Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public

The security blanket in nursery schools: a private “transitional object” in a public environment

Rachel Gasparini

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3922>

DOI : 10.4000/rfp.3922

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2012

Pagination : 71-82

ISBN : 978-2-84788-405-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Rachel Gasparini, « Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 181 | 2012, mis en ligne le 17 juin 2015, consulté le 24 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3922> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3922>

Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public

Rachel Gasparini

Le doudou, « objet transitionnel » incontournable pour beaucoup de jeunes enfants occidentaux, fait maintenant partie de l'accueil à l'école maternelle française. Sa justification psychanalytique largement diffusée dans la société contribue à l'imposition de normes d'usage. Cependant, des variations dans les conceptions et les pratiques relatives au doudou s'observent entre les différents acteurs (parents, professionnels, pairs) qui contribuent à la socialisation du jeune enfant entre la sphère privée familiale et la sphère publique scolaire. Ces variations peuvent contribuer à alimenter certaines tensions dans les relations entre les parents et les professionnels de l'école maternelle.

Mots-clés (TESE) : socialisation, établissement pré-primaire à finalité éducative, parents, enfant, développement de l'enfant.

INTRODUCTION

L'expression « doudou », redoublé enfantin du mot « doux », est relativement récente dans la langue française (1985 selon le Petit Robert) mais désigne un objet utilisé depuis plus longtemps pour rassurer l'enfant dans les moments de peur ou de tension, objet dont nous retiendrons comme définition la description qu'en fait Vincent Malone : « Il est tout mou, tout doux. Mais moi je l'emmène partout. C'est ma peluche, mon câlinou. Il a très mauvais goût. » (in Gautier-Langereau, 2007, p. 2). La littérature de jeunesse témoigne d'un accroissement de l'intérêt pour le sujet depuis une quinzaine d'années (Chenouf, 2009). Sa présence s'est tellement diffusée dans les familles françaises qu'il

est courant maintenant de lui prévoir une place en maternelle, notamment au moment de l'accueil et de la séparation avec les parents. Les enseignants ont pris l'habitude de parler des doudous et des tétines lors des réunions préparant à la première scolarisation et ces objets sont souvent intégrés à l'organisation des classes des petits, par exemple dans les « rituels » du matin (Garcion-Vautor, 2003). Pauline Kergomard, fondatrice de l'école maternelle française, constatait déjà en 1886 l'inquiétude et les pleurs de certains enfants au moment de l'entrée en classe et conseillait aux directrices de leur laisser apporter un objet rassurant : « L'acclimatation de l'enfant se ferait plus facilement s'il apportait son jouet à l'école maternelle. Le petiot qui sentirait sa petite charge de billes dans sa poche, celui qui aurait sa trompette en bandoulière, la

fillette qui aurait sa poupée dans ses bras et sa petite provision de chiffons dans son panier, partiraient les uns et les autres de meilleur cœur le matin, et peut-être entendrait-on moins de pleurs pendant la première heure, peut-être verrait-on moins de petites poitrines soulevées par les sanglots, car il faut avouer que le cas est fréquent. L'enfant qui apporterait son jouet à l'école y viendrait avec plus de plaisir. » (Kergomard, 2009, p. 49). On sait combien elle a alors été peu suivie sur ce point par le corps enseignant. L'époque a changé, les professionnels de l'école sont maintenant incités à se rapprocher des familles, de leurs pratiques privées et le doudou a pris naturellement place dans la classe. Mais, paradoxalement, les textes officiels en parlent peu. Si les programmes de 2008 ne l'évoquent pas, le document d'accompagnement *Pour une scolarisation réussie des tout-petits* le mentionnait auparavant en ces termes : « Le "nounours" favori que l'on garde à l'école, le tissu serré dans sa main qu'on ne quitte pas peuvent constituer les éléments sécurisants des premières semaines d'école, le lien nécessaire pour passer d'un monde à l'autre. Une fois le monde de l'école accepté, ces objets ne seront plus nécessaires. » (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2003, p. 12). Le guide à l'usage des parents dont la rédaction en 2008 avait été confiée par le ministère à l'AGEEM (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques) évoquait dans la rubrique « Besoins affectifs » la nécessité d'accueillir « chaque enfant et son doudou le temps nécessaire », mais l'objet disparaît cependant à partir du guide 2010 rédigé uniquement par le ministère de l'Éducation nationale. Cette faible présence du « doudou » voire sa disparition dans les documents officiels destinés aux parents contraste avec le foisonnement de conseils prodigués aux familles autour du doudou à travers la presse et les émissions spécialisées.

Le propos de notre article est d'analyser comment s'articulent plus ou moins bien socialisation familiale et socialisation scolaire autour de cet objet très privé et en même temps éminemment social qu'est le doudou. Nous considérons, dans la lignée de la pensée durkheimienne et de son approche du suicide, que des sujets relevant *a priori* du psychologique peuvent être abordés sociologiquement, ainsi que l'ont déjà fait d'autres chercheurs à propos de l'anorexie (Darmon, 2003) ou des enfants « surdoués » (Lignier, 2010)¹. Nous utiliserons une partie des résultats d'une recherche sur la socialisation et plus spécifiquement sur les questions d'autorité et de discipline en école maternelle française menée entre 2006 et 2009² dans un établissement socialement mixte comprenant neuf

classes : 23 enfants ont été suivis pendant trois ans à partir de leur première année, des entretiens ont été menés à la fin de la première année avec leurs parents, leurs enseignants et leurs ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) et des observations ont été réalisées dans l'école et dans les classes (voir l'annexe méthodologique).

LE DOUDOU COMME OBJET SOCIAL

Dans nos sociétés occidentales actuelles, il paraît évident que le jeune enfant s'attache à un objet matériel singulier (peluche, morceau de tissu, jouet) qui lui permet de prendre de l'assurance dans le détachement progressif du lien avec ses parents et notamment sa mère. Les représentations de cet « objet transitionnel » sont tellement naturalisées qu'on en oublie parfois sa dimension culturelle et sociale, pourtant déjà soulignée en 1969 par Donald Winnicott (1992, p. 169-186). L'attachement de l'enfant à un doudou n'est pas universel : dans la plupart des pays d'Asie, d'Amérique du Sud et d'Afrique, les parents utilisent principalement la proximité physique (bercements, chants, allaitement, contact corporel) pour rassurer et endormir l'enfant (Cerutti, 2001 ; Stork, 1993). La présence d'un objet transitionnel au cours du développement de l'enfant est liée à des pratiques de maternage socialement orientées : il existe des sociétés à doudous et d'autres sans doudou, comme Marcel Mauss disait que « l'humanité peut se diviser en gens à berceaux et gens sans berceaux » (2009, p. 377). Il ne s'agit pas de nier le caractère universel des tensions psychologiques vécues par le jeune enfant, notamment l'angoisse à tendance dépressive décrite par Donald Winnicott, ni d'occulter le simple plaisir neurophysiologique qu'éprouve l'enfant quand il commence à découvrir et à toucher son doudou mais d'observer les façons dont les adultes procèdent avec le doudou, renforçant ou non ainsi l'attachement qu'y porte l'enfant. Nick Lee (2008) décrit les étapes des différentes interactions sociales autour du doudou : l'enfant rencontre d'abord un objet dont le contact lui est agréable, puis l'adulte qui s'occupe de l'enfant s'aperçoit de cette relation particulière et en tient compte, lui donnant l'objet pour le rassurer ou évitant de provoquer ses protestations en le lui enlevant, ce faisant il est obligé de considérer le point de vue de l'enfant en tant que personne. Le recours au doudou fait donc partie des montages « physio-psycho-socio-logiques de séries d'actes » analysés par Marcel Mauss (2009, p. 384) au cours desquels l'enfant fait

l'apprentissage d'un rapport social à l'adulte et à soi-même. De même que le jeu n'est pas naturel chez l'enfant (Rayna & Brougère, 2010), le doudou renvoie à une activité culturelle, socialement construite dans les pratiques et les émotions associées (Montandon, 1992).

Le doudou ne pouvait entrer dans la classe qu'à certaines conditions, socio-historiquement constituées, notamment l'apparition d'une « forme scolaire » (Vincent, 1980) au cours des ^{xvi}^e et ^{xvii}^e siècles dans l'Occident moderne, qui privilégie l'écrit, valorise le savoir plutôt que le « faire », entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte et « exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique » se substituant à « l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc – historiquement – une relation sociale nouvelle » (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012, p. 112). L'école républicaine s'est construite en référence à la laïcité comme un espace en principe commun à tous les petits Français (Gautherin, 1999). Il va de soi que dans de telles conceptions, un objet aussi privé que le doudou ne pouvait pas être reconnu par les professionnels de l'école, au même titre que tout ce qui provenait des familles ou des particularismes communautaires. Mais les frontières du passé se sont modifiées et la forme scolaire est devenue poreuse à des comportements et des objets extérieurs (Bautier & Rayou, 2009). Il fallait ces évolutions historiques du rapport de l'école avec la société pour que le doudou puisse être accepté dans les classes, mais on peut se demander jusqu'à quel point l'école accepte cet élément privé et personnel, si et comment elle intervient sur ses usages.

L'analyse des pratiques du doudou est l'occasion d'observer combien les enfants sont soumis à des normes différentes, éventuellement contradictoires entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale. La démarche adoptée ici ne consiste cependant pas à faire la comparaison terme à terme entre deux milieux, d'abord parce que les approches méthodologiques ne sont pas tout à fait équivalentes et ouvrent chacune une fenêtre particulière : le grain d'analyse est plus fin du côté de l'école où les observations des élèves, des enseignants et des ATSEM ont été croisées avec des entretiens auprès des professionnels et des discussions informelles avec les enfants alors que dans la famille, seul un entretien a été effectué en fin de première année avec les parents. Ensuite, les deux types de socialisation ne sont pas totalement comparables, même si elles relèvent toutes deux de la socialisation « primaire » (Berger & Luckman, 1996) que l'individu connaît dans son enfance, dans un

contexte affectif fort d'identification à un nombre limité d'« autres significatifs », principalement les parents. L'école maternelle peut être considérée comme une « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, 2006, p. 61) dans laquelle les parents sont incités à entrer, mais qui représente un contexte et des enjeux différents de l'univers familial : même si elle a le souci de la sécurité affective de jeunes enfants qui peuvent s'attacher à un professionnel, elle n'en reste pas moins une école qui correspond à un projet institutionnel de société, avec un programme d'apprentissages clairement établi et des fonctions professionnelles définies face à un groupe d'enfants d'une même génération, séparés du reste de la société. C'est en ce sens que nous assimilons l'école à une sphère « publique », celle qui a reçu délégation via l'État d'un objectif d'éducation défini et encadré des enfants alors que les parents dispensent une éducation dans la sphère « privée » qui regroupe des fonctions plus larges que celles scolaires et non programmées institutionnellement : soin physique, nourrissage, affection, inculcation de normes et de valeurs, aide à l'entrée dans le monde... (Neyrand, 2010, p. 28). Si la pertinence de la forme scolaire de l'éducation en maternelle est abondamment discutée, notamment au regard d'autres conceptions des modes de garde et de l'éducation de la petite enfance sur le plan international (Brougère & Rayna, 2005 ; Brougère & Vandenbroeck, 2007), il n'en reste pas moins que les choix institutionnels français de ces dernières années confirment la prédominance de ce mode de socialisation en maternelle. Les orientations curriculaires de la maternelle insistent maintenant sur l'acquisition d'un métier d'élève, la notion d'apprentissage prenant le pas sur celle d'éducation avec corrélativement la nécessité de systématiser les savoirs scolaires et les conditions de leur appropriation ainsi que de leur évaluation (Garnier, 2009).

LES USAGES FAMILIAUX DIFFÉRENCIÉS DU DOUDOU

Un univers d'évidences non partagées

Pour comprendre les processus de socialisation autour des « objets transitionnels », il est intéressant d'analyser d'abord les propos des parents dont les enfants n'ont pas de doudou. Finalement, les parents les plus conscients du travail de socialisation qui implique les adultes autour de la relation de l'enfant

à cet objet sont ceux qui s'affichent contre l'usage du doudou. Certains de ces parents ont cependant toléré sa présence lorsque l'enfant était nourrisson et tiennent absolument à marquer la séparation, avec des moyens qui peuvent paraître nettement plus violents que les pratiques de l'école maternelle. Le moment de l'entrée à l'école revient souvent comme une frontière symbolique pour se détacher de l'objet transitionnel : « Le doudou et la sucette on les a supprimés avant d'aller à l'école. J'ai pas été progressivement, j'ai enlevé clair et net, j'ai dit, c'est fini la sucette, le doudou, on a rangé ça dans un placard, il a pleuré deux jours ! Ça a été dur deux jours avec deux nuits, il les réclamait, il ne voulait pas dormir, mais là maintenant il les réclame plus du tout. » (parents ouvriers, d'origine algérienne). Les propos de cette mère contrastent avec les histoires empreintes de protection, d'attention, d'affection chez les parents persuadés que la séparation avec les doudous peut être difficile psychologiquement pour l'enfant.

Un enjeu entre les membres de la famille

Le choix des objets transitionnels est particulièrement investi par les mères, comme d'une manière générale l'éducation des enfants, avec en plus ici un sens affectif fort. Lorsque la mère de Séraphin nous confie « Il est très attaché à son doudou, très », on peut se demander, vu la manière dont elle le dit et les autres propos tenus dans l'entretien, dans quelle mesure elle n'est pas elle-même attachée autant voire plus que son fils à ce doudou. Bien que les objets transitionnels soient investis semble-t-il davantage par les mères que par les pères, ils font quand même l'objet de discussions entre parents, par exemple dans les couples mixtes avec des habitudes culturelles différentes. Les parents ne sont pas les seuls à intervenir dans la socialisation de l'enfant au doudou. La famille élargie joue un rôle, mais pas toujours dans le sens souhaité notamment par la mère. Il existe des enjeux autour de la personne qui procure l'objet, qui choisit le doudou et autour des habitudes concernant ces objets. Une femme (marchandiseuse, conjoint artisan) nous explique ainsi qu'elle a tout fait pour que son enfant ne s'habitue pas au doudou offert par la grand-mère paternelle qu'elle n'apprécie pas spécialement, révélant des tensions classiques entre les femmes et leurs belles-mères (Attias-Donfut & Segalen, 1998). Elle a placé l'objet dans le lit de son fils, mais à un endroit plus éloigné que le doudou qu'elle-même avait choisi : « Je lui ai dit, à ma belle-mère, vous voyez, c'est lui, il ne l'a pas pris, je suis désolée [rire]. De toute façon, ce n'était pas à elle de choisir le doudou. »

Un travail peu conscient, intense et précis

Les parents dont les enfants ont un doudou racontent son histoire de manière très affective, presque nostalgique, qui témoigne bien du fait que l'investissement n'est pas uniquement du côté des enfants. Les parents interviennent d'abord au niveau du choix de l'objet qu'ils placent à proximité de l'enfant. Certaines mères ont d'ailleurs acheté un doudou quand elles étaient enceintes ou à la naissance de l'enfant, alors que l'âge minimum du recours aux objets transitionnels est estimé à 6 mois par les psychologues (Cerutti, 2001). Le deuxième rôle important que jouent les parents concerne le rapport à l'objet. Ainsi les jeux de Rémi avec sa mère autour de son « doudou chien » l'ont conduit à le nommer « Popo », ce qui correspond au bruit qu'elle faisait avec la peluche pour faire rire son fils. Hormis le fait de les nommer, les doudous sont personnalisés par les enfants qui les reconnaissent par leur odeur et les dégradations qu'ils leur font subir. Les parents entretiennent cet attachement à des marquages individuels par une forme de nettoyage qui choque le moins possible (cacher son passage dans la machine à laver³, rincer le doudou dans le bain que prend l'enfant), par le fait de l'emporter dans tous les déplacements et par leur inquiétude face aux risques de perte de l'objet : plusieurs exemplaires sont achetés au cas où le premier se perde, même si la copie arrive rarement à remplacer l'« unique », le « vrai » doudou.

Un risque de déstabilisation des familles les moins socialement et scolairement assurées

Les certitudes des parents qui refusent l'usage d'un doudou peuvent cependant être ébranlées quand ils se sentent peu assurés dans la conformité de leurs choix éducatifs, comme c'est le cas pour les parents de Cyndie (père chauffeur de bus, mère au foyer, d'origine ivoirienne), convoqués plusieurs fois par l'enseignante de leur fils aîné qui parlait peu. Ils se sont remis en question quant à leurs pratiques éducatives et leurs rapports à l'autorité avec leurs enfants (ne pas les laisser parler, demander une obéissance immédiate, limiter les relations avec des personnes extérieures à la famille, restreindre la fréquentation des espaces publics) dont l'enseignante jugeait qu'ils avaient des conséquences négatives sur leurs performances langagières en contexte scolaire. La mère s'interroge sur la normalité de ses pratiques et culpabilise presque quant à son incapacité à faire en sorte que ses enfants s'attachent à un doudou, malgré nos efforts pour la rassurer sur la légitimité de ses choix. Elle présente l'habitude de porter les enfants comme une

contrainte face aux habitudes occidentales qualifiées de plus « modernes »⁴, mais elle ne pointe pas les inconvénients du fait d'avoir un doudou, alors que d'autres parents plus assurés de leurs pratiques n'hésitent pas à le faire (en soulignant les problèmes d'hygiène et de dépendance à l'objet) :

R : Je leur mettais des doudous dans les berceaux, mais ils ne s'y sont pas vraiment attachés, tous les trois.

Q : Remarquez c'est plus pratique.

R : C'est ça, pas de sucette, pas de doudou... C'est bizarre [rire] ! C'est vrai, tous les enfants ont des doudous pour les calmer, mais moi... [rire] J'ai vu que c'est pratique quand l'enfant il pleure, avec la maman, mais moi quand ils sont énervés, je suis obligée de les porter.

Q : Du coup, vous les calmez sur vous, vous leur faites un câlin ?

R : Oui.

Q : Y'a pas de doudou en Côte-d'Ivoire ?

R : Si, y'a des enfants qui ont des sucettes, ils aiment les sucettes.

Q : Je croyais que ça se faisait pas trop en Afrique ?

R : Pas trop.

Q : C'est plutôt la maman qui console ? [elle confirme]

R : Mais comme y'a des choses qui ont évolué, c'est plutôt moderne maintenant, y'a des enfants qui ont des sucettes, des doudous, qui sucent leurs doigts.

LA NORMALISATION SCOLAIRE DU RAPPORT AU DOUDOU

La scolarisation d'un objet privé

La première phrase des programmes en vigueur actuellement met en avant deux enjeux principaux de l'école maternelle : aider chaque enfant à devenir autonome et lui permettre de s'approprier des connaissances et des compétences en vue d'entrer dans les apprentissages fondamentaux (Ministère de l'Éducation nationale, 2008). La notion d'autonomie est en vogue actuellement à l'école, qui trouve un équivalent dans les prescriptions psychanalytiques au sujet de l'« objet transitionnel » dont il convient de se distancier : de même que l'enfant trop attaché à son doudou risque de développer une pathologie par incapacité de se créer un espace transitionnel d'une autre nature (culturelle, relationnelle), l'écolier est sommé de faire preuve d'« autonomie ». Or l'école

demande une autonomie bien spécifique, qui requiert de savoir se débrouiller seul dans un certain nombre d'activités quotidiennes (s'habiller, se chausser, se laver les mains...) mais également de saisir le principe des règles impersonnelles qui s'exercent sur le plan de la discipline (vie collective, règles de vie commune) et sur le plan cognitif des apprentissages (organisation des connaissances selon des dispositifs objectivés en lien avec la culture écrite) (Lahire, 2001). Les pratiques enseignantes liées au doudou sont obligées de prendre en compte cette forme scolaire d'apprentissage. Dès qu'il est accepté en classe, le doudou fait l'objet d'un travail pour le rendre scolairement acceptable. Il y a l'enjeu de focaliser l'attention des enfants sur certains objets didactiques, d'où l'utilisation d'un panier chez l'enseignante de petite section (pratique courante pour ce niveau) afin de déposer les doudous, sucettes et tétines après le moment de l'accueil. Dans notre recherche, les exigences enseignantes deviennent de plus en plus fortes concernant la séparation de l'enfant avec ces objets perçus comme gênant les apprentissages pour des raisons de prononciation, d'attention, de manipulation et d'investissement dans la tâche scolaire. Progressivement, le doudou est un objet qui n'est plus toléré dans la classe : accepté en début d'année de toute petite et petite section, il disparaît officiellement des classes de moyenne et grande section. Dans une classe de grande section, un exercice est réalisé en début d'année où les enfants doivent ranger dans un tableau à double colonne des étiquettes d'objets qui peuvent être présents ou non dans la classe : le doudou ne fait plus partie du matériel personnel autorisé. L'école semble finalement n'accepter le doudou en début de scolarité que pour mieux l'évacuer des préoccupations de l'enfant afin de lui permettre d'entrer dans une attitude scolaire⁵. Le doudou peut également être détourné de ses fonctions initiales afin de servir comme objet pédagogique : par exemple l'enseignante de petite section l'utilise pour apprendre aux enfants à dire « bonjour » le matin. Enfin, le rapport au doudou peut être utilisé comme un indicateur du caractère de l'élève, ce que soulignait déjà Pauline Kergomard lorsqu'elle préconisait l'observation de l'enfant avec son jouet apporté à l'école. Dans notre recherche, l'attachement considéré comme excessif de Séraphin (parents ingénieurs) à son doudou est décrit comme révélateur de sa résistance à l'entrée dans les apprentissages scolaires ; au contraire la distance qu'affiche Armand (parents ouvriers) à l'égard de son doudou est interprétée comme caractéristique du rapport trop familier du garçon à l'égard de l'école (il est « trop à l'aise »). Au total, le travail de l'école sur le doudou

est similaire à celui que connaît le jeu (Brougère, 1995) : sous couvert d'acceptation d'une pratique et d'un objet privés, l'école exerce une scolarisation qui normalise les usages du doudou, dont elle évacue les caractéristiques qu'elle juge inacceptables compte tenu de la forme scolaire d'apprentissage.

Des conceptions professionnelles différentes du doudou

L'enseignante de petite section observée dans notre recherche, la plus confrontée à la gestion des « objets transitionnels » et à la question de la séparation avec les parents, a réfléchi à une programmation précise qui vise à éloigner le doudou. Les maîtresses de moyenne section sont moins obligées de penser à une progression systématique du groupe d'élèves puisque seuls quelques enfants demeurent concernés ; elles font ainsi souvent preuve d'une certaine tolérance ponctuelle. Une différence notable existe par contre entre les enseignants dont la fonction principale est d'organiser les apprentissages scolaires d'un groupe d'élèves et les ATSEM qui, même si elles ont un rôle éducatif, ne portent pas la responsabilité pédagogique et sont dans une perspective plus individualisée et plus proche du corps des enfants, ce qui engendre des relations privilégiées, affectives, de type « maternant » (Garnier, 2008 ; Maso-Taulère, 2002), relations au sein desquelles elles peuvent se permettre une position plus tolérante à l'égard du doudou, sans forcément déroger fondamentalement aux règles établies par l'enseignante mais avec des aménagements personnels (dans nos observations : utiliser le doudou pour consoler l'enfant, fermer les yeux sur les doudous cachés dans les poches ou les sacs).

Les effets de la socialisation entre pairs

La socialisation au doudou peut aussi être indirecte, non volontaire, du fait de l'observation des élèves entre eux au sein de l'école (Delalande, 2001). Certains enfants ont l'idée de réclamer un doudou à leurs parents alors que jusque-là ils n'en avaient pas. Les doudous sont comparés par les élèves entre eux dans la classe (la couleur, la taille, l'état...) mais progressivement, les enfants intègrent l'idée selon laquelle le fait d'apporter un tel objet est un manque de maturité et les moqueries entre pairs jouent un rôle normalisateur important dans son évacuation progressive de la classe. Les enfants intériorisent la nécessité lorsqu'on grandit de devoir prendre de la distance avec son doudou, au point de le jeter parfois

eux-mêmes à la poubelle, à l'instar de la fille du livre *Le doudou des camions poubelles* (Ati, 2006).

UNE CONFRONTATION ENTRE SOCIALISATION FAMILIALE ET SOCIALISATION SCOLAIRE

Des situations d'étayage réciproque

Parler de « confrontation » ne signifie pas forcément que les usages et les représentations du doudou sont antinomiques entre l'école et les familles. Plusieurs points de convergence sont repérables. D'abord on retrouve cette injonction contradictoire dans la socialisation au doudou, qui conduit parents et professionnels de l'école à tout faire pour que l'enfant s'habitue à un objet transitionnel afin de le rassurer dans une situation potentiellement angoissante, puis, à l'inverse, pour qu'il s'en détache progressivement (le terme de « sevrage » est utilisé dans les familles comme chez les enseignants). Beaucoup de parents disent compter sur l'école et les professionnels décrits comme des experts pour les aider à détacher leur enfant du doudou, ce qui serait un signe d'autonomie, valeur partagée avec l'école et dominante dans les sociétés occidentales actuelles. À bien y réfléchir, le fait même d'encourager l'usage d'un doudou chez l'enfant valorise déjà un type d'autonomie propre au style distal d'interaction caractéristique de ces sociétés qui médiatisent la proximité corporelle mère/enfant (donner une peluche ou un morceau de tissu, des jouets, utiliser une table à langer, un landau et une poussette, avoir un lit séparé), contrairement au style proximal d'interaction (prendre l'enfant dans les bras, s'allonger contre lui, le bercer, le tapoter, l'allaiter au sein) (Cerutti, 2001).

Les risques de désajustement entre l'école et les parents

Les « objets transitionnels » génèrent une attention commune entre parents et professionnels de l'école, similaire dans son injonction contradictoire mais qui peut être cependant décalée quant à sa signification et sa temporalité. Séraphin en est un très bon exemple. Sa mère insiste beaucoup sur l'importance du doudou dont il est très proche, il est toujours collé à lui dans sa classe de petite section comme à la maison, ce que sa mère présente comme un besoin « naturel » sans voir en quoi ces habitudes sans conséquence du point de vue des normes éducatives familiales peuvent

être interprétées comme un attachement excessif au regard des contraintes scolaires. Il y a là un quiproquo car l'enseignante estime que Séraphin ne peut pas entrer dans les activités scolaires – la « socialisation cognitive » dirait Élisabeth Bautier (2006) – s'il est trop dépendant de son doudou, alors que la mère se réjouit de ce que le doudou soit accepté dans la classe. Cet exemple illustre en quoi les malentendus avec l'école ne concernent pas uniquement les familles populaires, ils peuvent impliquer aussi des parents fortement dotés scolairement (le père de Séraphin a un doctorat en chimie et la mère un doctorat en pharmacie), très empreints de convictions psychologiques qui peuvent conduire à des interprétations différentes selon les enjeux éducatifs de l'adulte (se préoccuper de son enfant, scolariser un élève).

CONCLUSION

Loin d'être un attachement « naturel », l'utilisation des doudous est liée à un travail précis de la part des adultes et des enfants, même s'il répond à des besoins psychologiques réels. Les professionnels de l'école se situent dans un contexte institutionnel et les familles (surtout les mères) interviennent dans le cadre d'une socialisation privée, affectivement marquée, avec des convictions à l'égard du doudou qui diffèrent peu selon les origines sociales (la seule variation notable concerne le degré de proximité avec la culture psychologique) mais principalement selon les origines culturelles (les parents qui ne sont pas d'origine occidentale n'incitent pas leur enfant à avoir un doudou). Au-delà de l'école et de la famille, plusieurs intervenants jouent un rôle de normalisation explicite ou implicite, que ce soient des professionnels de la sphère médico-psychologique considérés comme des « experts scientifiques » ou d'autres adultes de la société. Les normes circulent à travers les manuels, les émissions et les magazines spécialisés dans l'éducation des enfants mais aussi de manière plus insidieuse au sein de la littérature de jeunesse où la démarche artistique peine à se départir des conceptions psychanalytiques et des pressions éducatives qui pèsent sur la figure du « doudou » (Chenouf, 2009). La question du « doudou » entre l'école et la famille dépasse largement parents, enfants et enseignants confrontés à une hétérogénéité de prescriptions entre lesquelles ils sont obligés de trancher dans la pratique. Car même si les théories psychanalytiques de départ paraissent claires et peu controversées, leurs interprétations connaissent des variations selon les cultures⁶, les appartenances

professionnelles (la crèche n'est pas l'école maternelle, l'enseignante n'est pas l'ATSEM), le statut de l'adulte (le professionnel n'est pas le parent), voire son genre (le doudou est plus investi par la mère), et également l'âge des enfants (qui sont entre eux de redoutables prescripteurs). L'hétérogénéité des actions socialisatrices fait partie de l'expérience courante du jeune enfant (Lahire, 1998) ; elle s'observe entre l'école, la famille, éventuellement le groupe de pairs, mais également au sein de la famille (il peut y avoir différentes conceptions entre le père et la mère ou d'autres personnes de la famille), de même qu'entre les professionnels de l'école qui sont loin de partager toujours les mêmes évidences à l'égard du doudou, voire même à l'intérieur d'une seule personne confrontée à plusieurs choix. Séverine Gojard (2010) montre ainsi combien la conformité aux normes de la puériculture n'est pas toujours facile à adopter par les parents, du fait de la diversité voire de l'antagonisme des propos des prescripteurs et des manuels. L'univers scolaire n'est pas exempt de normes contradictoires, entre par exemple la nécessité de la sécurité affective de l'enfant qui incite à accueillir son doudou et la légitime méfiance à l'égard du manque d'hygiène de cet objet risquant de propager des maladies. Derrière cet objet en apparence anodin se jouent des conceptions de la socialisation à propos desquelles il serait intéressant que les professionnels de l'école maternelle et les parents puissent échanger⁷ afin d'éviter que les enfants ne souffrent d'un désajustement.

Le doudou disparaît officiellement de l'école dès la fin de la maternelle. Mais nombre d'enseignants du primaire témoignent d'une réapparition, sous d'autres formes : les enfants apportent souvent des objets de leur univers privé, de manière ouverte ou en les cachant dans leurs poches et leur cartable, avec parfois la complicité des adultes qui ferment les yeux sur de telles pratiques⁸. Martine Iserby (2002) qualifie ces objets de « transitionnels », avec une signification plus large que l'attachement affectif au doudou : ils jouent un rôle d'étayage, permettent de se rassurer dans le groupe et dans la classe, de faire une transition entre un univers affectif et un univers plus tourné vers les apprentissages, mais certains élèves aiment aussi montrer des objets qui viennent de chez eux, à l'enseignant ou aux autres élèves, qu'ils leur appartiennent ou qu'ils appartiennent à leurs parents. Comme le doudou pour le jeune enfant, on peut considérer que ces objets jouent un rôle de marqueur de l'identité, symboliques d'une porosité du monde scolaire au monde privé, où celui qui est censé entrer dans des habits d'apprenant n'en continue pas moins à être « lui-même ». D'une certaine manière,

ces pratiques se retrouvent à l'âge adulte, que l'on pense aux objets fétiches placés par les sportifs dans leurs affaires pour les compétitions (par exemple les escrimeurs dans leur housse d'armes), que l'on pense également aux objets personnels gardés par les femmes dans leur sac à main (Kaufmann, 2011), avec un attachement que résumait bien Stéphane Beaud et Florence Weber : « Seules certaines expériences limites montrent ce que perd une personne dépouillée de ses choses, de ses lieux et privée des "siens" : à la fois son identité et sa dignité. Depuis le "doudou" des enfants, qui leur permet de changer de lieu sans perdre pour autant leur identité, c'est-à-dire leur lien avec un univers personnel, familial, jusqu'aux meubles,

vêtements, bijoux, papiers, objets "personnels"... » (2003, p. 336). Parmi ces objets, il est un lieu commun maintenant de qualifier le téléphone portable de « doudou » des adultes⁹, ainsi que le relate avec humour l'histoire pour enfant « Le doudou de papa » (Loew, 2010), dans laquelle un petit garçon décrit la relation de son père avec son portable comme étant similaire voire même plus forte que celle qu'il entretient lui-même avec son doudou (l'avoir toujours avec soi, être dépendant, se mettre en colère quand il est perdu, ne pas pouvoir le remplacer).

Rachel Gasparini
rachel.gasparini@univ-lyon1.fr
Université Lyon 1, Laboratoire Max Weber

NOTES

- 1 Bernard Lahire (1998) a souligné également le fait que les objets d'études ne sont pas la propriété d'une discipline scientifique et que la sociologie a toute légitimité de s'emparer du psychisme individuel à partir de son point de vue spécifique.
- 2 Je remercie Basil Ducerf (étudiant en sociologie), Alexis Martig (doctorant en anthropologie) et Suzanne Tixier (enseignante de maternelle) qui ont participé à cette recherche. Je remercie également mes collègues Didier Crico et Françoise Carraud pour leur relecture de l'article.
- 3 La littérature de jeunesse reprend cette difficulté en décrivant par exemple le subterfuge d'une mère qui parle de « manège » pour la machine à laver et de « *Space Mountain* » pour le sèche-linge (Solminihac, 2006, p. 27).
- 4 Selon Gloria Motta (1993), le recours récent à des substituts objectaux comme les sucettes et les morceaux de tissu attachés à la sucette dans le Nordeste du Brésil est l'indicateur d'un sentiment de dévalorisation, de marginalisation des femmes au sein de populations défavorisées, conduisant les mères à ne plus faire confiance à leurs capacités maternelles qui privilégiaient traditionnellement la proximité corporelle.
- 5 La tétine et la sucette sont écartées encore plus vite à l'école du fait de l'activité de succion qui risque d'entraîner des troubles de la prononciation et des déformations dentaires.
- 6 Par exemple, il est remarquable d'observer combien la théorie psychanalytique de Donald Winnicott a été entendue de manière très différente entre deux pays comme la France (où l'usage du doudou rassure les parents car il est un signe de lien affectif de l'enfant avec eux) et l'Uruguay (où l'on retient davantage les risques psychopathologiques d'un attachement fort à un objet) (Cerutti, 2001, p. 302).
- 7 Dans le sens de ce qu'analyse Martine Kherroubi (2008) ou bien les travaux sur la coéducation (Rayna, Rubio & Scheu, 2010) en veillant cependant à ne pas croire que socialisation familiale et socialisation scolaire sont de même nature et de même pouvoir d'influence dans notre société.
- 8 Les parents (Iserby, 2002), mais aussi les enseignants qui deviennent plus tolérants avec l'expérience (Carraud, 2011).
- 9 Voir par exemple les deux articles de presse : « Le portable, doudou envahissant des grands » (Martine Laronche, *Le Monde* du 5 septembre 2010) et « Le mobile, doudou du XXI^e siècle » (Aurélien Charpentier, *Marketing magazine*, n° 109 du 1^{er} décembre 2006).

BIBLIOGRAPHIE

- AGEEM (2008). *Votre enfant à l'école maternelle. Guide à l'usage des parents*. Paris : AGEEM.
- ATI (2006). *Le doudou des camions poubelles*. Paris : Éd. Thierry Magnier.
- ATTIAS-DONFUT C. & SEGALIN M. (1998). *Grands-parents. La famille à travers les générations*. Paris : Odile Jacob.
- BAUTIER É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Les risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEAUD S. & WEBER F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- BECKER H. (1985 [1963]). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Éd. Métailié.
- BERGER P. & LUCKMANN T. (1996 [1966]). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- BOUR D. (2005). *Petit ours brun fait une grosse bêtise*. Paris : Bayard jeunesse.
- BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. & RAYNA S. (dir.) (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP.
- BROUGÈRE G. & VANDENBROECK M. (dir.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Éd. Peter Lang.
- CARRAUD F. (2011). « Les choses à l'école ou le rôle des objets matériels dans le travail enseignant à l'école élémentaire ». Communication au colloque international *Le travail enseignant au XXI^e siècle*, organisé à Lyon du 16 au 18 mars 2011.
- CERUTTI S.-M. (2001). *La gestion de la séparation parents-enfants au moment du coucher. Une étude comparative interculturelle entre France et Uruguay*. Thèse de doctorat, psychologie clinique et pathologique, université Paris 5-Descartes.
- CHENOUF Y. (2009). « La doudou-fiction ». *Les Actes de lecture*, n° 107, p. 11-25.
- DARMON M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- DELALANDE J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GARCION-VAUTOR L. (2003). « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin ». *Ethnologie française*, vol. 33, n° 1, p. 141-147.
- GARNIER P. (2008). « Des "relais" entre école et famille : les ATSEM ». In M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*. Toulouse : Érès, p. 139-178.
- GARNIER P. (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- GAUTHERIN J. (1999). « Laïcité ». In J. Houssaye, *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette, p. 330-341.
- GAUTIER-LANGUEREAU C. (2007). *Le grand livre des doudous*. Paris : Hachette.
- GOJARD S. (2010). *Le métier de mère*. Paris : La Dispute.
- ISERBY M. (2002). « La circulation des objets entre la maison et l'école. L'usage des objets transitionnels en grande section maternelle ». *Spirale*, n° 30, p. 11-26.
- KAUFMANN J.-C. (2011). *Le sac, un petit monde d'amour*. Paris : Éd. Lattès.

- KERGOMARD P. (2009 [1886]). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Fabert.
- KHERROUBI M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Érès
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2001). « La construction de l'«autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 151-161.
- LEE N. (2008). « Awake, asleep, adult, child: an a-humanist account of persons ». *Body and Society*, vol. 14, n° 4, p. 57-74.
- LOEW F. (2010). « Le doudou de papa ». *Histoires pour les petits*, n° 89, p. 15-28.
- LIGNIER W. (2010). « L'intelligence investie par les familles. Le diagnostic de "précocité intellectuelle", entre dispositions éducatives et perspectives scolaires ». *Sociétés contemporaines*, n° 3, p. 97-119.
- MASO-TAULÈRE J. (2002). *La socialisation de l'enfant en petite section d'école maternelle. Contribution à l'analyse sociologique de la petite enfance scolarisée au début des années 2000*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Picardie-Jules-Verne.
- MAUSS M. (2009 [1936]). « Les techniques du corps ». In M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, p. 365-386.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003). *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*. Paris : CRDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel*, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Votre enfant à l'école maternelle. Guide pratique des parents*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MONTANDON C. (1992). « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 101, p. 105-122.
- MOTTA G. (1993). « Du corps de la mère au hamac, une transition douce au Nordeste Brésil ». In H. Stork (dir.), *Les rituels du coucher de l'enfant. Variations culturelles*. Paris : ESF, p. 63-79.
- NEYRAND G. (2010). « Lieux d'accueil, savoirs et gestion politique. Un espace en tension ». In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Érès, p. 27-35.
- RAYNA S. & BROUGÈRE G. (dir.) (2010). *Jeu et culture préscolaires*. Lyon : INRP.
- RAYNA S., RUBIO M.-N. & SCHEU H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Érès.
- RÜHMANN K. & ROWE J. A. (2002). *Mais moi je veux !* Saint-Germain-en-Laye : Éd. Nord-Sud.
- SOLMINIHAC O. de (2006). *Le peuple doudou*. Paris : L'École des loisirs.
- STORK H. (dir.) (1993). *Les rituels du coucher de l'enfant. Variations culturelles*. Paris : ESF.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G., COURTEBRAS B. & REUTER Y. (2012). « La forme scolaire : débats et mises au point ». *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, n° 13, p. 109-135.
- WINNICOTT D. (1992 [1969]). « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels ». In D. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, p. 169-186.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

En cohérence avec notre problématique, le choix a été fait d'opter pour une recherche sociologique localisée au long cours (Beaud & Weber, 2003) croisant les méthodes de l'entretien et de l'observation. Dans une classe de 29 élèves tout-petits/petits dont l'enseignante avait accepté notre présence et notre travail, une cohorte de 23 élèves a été déterminée à partir du fait que leurs parents avaient accepté un entretien en fin de première année (seuls 2 entretiens ont pu être réalisés avec les deux parents, les autres ont eu lieu en présence de la mère). Cette cohorte a été suivie pendant trois ans, de septembre 2006 (les enfants avaient entre 2 et 3 ans) à juin 2009 (ils avaient entre 5 et 6 ans). Des entretiens ont été menés chaque année avec les enseignants (N = 8) et les ATSEM (N = 6) de chaque enfant. Des observations ont également été menées durant les trois années (110 heures) dans l'école et les six classes des trois années concernées (les élèves de la première année ont été répartis dans deux classes la deuxième année puis trois classes la troisième année, il n'en restait que 17 en fin de grande section suite à des déménagements ou des changements d'école). Un travail sous forme d'atelier de langage a également été effectué avec les enfants de la cohorte les deuxième et troisième années en collaboration avec une enseignante de maternelle, par petits groupes de six enfants maximum, pour recueillir leurs propos relativement aux questions d'autorité par

rapport aux adultes et de discipline à l'école, à partir de deux albums : *Petit ours brun fait une grosse bêtise* (Rhümann & Rowe, 2002) et *Mais moi je veux !* (Bour, 2005). Enfin les appréciations enseignantes sur les compétences scolaires des élèves ont été recueillies durant ces trois années.

Le choix a été délibérément fait dans notre recherche de retenir comme terrain une école urbaine « mixte » de par la composition de son public très diversifié socialement et culturellement, ce qui permet de mieux comparer différents positionnements, pratiques, convictions, rapports à l'école des parents selon leurs places dans l'espace social. La sociologie de l'éducation s'est souvent intéressée aux extrêmes qui permettent de mettre au jour un certain nombre de contrastes et de processus : les élèves en difficulté ou en réussite scolaires, les enfants issus de catégories sociales opposées (milieux populaires, milieux aisés), les cas « atypiques statistiquement » (les enfants de milieux populaires qui réussissent, les enfants de milieux aisés qui échouent), les établissements scolaires les plus contrastés avec une grande homogénéité sociale et/ou culturelle.

Du côté des origines culturelles, sur les 46 parents concernés, 15 sont nés à l'étranger et une mère est née en France mais considère que son origine culturelle est plutôt algérienne.

Du côté de la configuration des familles, quatre sont recomposées et deux sont monoparentales.

Tableau 1. **Répartition des catégories socioprofessionnelles des chefs de famille des enfants de la cohorte comparée à la répartition nationale**

Profession de la personne de référence de la famille	Enfants de moins de 5 ans au niveau national en 2006	Enfants de 2 et 3 ans dans notre cohorte en 2006-2007
Agriculteurs	1,9 %	0
Artisans	6,5 %	6,9 %
Cadres	16,6 %	17,2 %
Professions intermédiaires	20,5 %	10,3 %
Employés	15,1 %	6,9 %
Ouvriers	32,9 %	51,7 %
Retraités	0,8 %	0
Autres	5,8 %	6,9 % (2 pères au chômage)

Note : ce tableau a été reconstitué à partir des professions déclarées par les parents dans l'école et des données nationales de l'INSEE issues du recensement de la population en 2006 « FAM9-Enfants des familles par âge et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence de la famille », en ligne : <http://www.recensement-2006.insee.fr/> (consulté le 14 octobre 2010).