, observateur), à savoir des normes de genre, ou des normes relatives aux comportements valorisés dans la société contemporaine et assurant la réussite d'un enfant (leader, affirmé *vs* suiveur, timide). Ainsi, c'est principalement dans cette non-conformité à des normes qui dépassent le cadre des interactions analysées, que réside l'intensité de l'impact de ces situations dont j'ai fait le récit. Elle réside aussi dans le rapport de pouvoir qui existe entre la personne qui relaie ces normes et celle qui est confrontée à son anomalie. J'ai insisté ici sur les rôles sociaux des personnes en présence, qui sont pertinents pour la situation (professionnel·le de l'enfance *vs* bénéficiaire), je pourrais ajouter d'autres dimensions ayant une influence sur le rapport de pouvoir en jeu et l'impact de ce qui est énoncé, comme le statut socioéconomique, l'origine sociale,

le bagage migratoire, etc. Sans nier que le positionnement de chacune des parties peut se négocier en interaction (Goffman, 1974), ces dimensions, qui participent à l'identité avec laquelle nous entrons en interaction, ont néanmoins un poids sur la façon dont nous nous positionnons et sommes positionné·e·s par l'autre.

Un autre aspect me paraît important à relever ici. Ce dernier m'est apparu tardivement, certainement car il m'a été plus difficile de l'admettre. En effet, si cette non-conformité ou anormalité renvoyée par autrui m'a été si difficile à réceptionner, c'est bien que j'ai moi-même intégré les normes dont il est question. En ce sens, l'image de mon fils ou de moi-même qui m'a été renvoyée n'a pas été facile à recevoir en ce qu'elle ne correspondait pas aux normes de genre ou autres normes sociales que j'avais moi-même intégrées. Il m'a ainsi fallu admettre que j'étais aussi conditionnée par ces normes que je tends par ailleurs à déconstruire et que je m'évalue ou évalue mon enfant à l'aune de ces dernières. La fierté ressentie lors de l'évaluation de l'évolution de mon enfant comme normale l'illustre tout autant.

Malgré l'intensité de l'impact qu'ont eu ces situations sur moi, il faut noter à la suite de ces remarques, que les normes dont

il est question ainsi que la non-conformité constatée n'ont pas porté préjudice ni à mon fils ni à moi-même sur le long terme. Cependant, ce type de situation, et nous le voyons à travers la cristallisation qui s'opère dans ces cas autour d'une image de mère fragile ou de garçon trop observateur, porte en lui les germes des processus d'étiquetage, voire de stigmatisation (Becker, 1985 ; Goffman, 1975), qui consistent à désigner et à qualifier négativement des individus à partir de signes considérés comme des stigmates. Comme le relève Zogmal (2015) dans le contexte des institutions de la petite enfance, les processus de catégorisation font partie des pratiques des éducateurs et des éducatrices, et participent à la construction de connaissances concernant les enfants. Cependant, l'auteure met aussi en évidence les risques liés au figement de ces catégorisations qui ne sont alors plus vues comme situées et contextualisées. En effet, ces catégorisations figées, surtout si elles s'adosent à des normes sociales, peuvent alors participer à étiqueter certains enfants comme anormaux.

J'aimerais revenir encore sur les acteurs et les actrices en présence, principalement les professionnel·le·s actifs/actives autour de la naissance et de l'enfance, et les parents. Il me semble que les deux parties sont impliquées dans ▲

▲ la perpétuation de certaines normes, les unes en les véhiculant et en les utilisant comme critères d'appréciation, les autres en s'y soumettant et en les prenant à leur compte. Même s'il faut noter que le recours à des normes du côté des professionnel·le·s est essentiel dans la détection d'anormalités qui pourraient porter à conséquence pour l'individu ou pour la vie en communauté, il me paraît important qu'elles et ils prennent conscience de leur conditionnement par ces normes, et que celles-ci peuvent être discutées, relativisées, parfois même refusées. Il en est de même du côté des parents. Cependant, cette prise de position par rapport aux normes, et je me situe surtout ici du côté des parents, nécessite certaines ressources que ce soit pour prendre conscience de ce qui se joue ou pour se battre contre. Et ces ressources ne sont pas sans renvoyer ni aux dimensions entrant en ligne de compte dans les rapports de pouvoir relevés plus haut, ni aux socialisations antérieures. Par ailleurs, les situations en garderie

dont il est question mettent aussi en exergue la question des retours aux parents. À ce sujet, Zogmal (2015) remarque que les processus de catégorisation ne peuvent pas être rendus manifestes de la même façon entre professionnel·le·s de l'équipe ou aux parents, par exemple.

Pour finir, je reviendrai sur une dernière situation en garderie. Je ne cacherai pas que j'étais sur mes gardes lors du passage de mon fils âgé de 4 ans dans le groupe suivant, et en particulier lors des premiers retours des nouveaux éducateurs et des nouvelles éducatrices. Un des premiers qui m'ont été faits a porté sur le temps d'observation que marquait mon fils avant d'entrer dans l'activité. L'éducateur a précisé, peut-être en décelant quelque chose dans ma réception de ses paroles, que c'est une façon comme une autre d'entrer dans l'activité. Cette relativisation a fait pour moi toute la différence.

Séverine Lambert

Bibliographie

Becker, Howard S. (1985). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris: Ed. Métailié.

Jobert, Guy (2008). Préface. In M. Zogmal, « *T'es un enfant à caprices* ». *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant* (pp. 7-12). Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Goffman, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.

Goffman, Erving (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit.

Lahire, Bernard (2013). *Dans les plis singuliers du social*.

Individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte.

Turmel, André (2012). « *Enfant normal et enfance normalisée: réflexions sur un infléchissement* ». *Nouvelles pratiques sociales*, 1, pp. 65-78.

Zogmal, Marianne (2015). *Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève. (<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:79060>)



Le train scolaire
passe...



Ceux qui l'ont
raté, vont
à pied



Les trains de vie

Les trains de vie – Collectif CrrC