



**HAL**  
open science

# La production générationnelle de l'espace domestique : vie quotidienne et apprentissages : .le cas de parents et leurs enfants âgés de 6 à 8 ans

Sebastien Long

► **To cite this version:**

Sebastien Long. La production générationnelle de l'espace domestique : vie quotidienne et apprentissages : .le cas de parents et leurs enfants âgés de 6 à 8 ans. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2019. Français. NNT : 2019USPCD035 . tel-03115223

**HAL Id: tel-03115223**

**<https://theses.hal.science/tel-03115223>**

Submitted on 19 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ PARIS 13 – SORBONNE PARIS CITE**  
**École Doctorale Érasme**  
**Laboratoire EXPERICE**

**THÈSE**

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 13

**Discipline : Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement par

**Sébastien Long**

**LA PRODUCTION GÉNÉRATIONNELLE DE L'ESPACE DOMESTIQUE :  
VIE QUOTIDIENNE ET APPRENTISSAGES.**

**LE CAS DE PARENTS ET LEURS ENFANTS AGES DE 6 A 8 ANS.**

Directeur de thèse :

**Pr. Gilles Brougère**

Soutenue publiquement le 25 janvier 2019.

**JURY :**

Monsieur Gilles Brougère, Professeur, Université Paris 13, directeur de thèse

Madame Nicoletta Diasio, Professeure, Université de Strasbourg, rapporteure

Monsieur Gérard Neyrand, Professeur émérite, Université P. Sabatier, Toulouse 3, rapporteur

Madame Nathalie Roucoux, Maîtresse de conférence, Université Paris 13

Madame Régine Sirota, Professeure, Université Paris Descartes







**UNIVERSITÉ PARIS 13 – SORBONNE PARIS CITE**  
**École Doctorale Érasme**  
**Laboratoire EXPERICE**

**THÈSE**

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 13

**Discipline : Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement par

**Sébastien Long**

**LA PRODUCTION GÉNÉRATIONNELLE DE L'ESPACE DOMESTIQUE :  
VIE QUOTIDIENNE ET APPRENTISSAGES.**

**LE CAS DE PARENTS ET LEURS ENFANTS AGES DE 6 A 8 ANS.**

Directeur de thèse :

**Pr. Gilles Brougère**

## **La production générationnelle de l'espace domestique: vie quotidienne et apprentissages. Le cas de parents et leurs enfants âgés de 6 à 8 ans.**

**Résumé:** Cette thèse interroge la construction par les parents des différences entre adultes et enfants (6 à 8 ans) dans l'espace domestique en France. À partir d'une enquête qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs et l'observation ethnographique dans vingt-et-une familles auprès des parents et des enfants, ce travail s'attache à analyser les modes de production générationnelle et les apprentissages qui en découlent chez les adultes. Dans quelle mesure les adultes sont-ils socialisés par leurs enfants dans le quotidien de la vie domestique partagée ? Pour repérer les fixations, les frontières, les déplacements, les circulations, la recherche décrit les actions des habitants sur les objets et sur les corps. Elle montre que le pouvoir, le soin et l'esthétique domestiques entre adultes et enfants relèvent de normes plurielles et ambivalentes. L'enquête menée met en évidence que les normes de séparation et de partage sont constamment modifiées sous l'effet de la capacité d'agir et de sentir des enfants singuliers. Ainsi, l'analyse permet d'explorer certains aspects de l'expérience et des apprentissages informels des parents.

**Mots-clés:** socialisation, sociologie de l'enfance, espace domestique, apprentissage, vie quotidienne, culture matérielle, corps, pratiques éducatives, parentalité, chambre d'enfants, transmission, famille, jeu.

## **Generational production of the domestic space: everyday life and learning. The case of parents and their children aged 6 to 8 years.**

**Abstract:** This thesis examines the construction by parents of the differences between adults and children aged 6 to 8 in the domestic space in France. The research is carried on a qualitative survey, based on semi-directive interviews of parents and children and ethnographic observations in twenty-one families. This work aims at analyzing the generational production in family practices and the resulting learning processes among adults. To what extent are adults socialized by their children in the daily life of shared domestic life? To describe fixations, boundaries, movements, the research describes the actions of inhabitants on objects and bodies. It shows that domestic power, care and aesthetics between adults and children are subject to plural and ambivalent norms. The survey shows that these norms of separation and sharing are constantly changing as a result of the ability of singular children to act and to feel. Thus, the analysis makes it possible to explore certain aspects of parents' experiences and informal learning.

**Keywords:** socialization, sociology of childhood, domestic space, learning, daily life, material culture, body, educational practices, parenting, children's room, transmission, family, play.

## Remerciements

Ce travail est le résultat d'un chemin passionnant et ardu : celui d'un apprenti chercheur. Je suis enseignant-formateur salarié vivant à Strasbourg et je sais gré à mon directeur de thèse, Gilles Brougère, de m'avoir accueilli au laboratoire EXPERICE, d'avoir soutenu ce parcours de thèse. Par les séminaires qu'il a dirigés, il a éclairé ma recherche. Il a suscité un climat de rigueur tout autant que de confiance en chacun, a préservé et entretenu le goût pour l'enquête et son partage entre les doctorants. Il a dirigé ce travail avec une ouverture, exigence et gentillesse. J'ai ainsi beaucoup appris.

Je tiens à remercier les membres du jury, Nicoletta Diasio, Gérard Neyrand, Nathalie Roucous, Régine Sirota, d'avoir accepté de s'intéresser à mon travail et de m'offrir la possibilité de le discuter.

Je remercie également Michel Manson et Pascale Garnier qui ont dirigé également ces séminaires de recherche ainsi que les enseignants-chercheurs de l'axe B d'EXPERICE qui y travaillent. Les doctorants avec qui j'ai partagé les séminaires m'ont aidé à avancer dans ma recherche. Merci à Gergana, Pascale, Pablo, Ludovic, Aymeric, Baptiste, je ne peux tous les citer.

Mes remerciements s'adressent également à la directrice de mon lieu de travail, Madame Béatrice Muller, qui m'a accordé des aménagements de mon temps de travail pour poursuivre ma thèse.

Ce travail est le fruit d'entretiens avec des parents et des enfants qui m'ont accueilli chez eux. De cet accueil et du temps qu'ils ont consacré à cette recherche, je les remercie chaleureusement. Ce travail leur est dédié.

Ma profonde gratitude s'adresse à Nicole Birry, notre dialogue n'a cessé d'éclairer ce travail.

Ma grande reconnaissance va à Gilbert Vincent, dont la lecture critique et les précieux conseils ont instruit chaque page.

Un travail de thèse est le fruit d'un travail beaucoup plus collectif qu'il en a l'air : j'ai beaucoup appris dans les discussions que j'ai eues avec ma famille et mes amis (Marthe, Zoé, Annie-France, Bernard, Laurent, Jacques, José, Stéphanie, Joël, Noé, Coline, Nadège, Jérémie, Baptiste, Jeanne, Philippe, Mathilde, Zoé, Louise, Astrid, Fernand, Zélie, Sébastien, Johanna, Lucie, Julia, Jean-Luc, Paul, Guillaume et les autres que je n'oublie pas). Ils m'ont soutenu de telle manière que je poursuive ce travail. Je sais gré en particulier à mon épouse.



La quotidienneté, c'est la vie plus forte que la pensée.  
Paul Veyne (1997 : 165).



# SOMMAIRE

<b>Résumé</b>	<b>4</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>Remerciements</b>	<b>5</b>
<b>Sommaire</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>13</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : GÉNÉRATIONS DANS L'ESPACE DOMESTIQUE</b>	<b>21</b>
<b>CHAPITRE 1. HABITER : S'APPROPRIER DES OBJETS ET DES CORPS</b>	<b>25</b>
1. L'habitat : du patrimoine aux usages	25
2. Les objets au quotidien : une question d'appropriation	27
3. S'approprier : une pratique du corps	29
4. Apprentissages et participation	32
<b>CHAPITRE 2. LA FORMATION SPATIALE DE LA FAMILLE : PERSPECTIVE HISTORIQUE</b>	<b>37</b>
1. Restrictions de circulation et construction du modèle domestique	37
2. La naissance de la chambre d'enfant	44
3. L'intensification des relations parents-enfants	48
4. Démocratisation et individualisation dans la famille	53
<b>CHAPITRE 3. DE L'ENFANCE A LA GENERATION</b>	<b>57</b>
1. Les enfants comme objets d'action (des adultes)	58
1.1. L'enfant objet de soin des adultes	58
1.2. La socialisation : l'enfance comme devenir-adulte	60
2. De nouveaux modèles de transmission et de catégorisation	63
2.1. Enfants sujets : les capacités d'agir des enfants	63
2.2. De l'enfance à la génération	66
2.3. Les cultures enfantines dans la transmission	69
<b>CHAPITRE 4. METHODE POUR UNE ETHNOGRAPHIE DU QUOTIDIEN</b>	<b>79</b>
1. L'ethnographie à domicile	79
1.1. Description et observation	79
1.2. Les entretiens-observations	81
2. La population étudiée	86
3. Pour une ethnographie du quotidien	90
3.1. Le geste et le détail	90
3.2. Usages de la photographie	93

<b>DEUXIÈME PARTIE : ORDRES ET DÉSORDRES DOMESTIQUES</b>	<b>99</b>
<b>CHAPITRE 5. LA STRUCTURATION DES ESPACES DOMESTIQUES</b>	<b>103</b>
1. Vers l'intérieur	103
2. L'espace domestique : une organisation générationnelle	110
2.1. La fabrique de l'enfant par la chambre à jouer	111
2.1.1. Les jouets font les enfants	111
2.1.2. Pluralité des mondes ludiques	117
3. L'organisation des espaces collectifs	121
3.1. Familles à salon adulte	122
3.2. Familles à salon avec coins-enfants	124
3.4. Familles avec « salon-de-jeu »	127
3.5. Autres aires domestiques de jeu	128
<b>CHAPITRE 6. APPROPRIATIONS ENFANTINES</b>	<b>133</b>
1. Appropriations des espaces communs par les enfants	133
2. Expériences physiques, sensorielles et esthétiques des enfants	139
2.1. Expériences sensorielles des enfants	139
2.2. Haut-bas, grand-petit	142
2.3. Esthétiques, sensibilités et transgressions enfantines	144
<b>CHAPITRE 7. LE TRAVAIL DES FRONTIÈRES : LE RANGEMENT</b>	<b>149</b>
1. L'organisation des objets, du temps et des corps	149
1.1. Des temporalités à ordonner	149
1.2. Des corps à contrôler	152
2. Désordres sensori-moteurs	156
3. L'ambivalence des écrans	160
4. Le désordre créateur : la fête des enfants	163
<b>CHAPITRE 8. TRAVAIL DES FRONTIÈRES ET RELATIONS DE POUVOIR ENTRE ADULTES ET ENFANTS</b>	<b>167</b>
1. Ambivalences et travail des frontières	167
2. Rétablir l'ordre ?	169
3. Le pouvoir : une production réciproque	176
4. Le déplacement des frontières	180
<b>TROISIÈME PARTIE : PARTAGES ET SÉPARATIONS DES CORPS</b>	<b>183</b>
<b>CHAPITRE 9. CHAMBRES D'ENFANTS : SÉPARER, RELIER</b>	<b>187</b>
1. La chambre : lieu de production de l'enfant autonome ?	187
1.1. La chambre de Mathilde	187
1.2. La chambre comme espace d'activités « autonomes »	192
1.3. L'appropriation d'un univers matériel qui construit un enfant singulier	196
1.4. L'intervention des parents sur les objets de la chambre	197
2. Une chambre à grandir, temporairement partagée	199
2.1. Partager la chambre avec ses frères/sœurs ?	199
2.2. Une chambre à grandir	204
2.3. Variations dans les frontières : un équilibre complexe et dynamique	208
2.4. Proximité et distance entre les chambres	210
2.5. Le frère, la sœur, le bébé et les deux chambres	214
3. Assignations et circulations nocturnes	216

3.1. Passer du jour à la nuit : épreuve et passage ...vers l'autonomie	217
3.1.1 Il faut savoir dormir seul !	217
3.1.2 Des séparations imposées à l'appropriation de la chambre	223
3.2. Circulations de la chambre des enfants à la chambre des parents	225
<b>CHAPITRE 10. FAIRE SEUL OU AVEC : SENS PLURIELS DE L'AUTONOMIE</b>	<b>231</b>
1. Hugo veut jouer avec quelqu'un	231
2. Faire seul	235
3. La participation des enfants au soin : injonctions et malentendus	238
<b>CHAPITRE 11. APPRENDRE LE CARE</b>	<b>247</b>
1. Le care et les illusions de l'autonomie	248
2. Quand les parents apprennent le <i>care</i>	251
<b>QUATRIÈME PARTIE :</b>	
<b>PARTAGES ESTHÉTIQUES ET AFFECTIFS DANS LA VIE QUOTIDIENNE</b>	<b>257</b>
<b>CHAPITRE 12. LA CULTURE ENFANTINE DOMESTIQUE</b>	<b>259</b>
1. Décorer l'espace domestique	259
1.1. Création de dessins et d'objets	259
1.2. L'esthétique enfantine du salon à la cuisine	264
1.3. Le salon des enfants chez madame Cachin	271
2. Activités ludiques et esthétiques	281
2.1. Les animaux domestiques	281
2.2. Le salon de télé et de musique	282
2.3. Jouer ensemble	286
2.4. Mémoire et réinvestissement au présent	291
<b>CHAPITRE 13. UNE CULTURE SENSIBLE PARTAGÉE</b>	<b>295</b>
1. Mimesis et vie quotidienne	295
2. Le partage des corps	298
2.1. Se toucher	298
2.2. Corps sur canapé	302
3. Un univers sensoriel commun	306
4. Réguler les affects, sentir avec	311
<b>CONCLUSION</b>	<b>321</b>
1. Fabrique de la génération	321
2. Apprendre des enfants	328
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>335</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>365</b>
Annexe 1 : Entretien avec Madame Lamay	367
Annexe 2 : Entretien avec Madame Ousséguant	379



## INTRODUCTION

Mon intérêt pour les mondes enfantins remonte à plusieurs années : en DEA de Sciences du Langage, j'ai eu la chance de pouvoir écouter des productions enfantines de littérature orale au Burkina Faso<sup>1</sup>. Il s'agissait de contes oraux, de type merveilleux et facétieux, que j'avais commencé à enregistrer et analyser en maîtrise, mais aussi d'une forme plus énigmatique de joutes orales que réalisaient les enfants et les jeunes en incipit des contes. J'ai étudié plus en profondeur ces échanges de phrases poétiques, parfois drôles, parfois moqueuses, voire insultantes, ces « devinettes tonales » (Long 2005). Cette première étude a éveillé mon attention sur l'inventivité des enfants, mais aussi sur les liens entre la littérature orale enfantine et la littérature orale des adultes, puisque, à la campagne, les enfants allaient interroger les adultes pour augmenter leur stock de devinettes (les adultes tendant l'oreille d'un air amusé pendant les joutes des enfants), tandis qu'à la ville, une ou deux émissions de radio avaient instauré peu de temps avant ma venue des séances de devinettes de ce type avec un conteur renommé (ce que certains adultes considéraient comme une inversion générationnelle malvenue). J'aurais aimé continuer sur ce chemin, mais mes obligations professionnelles ne le permettant pas, j'ai opté quelques années plus tard, après un Master 2 de Développement Social Urbain<sup>2</sup>, portant sur les pères en crèches, de tourner ma curiosité vers l'enfance au quotidien dans notre société.

La question centrale de ce travail est de comprendre, à partir d'une ethnographie des pratiques familiales, comment se produisent, au quotidien, dans les espaces partagés du logement, les catégories d'adulte et d'enfant et plus particulièrement, comment les adultes, dans ces circonstances, apprennent à devenir tel ou tel type d'adulte.

La figure omniprésente de l'enfant, dans notre société, est celle de l'enfant en développement (Turmel, 2006). Apprentissage, développement : métaphore première, selon Chris Jenks (2005 [1996]), à travers laquelle l'enfance est rendue intelligible, à la fois dans le quotidien et dans le monde des scientifiques et spécialistes de l'enfance. Ses transformations rapides,

---

<sup>1</sup> « Etude linguistique et ethnographique des devinettes tonales. Moose du Burkina-Faso », *Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences du Langage*, Université de Strasbourg, 1998.

<sup>2</sup> « Pères en crèche. Les relations entre les pères et les structures d'accueil de la petite enfance dans les quartiers d'habitat social », *Master 2- Développement social urbain*, Université d'Evry Val-d'Essonne, 2006.

physiques, psychiques, mentales "naturelles" semblent seules dignes de considération pour les institutions et pour la recherche scientifique. Ces transformations sont articulées systématiquement aux apprentissages scolaires. L'enfant est d'abord un sujet qui apprend, et il apprend à l'école. Or, dans *La vie quotidienne des enfants sous l'Ancien régime* (1975 [1960]), Philippe Ariès rend compte de la « découverte de l'enfance » comme d'un moment historique particulier. Il montre que, avant cette « découverte », l'enfant participait à la vie sociale, et notamment au monde du travail et à l'économie domestique. Il n'était pas aussi séparé du monde des adultes que nous le concevons aujourd'hui : garder les bêtes, livrer des marchandises étaient des activités qui révélaient la place importante de l'enfant dans la dynamique économique et sociale. Ariès a ouvert la voie de ce qui est devenu la sociologie de l'enfance (Sirota 2006a) : une sociologie qui s'intéresse aux conditions de vie, aux rôles sociaux et aux productions culturelles des enfants en tant que groupe social.

Les travaux sur le folklore enfantin, initiés par les études pionnières de Opie et Opie (1970), montrent que les enfants disposent d'objets culturels propres dont certains peuvent être transmis par les adultes, mais dont une grande part n'est transmise qu'entre enfants. La notion de culture de l'enfance rend compte d'une telle spécificité : les enfants peuvent se transmettre des objets culturels sans passer par les adultes. Ce patrimoine circule entre les enfants, par l'intermédiaire des enfants. C'est là une étape importante dans la perception de l'enfant comme acteur social. Les travaux de William Corsaro (1997 [1990]) développent ces prémices : à travers l'observation de groupes, il montre que les enfants n'apprennent pas que des adultes, mais aussi de leurs pairs. Julie Delalande a décrit la variété et la complexité des échanges et des règles entre enfants dans les cours d'écoles françaises (Delalande, 2001). Les enfants ne reproduisent pas strictement, loin de là, ce qu'ils observent et vivent aux côtés des adultes. William Corsaro désignera ainsi le mécanisme de socialisation de façon plus précise par le terme de « reproduction interprétative » (Corsaro 1997, 2015). L'enfant reproduit, certes, les pratiques des adultes, mais il les transforme, les adapte, les interprète.

Ainsi, c'est dans les pays du nord de l'Europe et ceux de langue anglaise qu'une véritable sociologie de l'enfance s'est constituée à partir des années 90. Ce courant de recherche s'est attaché à reconnaître que l'enfant ne se réduit pas à un être en devenir (James et Prout 2000 [1990]) mais qu'il vit, lui aussi, dans le présent, même s'il est fort préoccupé de son âge, qu'il ne fait pas que recevoir passivement une éducation mais qu'il y contribue grandement. Considérer l'acteur qu'est l'enfant dans les organisations sociales qu'il fréquente a renouvelé les approches de l'enfance, de l'apprentissage et de la production de la société. Ce courant de

recherche s'est développé de façon particulière en France ces vingt dernières années (Sirota 1994, 1998, 2006b), en se distinguant de la sociologie de la famille. Les anthropologues et sociologues étudiant la famille ont longtemps considéré la relation adulte-enfant d'un seul point de vue : relation d'un ascendant qui lègue, transmet à son descendant, qui se trouve là dans une position passive. Selon ce point de vue, les enfants sont des êtres qui sont éduqués, notamment dans des situations formelles, conduits par les adultes dans leur accession, justement, au statut d'adulte. Au sein de la famille notamment, les adultes – que sont les parents – leur transmettent, par le processus de socialisation, un certain nombre de valeurs, de savoir-faire, d'héritages sociaux, culturels, symboliques, économiques, qui vont largement contribuer à leur identité. La famille, et plus largement la parenté, sont le creuset de cette transmission, conçue comme une sorte de don à la génération suivante d'un patrimoine matériel et symbolique. L'enfance reste ainsi naturalisée. Elle n'est pas questionnée en tant que catégorie construite et structurante de la famille. Les recherches ne montrent pas suffisamment en quoi « l'enfant fait la famille ».

Dans le courant de la sociologie de l'enfance, plusieurs travaux importants ont montré comment les enfants peuvent influencer l'univers des adultes : Régine Sirota (1999b, 2015) décrit la façon dont des rituels spécifiques aux enfants comme l'anniversaire, se mettent en place dans l'univers familial. Gilles Brougère (2003a) montre que les habitudes de jeu ou la passion des enfants pour tel jouet est reprise et retravaillée par les industriels du jouet pour revenir influencer, modifier la culture même des adultes, leurs façons d'acheter, de consommer, de construire leurs univers culturels. Il remet ainsi en question les stéréotypes d'une culture de masse écrasant les enfants, et d'adultes décidant de tout en matière de consommation culturelle. D'autres recherches importantes ont décrit comment les enfants négocient avec les adultes dans le domaine de la santé (Mayall 1994) ou de l'alimentation (Diasio 2004), montrant que les adultes sont loin de tout déterminer dans la vie de l'enfant et que le changement social ne se fabrique peut-être pas uniquement de manière descendante. Ces travaux essentiels mettent en question une vision uniforme de la transmission parent-enfant et, plus généralement, de la relation adulte-enfant. Ils inaugurent sans doute une nouvelle façon de penser l'enfance. Comment penser l'enfance sans explorer les modes de construction de cette catégorie ? Qu'est-ce qui relève des mondes adultes et des mondes enfantins ? Ce sont là des questions qui ont d'abord aiguisé ma curiosité.

Les travaux de Leena Alanen (2001a, 2001b) ont alors attiré mon attention. Elle a, en effet, souligné que les recherches sur la vie concrète des enfants n'ont pas mis suffisamment en

avant la génération comme catégorie structurante. La fabrique de la génération a lieu à travers des processus sociaux complexes : les personnes deviennent, ou se construisent comme enfant et comme adulte. Cette approche met en valeur l'interdépendance entre l'enfant et l'adulte, l'enfant et le parent : un changement, un apprentissage de l'un affecte l'autre. Pour Alanen, il apparaît nécessaire d'étudier de façon empirique et dans une diversité de milieux sociaux la manière dont ce phénomène se produit. C'est dans cette voie que je me suis engagé, souhaitant comprendre comment se fabriquent, dans le quotidien des familles, les catégories d'enfant et d'adulte, comment les frontières sont établies entre les uns et les autres, ou parfois brouillées, en situation et en interaction. Les travaux interactionnistes de Goffman (1961, 1973a, 1973b, 2002 [1977]), et de Barrie Thorne (1993) ont guidé mes interrogations. En outre, la relation adulte-enfant étant travaillée par le pouvoir, les écrits de Michel Foucault (1975, 2001b) m'ont permis d'éclairer, autrement que par l'idée d'une domination sans cesse reproduite, les interactions qui se jouent dans la vie des familles rencontrées.

L'espace du logement est apparu comme un terrain privilégié pour observer ces interactions entre adultes et enfants. En effet, l'espace du logement est le lieu où se cristallisent les relations adulte-enfant dans l'entité famille, lieu de l'intime et de la vie privée traversé par des injonctions publiques (Neyrand 2011, 2015, Martin 2014). Les enfants y passent une grande partie de leur temps lorsqu'ils ne sont pas à l'école ou dans des lieux périscolaires. Surtout, les adultes et les enfants s'y côtoient dans leur vie quotidienne, en fonction de la distribution des différentes pièces pour manger, dormir, travailler, se reposer, se laver. Ces activités s'effectuent dans des espaces souvent séparés – cuisine, chambres, salon, salle de bain – mais partagés pourtant par les enfants et les adultes. La contiguïté ou la distance entre ces pièces détermine en partie les mouvements dans l'espace du logement. Il existe même des espaces spécifiques pour les adultes et les enfants : les chambres. Ces pratiques sont historiquement et culturellement situées (Perrot, 1982, 1987, 2010). Comment adultes et enfants vivant dans même logement partagent-ils ou ne partagent-ils pas ces espaces ? Comment se les approprient-ils ? Comment interprètent-ils leurs usages ? Comment enfants et adultes organisent-ils leurs espaces quotidiens ? Je m'intéresse ici non à l'habitat, mais à l'habiter, qui selon Henri Lefebvre, est une activité, une situation : « habiter pour l'individu, pour le groupe, c'est s'approprier quelque chose, non pas en avoir la propriété, mais en faire son œuvre, en faire sa chose, y mettre son empreinte, le modeler, le façonner » (Lefebvre 1970 : 222). Il s'agit donc, dans cette thèse, de s'intéresser à ces petites productions quotidiennes d'empreintes générationnelles que sont les usages de l'espace du logement. Michel de Certeau

(1990 [1980]) a lui aussi, été parmi les premiers à montrer l'importance des usages quotidiens et de leur dimension créative. Avec ce qui est donné et contraint, il s'agit de saisir les tactiques qui sont à l'œuvre. Jean-Claude Kaufmann (1992, 1997) a montré le caractère heuristique d'une attention portée aux objets du quotidien. L'habitat est perçu ici comme un mode de consommation. L'espace est aussi structuré par les objets, comme l'ont prouvé les travaux anthropologiques français du groupe « Matière à penser »<sup>3</sup> : l'être humain façonne des objets et est façonné par les objets. Comme le souligne François Hoarau, « appréhender la communauté<sup>4</sup> *via* les grandes catégories retenues comme fondements d'identités sociales (statut familial, origine socioprofessionnelle, origine communautaire) laisse dans l'ombre un grand nombre de processus à l'œuvre dans le quotidien » (Hoarau 2009 : 267). Parmi ces processus figure le rapport aux actions relatives à la culture matérielle. Ainsi on ne prendra pas ici l'identité d'adulte, ni l'identité d'enfant comme complètement définies par le statut social : elles sont construites au quotidien à travers des logiques d'action et leur rapport à l'espace (Julien et Rosselin 2009). Si le logement représente et symbolise la solidité (des liens, du foyer, ...), l'observation des pratiques révèle un tout autre point de vue : une porte ouverte ne signifie pas la même chose selon les moments de la journée. Le salon peut se transformer en salle de jeu, selon l'heure, la présence ou l'absence de certaines personnes. Comme le souligne Céline Rosselin (2002), les modes d'habiter ne peuvent se comprendre qu'en prenant en compte, conjointement, les habitants, leurs actions et la temporalité du quotidien. Les actions des personnes se comprennent dans leur rapport physique à l'espace. Les corps sont engagés dans des actions. Les corps apprennent à incorporer les espaces et les objets. Le rapport au corps est donc central, comme l'explique Nicoletta Diasio (2009), qui rappelle que, comme les objets, les corps entre eux se co-construisent. Elle remet en perspective l'importance des travaux de Bateson et Mead qui, dans *Balinese character* (1962 [1942]), photographient des « corps qui s'imitent, se surveillent, s'empoignent, s'accommodent les uns aux autres, apprennent les uns des autres, bref se co-construisent » (Diasio 2009 : 49).

En tentant d'appréhender de manière ethnographique la manière dont les habitants adultes et enfants partagent le même espace du logement familial, nous cherchons à comprendre comment se produit la distinction entre adultes et enfants. Nous cherchons plus particulièrement à comprendre comment les adultes apprennent cette distinction. Le schéma

---

<sup>3</sup> Matière à penser (MàP) est un groupe de travail de l'université Paris V, constitué vers 1995, et travaillant sur l'étude des cultures motrices articulées aux cultures matérielles (Cf. Warnier 1999).

<sup>4</sup>François Hoarau parle ici de la communauté Emmäus qu'il a observée (Hoarau 2009).

classique de la transmission d'adulte à enfant suppose un enfant passif. Or, les travaux de la sociologie de l'enfance montrent qu'il ne l'est pas. Dès lors, il s'agirait d'opérer une révision radicale du schéma de la transmission. Si les parents ne font pas que transmettre, cela implique qu'il leur est transmis quelque chose, qu'ils apprennent dans le partage de la vie quotidienne. Il s'agit de sortir d'un schéma qui présente les adultes comme fixes et transmetteurs tandis que les enfants seraient mobiles et passifs. De la même façon que les études de genre l'ont fait pour les catégories d'hommes et de femmes (West, Fenstermaker 2006), il s'agit de dénaturer la génération dans la mesure où la génération est l'objet de transformations et d'apprentissages constants. Nous faisons l'hypothèse que dans le partage de la vie quotidienne, les parents aussi sont socialisés et apprennent des enfants. Un numéro de la revue *Enfance, Familles, Génération* a d'ailleurs été consacré, en 2014, à la notion de socialisation inversée. Les travaux de Lave (1988, 2009, 2011), Rogoff (2001, 2007), Brougère (2009a, 2011a, 2012b) ont guidé nos analyses des apprentissages car ils révèlent combien le quotidien et ses situations informelles peuvent être l'occasion d'apprendre. Ces auteurs montrent que les formes de participation à des activités déterminent des possibilités de se transformer. L'engagement du corps et les formes de participation apparaissent comme des clés pour appréhender les apprentissages informels. Les usages de l'espace partagé sont sans cesse l'objet d'apprentissages mutuels qui construisent les individus en tant qu'adultes et en tant qu'enfants.

Cette thèse relève donc à la fois d'une sociologie de la sphère domestique et de la famille mais surtout d'une sociologie de la construction de la génération adulte-enfant, et des apprentissages que les adultes font auprès des enfants. Explorer la production du quotidien par les adultes à travers l'expérience de l'espace, étudier les apprentissages mutuels suscités par le partage de territoires implique qu'on s'intéresse aux pratiques sociales situées. La démarche est celle d'une ethnographie du quotidien, qui, seule, peut tenter de saisir les « manières de faire ». C'est à travers le partage de moments de la vie quotidienne des familles que le chercheur peut apercevoir les ruses, tactiques, négociations, le jeu constant des positions des acteurs. Les actions, les passages, les paroles les plus anodines sont appréhendées dans le détail. Par ses méthodes, l'ethnographie peut révéler l'inaperçu, et d'abord susciter un regard distancié capable d'appréhender les pratiques. Ce qui apparaît essentiel, c'est de comprendre la créativité qui traverse la vie quotidienne : le quotidien change constamment avec les objets, les organisations, les modes de vie : « rien de plus changeant – donc de plus innovant – que le quotidien » (Brougère 2009a : 23). Cette formulation paradoxale laisse entrevoir un champ de

recherche où l'on se préoccupe de décrire les modalités de cette créativité, source d'apprentissages.

La première partie exposera les enjeux théoriques et historiques de la construction de la catégorie d'enfant dans les sociétés européennes, et l'histoire des transformations de la famille et des espaces domestiques. La question de la socialisation des adultes sera posée. J'y préciserai également la démarche utilisée dans la recherche, et signalerai les problèmes que pose une ethnographie à domicile. Le terrain se situe dans le Grand-Est de la France. La tranche d'âge des enfants est de 6-9 ans, car je voulais étudier une catégorie d'enfants semblables en ce qu'ils fréquentent l'école primaire. J'ai rencontré 21 familles de compositions variées (familles conjugales, recomposées, monoparentales), et de catégories sociales différenciées, vivant pour la plupart en périphérie d'une grande ville et, pour quelques-unes, en zone rurale.

Dans la deuxième partie, la question de la séparation générationnelle sera abordée à partir des objets domestiques, on montrera que c'est d'abord à travers le rapport ordre/désordre que se façonne la différence générationnelle. La troisième partie sera consacrée aux rapports de proximité et de distance entre les corps ; il s'agira d'envisager la manière dont ceux-ci sont reliés et séparés au quotidien. Si ces deux parties visent à analyser les formes que prend la fabrication de la distinction entre adultes et enfants et la manière dont les adultes l'apprennent, la quatrième partie rassemblera les dimensions essentielles de l'expérience du partage entre enfants et adultes.



## **PREMIÈRE PARTIE**

### **GÉNÉRATIONS DANS L'ESPACE DOMESTIQUE**

Cette première partie présente les éléments théoriques qui m'ont permis de construire l'objet de mon questionnement et de ma réflexion sur la production de la génération des adultes et des enfants dans l'espace domestique, ainsi que sur les apprentissages des parents au contact de leurs enfants. J'ai été obligé de passer par une approche historique pour mieux comprendre à la fois ce que sont l'espace domestique et la famille aujourd'hui, mais aussi la centration sur le lien parent-enfant. Les concepts retenus concernant les apprentissages et la génération seront également discutés ; la méthode utilisée au long de ce travail de recherche sera exposée.

Le premier chapitre précisera ce que signifie habiter dans le cadre de cette enquête. On s'appuiera sur une conception qui repose essentiellement sur l'action des habitants eux-mêmes. Le logement apparaît, dans cette perspective, non plus dans sa dimension mythique et politique, mais comme un espace qui se modifie constamment sous l'action des habitants. La notion d'appropriation, utilisée par de Certeau, Giard et Mayol (1994 [1994]), Julien et Warnier (1999, 2006), Rosselin (2000), permet d'insister sur la part active que prend l'habitant dans la création des espaces, qui le modifient en retour. On s'intéressera à la manière dont l'attention aux formes d'appropriation est inséparable de l'attention à la fois aux objets, aux corps, à la vie quotidienne et aux apprentissages. Ces notions sont essentielles pour concevoir la vie quotidienne des enfants et des adultes comme des transformations du sujet à partir des pratiques matérielles et corporelles. La notion de participation permet également de penser l'engagement des habitants dans des actions qui les transforment.

Le chapitre 2 recourt à une approche généalogique pour mesurer les relations étroites entre la formation de la famille moderne, la découverte de l'enfance et le rapport aux espaces domestiques. Les enfants ont longtemps grandi parmi les adultes, participant très tôt à leurs activités, notamment à l'extérieur du logement, dans la rue, dans les champs, ou à l'atelier (Farge 2014, 2005). Les enfants vivaient également dans des logements dans lesquels circulait un nombre d'adultes plus important que dans les logements contemporains. Les sphères d'activités des adultes et des enfants deviennent progressivement de plus en plus séparées au cours du XIX et XX<sup>ème</sup> siècle, les enfants se retrouvant dans l'espace ségrégué de l'école. De plus, produire des enfants sains, travailleurs et consommateurs passe par une intensification

des relations entre les parents et les enfants. Les écrits de Michel Foucault (1975, 1999, 2001b) et de Gérard Neyrand (2014a, 2014b) nous seront utiles pour analyser ce processus continu d'intensification des relations familiales.

Dans le chapitre 3, nous exposons certains résultats de recherche qui ont permis d'avancer dans la connaissance du statut, de la culture, de l'expérience des enfants. La condition enfantine apparaît d'abord caractérisée par la vulnérabilité, qui prend des formes diverses selon les époques et les cultures. La deuxième figure de l'enfance, dans les sociétés contemporaines, est celle de l'enfant en développement. Nous verrons comment l'enfant s'est constitué face à à l'adulte. La socialisation et la transmission ont été conçues, chez les fondateurs de la sociologie (Durkheim ou Tocqueville) comme dans une partie de la sociologie actuelle, de manière exclusivement descendante. Cependant de nouveaux modèles ont émergé. Ce sont d'abord les travaux anthropologiques sur la transmission et la tradition qui ont permis de réviser assez radicalement le schéma de la transmission descendante et linéaire (Lenclud 1987). Ensuite, les travaux de la sociologie de l'enfance, à partir des années 90, ont révélé la « capacité d'agir » (*agency*) des enfants. Mais il s'agit pour nous d'éviter l'écueil qui consiste à faire de l'enfant un être doté de tous les pouvoirs d'influence et serait détaché des déterminations qui pèsent sur lui. Pour sortir de cette sorte de dilemme, il est nécessaire de penser les enfants, non pas indépendamment des adultes, mais en relation avec eux. C'est ce qu'ont fait Qvortrup (1994, 2009) et Alanen (2001). D'autres auteurs nous montrent comment la notion de travail de frontières (Thorne 1993) peut permettre de mieux comprendre la production des générations et de la relation adultes-enfants au quotidien.



## **CHAPITRE 1. HABITER : S'APPROPRIER DES OBJETS ET DES CORPS**

Ce chapitre expose la manière dont l'espace domestique est abordé dans ce travail. On montre, dans un premier temps, comme les recherches sur l'habitat ont évolué, d'une conception fixe et patrimoniale vers une attention aux usages. La notion d'appropriation est centrale pour se focaliser vers les manières d'habiter, et donc de fabriquer l'espace. L'espace domestique est en effet loin d'être donné. Les travaux qui s'appuient sur le corps et la matérialité (Julien et Warnier 1999, Julien et Rosselin 2009) montrent que l'action des habitants transforme les espaces. Cela suppose une attention au corps, ses mouvements, ses gestes avec et sur les objets, mais aussi les autres corps. Les pratiques d'appropriation témoignent de l'importance des apprentissages. Habiter, c'est modifier son environnement, c'est participer à la vie quotidienne, et participer c'est apprendre. Avec Lave et Wenger (1991), Brougère (2009a), on aborde l'apprentissage comme résultant de formes d'engagements, de participation à des activités au sein de situations spécifiques. Il s'agit là d'une approche qui permet de penser les apprentissages du quotidien.

### **1. L'habitat : du patrimoine aux usages**

L'habitation a été l'objet d'investigations dès les débuts de l'ethnologie. Christian Bromberger retrace les différents axes de recherche dans les années 90 : « réponses sélectives qu'apportent les architectures vernaculaires aux inconvénients du milieu environnant », « moyens techniques mis en œuvre, notamment pour résoudre les problèmes fondamentaux de stabilité de la construction, place de l'habitation et de ses dépendances dans le système de production » (1991 : 317). La maison apparaît comme un concentré de techniques, d'objets et de représentations culturelles. Les objets et les techniques collectés, exposés, répertoriés par milliers, fascinent : ils sont les témoins, les pièces à conviction, les emblèmes de la culture et d'un niveau de développement (Diasio 2009a). Les liens symboliques entre l'organisation sociale, les croyances et l'habitation sont aussi centraux, à l'image de la célèbre étude de Pierre Bourdieu sur la maison Kabyle (2015 [1972]).

La philosophie irrigue une bonne part des travaux anthropologiques, sociologiques et géographiques sur l'habitation : l'habitat y apparaît comme une modalité essentielle du rapport au monde. L'imaginaire de l'être au monde s'y déploie, selon Bachelard (1989 [1957]). La maison est « une expression de la conception du monde » (Rapport 1972 : 49,

Erny 2000). Elle apparaît constituée d'un ensemble d'objets dont les représentations, les symboles forment l'expression de ce rapport culturel. Si les objets fascinent, ce n'est pas par les gestes qui les déplacent et les manipulent, mais par l'ensemble des symboles qu'ils semblent incarner. Ces approches donnent à l'habitation un caractère stable, figé, patrimonial : *la* maison est censée cristalliser les relations sociales. En fait, la plupart du temps, il y a confusion entre architecture et usages de l'espace, comme le souligne Rosselin (2000). Les désirs et l'imaginaire envahissent bien souvent les discours : refuge, nid, abri (Pezeu-Massabuau 1983), lieu de l'intimité, lieu de sécurité ontologique, mais aussi de transmission, de convivialité : la dimension affective, sécurisante semble aller de soi alors qu'il s'agit là d'abord d'une représentation sociale de l'espace domestique – historiquement située –, qui est loin d'être effective, à en juger à partir des pratiques. Dans cette perspective, la maison est d'abord l'espace de la famille, et notamment de la famille bourgeoise caractérisée par l'ordre et la stabilité spatiale et familiale. Ces imaginaires de la maison sont inséparables d'une norme : habiter est souvent ainsi un « concept normatif » (Rosselin 2000).

Le concept tel qu'il a été formulé dans un premier temps, avec son soubassement imaginaire de la maison idéale, pérenne et familiale, n'illustre pas le mode de vie 1) des populations nomades, même si celles-ci sont de plus en plus sédentarisées ; 2) des populations à forte mobilité résidentielle ; 3) des habitants qui possèdent plusieurs logements ; 4) des personnes qui vivent dans des logements provisoires tels que les « une pièce » (Rosselin 2000 : 339).

Le confort fait partie aujourd'hui de ces normes. Cette normalisation de l'habitation masque l'activité physique, l'action effective d'habiter. Henri Lefebvre a critiqué cet idéal normatif :

L'habitat relève d'une description morphologique. Habiter est une activité, une situation. Nous apportons une notion décisive, celle d'appropriation ; habiter pour l'individu, le groupe, c'est s'approprier quelque chose. Non pas en avoir la propriété, mais en faire son œuvre, y mettre son empreinte, le modeler, le façonner (Lefebvre 1970 : 222).

Cette appropriation se réalise dans le quotidien, à travers des gestes et des actions qui construisent l'espace. Si cette construction est en partie dépendante des matériaux, des objets stables comme les murs, dépendante aussi des représentations de *la* maison qui circulent dans la société, elle est loin d'être entièrement conditionnée par eux. L'espace est loin d'être déjà donné. Des travaux récents remettent en cause les approches philosophiques et ethnologiques traditionnelles :

[...] abandonner l'idée de tout espace pré-existant dans lequel les choses sont enchâssées, pour une idée de l'espace comme une construction continuellement en cours sous l'agencéité [agency] des choses se rencontrant les unes les autres dans des circulations plus ou moins organisées. C'est une perspective relationnelle de l'espace dans laquelle, plutôt qu'un espace

considéré comme un contenu à l'intérieur duquel s'effectue le monde, il s'agit d'un espace considéré comme une co-production de ces effectuations<sup>5</sup> (Thrift 2003 : 96).

Si l'espace n'est pas déjà donné, il s'apprend. Se rapprocher de l'action d'habiter en se départissant de l'ensemble normatif et imaginaire qui définit souvent le monde domestique est possible en prêtant attention aux habitants et aux rapports qu'ils entretiennent avec les objets dans le quotidien. Cette exploration est rendue possible par de nouvelles approches de la culture matérielle et du quotidien. Diasio (2009a) retrace la richesse et la variété des approches de la culture matérielle. Ces travaux élargissent la vision : les habitations ne sont plus seulement des preuves de culture, des symboles, des emblèmes, des témoignages. L'intérêt pour la « biographie » des objets, leurs circulations, leurs productions, leurs mises en marché, leurs contextes de réception, leurs usages (Appadurai 1986, Latour 1992, Brougère 2003a, 2008) amène à souligner « échanges et dynamiques transculturelles » (Diasio 2009 : 133). La production massive, industrielle, d'objets et leur consommation modifient profondément les rapports sociaux. Ce sont ces modifications qu'il s'agit de comprendre.

## **2. Les objets au quotidien : une question d'appropriation**

Henri Lefebvre (1958, 1970) et Michel de Certeau (1990 [1980]) posent les jalons d'une attention fine au quotidien, qui permet d'explorer les usages pratiques des acteurs dans la société de production industrielle. Si la culture de masse est étouffement et contrainte, elle comporte néanmoins des « arts de faire », des inventions, des déviations qui peuvent modifier les jeux de la domination. À la production industrielle et spectaculaire s'oppose une activité de « consommation » rusée, dispersée qui ne se rend pas visible par « des produits propres » mais par des « manières d'employer les produits imposés » (De Certeau 1990 [1980] : xxxvii). Ces arts de faire empruntent des chemins de traverse ; ils s'inscrivent dans le quotidien, espace d'appropriation et de transformation quasiment invisibles au regard du marché. Michel de Certeau redonne ainsi une valeur aux pratiques minuscules qui sont celles de l'appropriation du quotidien. En haut d'un gratte-ciel de New York, l'observateur voit l'organisation de la ville comme une carte, alors que le marcheur lui, voit la ville d'en bas : vision totalisante, figée, désengagée, dans le premier cas, vision partielle, mobile, changeante, imprévisible du marcheur dans le second cas (de Certeau 1980). Depuis les années 70, divers courants sociologiques, anthropologiques et historiques ont exploré la manière dont les

---

<sup>5</sup> Ma traduction.

individus s'approprient le monde dans lequel ils vivent. Comme Ginzburg (2010), Lüdtkke a développé une approche du quotidien prenant en compte les capacités des acteurs à transformer un monde habituellement pensé comme structuré et organisé uniquement par d'autres, plus puissants :

L'essentiel, ce sont les formes dans lesquelles les êtres humains se sont « approprié » leur univers – et l'ont aussi, ce faisant, transformé. De ce point de vue, les conditions se révèlent être équivoques : elles sont données, mais elles sont aussi et dans la même mesure produites. Elles sont nuancées, mais aussi transformées dans les processus d'appropriation (...). Les sujets ne cessent de le produire de nouveau dans des situations concrètes, d'une manière qui est spécifique à ces sujets (Ludtke 1995 : 6).

Les changements macroscopiques ne tombent pas du ciel, ou s'ils le font, ce n'est pas sans passer, et sans être modifiés par les acteurs qui, dans leur vie quotidienne et leur expérience, agissent et choisissent. Ce regard sur les capacités des acteurs les plus « dominés » à agir sur le monde se retrouve chez des historiens comme Arlette Farge (2015).

Jean-Claude Kaufmann (1985, 1992) décrit de façon fine les formes d'appropriation que permet le quotidien. Les petites manipulations d'objets qui paraissent aussi anodines que l'entretien du linge permettent aux acteurs de tisser des relations sociales dont il explore les variations permanentes. Ce travail de domestication et d'appropriation est l'objet de nombreux travaux : Sophie Chevalier, sur les espaces intérieurs en France et en Angleterre (1993, 1996, 1993) ; Dominique Desjeux, Anne Monjaret et Sophie Taponier, sur les déménagements (1998), Anne Monjaret, sur les espaces de travail (1996) ; Martine Segalen et Béatrix Le Wita, sur les objets domestiques (1993), Daniel Miller, sur les objets de consommation (2001). Ces recherches montrent que, dans la répétition et la fréquentation journalière, se trame une domestication. Il ne s'agit pas de pure répétition et soumission à l'objet industriel : « le quotidien change constamment avec les objets, les organisations, les modes de vie. Rien de plus changeant – donc de plus innovant – que le quotidien » (Brougère 2009b : 23). Si le contact avec les objets modifie le consommateur, le consommateur modifie l'objet en se l'appropriant, en le contextualisant. Cela signifie qu'il y existe une fabrication mutuelle entre le consommateur et l'objet.

### **3. S'appropriier : une pratique du corps**

Si la sémiologie a montré que les objets véhiculent du sens (Barthes 1957), elle a omis de prendre en compte la variabilité de leurs usages du fait des modes d'appropriation. Pour le groupe Mâp, constitué en 1995 autour de Jean-Pierre Warnier, Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, les objets sont considérés, plutôt que dans leur aptitude à exprimer la culture ou la classe sociale à partir des actions qu'ils sous-tendent. Remettant en question une relation aux objets qui serait considérée uniquement comme intellectuelle, ces chercheurs insistent sur l'importance du corps dans les mécanismes d'appropriation. Ils s'inscrivent dans la lignée de Marcel Mauss, qui avait invité à s'interroger sur les « techniques du corps », c'est-à-dire sur « les façons dont hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (Mauss, 1993 [1934] : 365). Pour Mauss, parler de « techniques du corps » revient à admettre que le corps est capable d'inventer des techniques nouvelles, de se transformer. Leroi-Gourhan (1964, 1965) s'inspire largement des travaux de Mauss pour montrer que l'objet technique, s'il constitue bien un programme opératoire à l'extérieur du corps, programme qui se transmet socialement, ne peut être compris que dans le geste issu du corps qui l'utilise, geste social lui aussi. L'activité du corps, les mouvements du corps transforment l'objet, tel qu'il peut être défini ou tel qu'il est « habituellement » utilisé.

Céline Rosselin étudie le « une pièce » pour montrer que l'action d'habiter consiste en un travail incessant, quotidien d'appropriation, de manipulation des objets, qui fabrique des espaces différents :

Ce n'est plus le mobilier qui détermine la pièce, c'est l'absence de pièce qui crée des noms aux meubles et aux objets. Chez Jeanne, un panier est devenu sa cave, son attaché case est son bureau. L'essentiel du mode d'habiter des « une pièce » se joue là. Dans les actions, et les gestes, dans les objets qui contribuent à transformer l'espace (Rosselin 2000 : 209).

Dans la même journée, le salon peut se diviser en différentes parties. Les espaces sont définis en fonction des objets. Ils indiquent la fonction que prend cet espace, mais aussi les frontières de celui-ci. Les frontières ne sont jamais fixées une fois pour toutes. La manipulation transforme les espaces selon les heures, les jours et les mois de l'année. Si nous identifions l'état d'une pièce à partir de ses objets, nous ne voyons qu'une partie de l'activité d'habiter, comme sur une photographie, un arrêt sur image. Dans les « une pièce » apparaît plus clairement l'activité permanente de décomposition et de recomposition des espaces à partir des actions sur les objets. Si Mauss avait peu insisté sur les objets, Jean-Pierre Warnier (1999) précise, lui, que ce n'est que dans le rapport aux objets que les techniques du corps sont

effectives. Apprendre à marcher avec des talons, c'est bien une technique du corps en rapport à un type de chaussure : pas de technique sans chaussure. Devenir femme pour certains groupes sociaux passe par cette action sur les objets, ou par l'action de ces objets sur leur marche. Dans l'acte de s'approprier, la question du sujet était implicite. Or, faire sien, se faire à, c'est se modifier en tant que sujet. Il y a là un processus central de subjectivation et d'apprentissage à explorer. Agir sur les objets, c'est agir sur soi :

On peut comprendre que l'universitaire, avec ses livres, ses bibliothèques, son rapport permanent à l'écriture, ses rituels et son passage répété par la salle de cours, puisse se subjectiver autrement que le militaire de même rang. Ces sujets ne sont pas faits du même bois. (Warnier 1999 : 33).

Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin (2003) montrent comment les immigrés chinois en France, n'étant pas issus de familles pratiquant des meubles laqués, deviennent « laqueurs ». Le travail de la matière ne produit pas que des compétences techniques. Le corps se fait aux pinceaux, les pinceaux aux gestes. Mais il s'agit aussi d'une dynamique plus large, qui contribue à l'incorporation : porter les meubles, y faire attention, les manipuler lors de la vente, découvrir leur environnement dans l'espace domestique lorsque celui-ci est livré à l'acheteur, l'utiliser à des fins personnelles pour meubler son intérieur. Lorsqu'ils sont assez installés en France pour commencer à se meubler, les laqueurs utilisent les meubles de leur fabrication. Cette utilisation ne s'explique pas seulement par des raisons économiques. Ces meubles sont pour eux les seuls dont ils connaissent vraiment les modes d'utilisation. En se meublant avec ces meubles « authentiquement chinois », ils copient le mode de vie des français et « satisfont à leur désir d'intégration et de modernité<sup>6</sup> » (une bonne partie des meubles fabriqués sont destinés à recevoir télévision, chaîne hi-fi). C'est à travers ces actions différentes que ces immigrés découvrent, se familiarisent, se font au meuble laqué et à sa dynamique : c'est comme cela qu'ils « intègrent leur rôle de laqueur en France » (Julien 2002 : §41). Il s'agit là d'un processus de subjectivation à partir d'un objet :

C'est dans l'apprentissage du geste technique qu'ils vont réellement devenir laqueurs. Apprendre une technique n'a pas pour unique résultat la maîtrise de celle-ci et la possibilité de l'exploiter en vue de fabriquer un meuble laqué. Ce n'est pas non plus seulement travailler une matière et la transformer. Apprendre une technique, c'est aussi un travail sur soi. (Julien et Rosselin 2002 : §37)

Ainsi, la subjectivation, concept très utilisé par le groupe M&P, emprunté à Foucault, permet de saisir la double dimension du rapport aux objets : les objets construisent des sujets et les

---

<sup>6</sup> « Ces meubles constituent aussi, à travers leurs références chinoises impériales, un rejet du communisme et, ce faisant, une acceptation du capitalisme. Ces meubles sont donc le support d'articulations possibles entre modernité et références à la Chine pré-communiste. » (Julien et Rosselin 2002 : §43)

sujets construisent des objets. La subjectivation, nous dit Foucault (1994), opère par l'effet de différentes techniques, notamment les techniques de soi qu'il définit comme :

des processus, comme il en existe sans doute dans toute civilisation, qui sont proposés ou prescrits aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d'un certain nombre de fins, et grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi (Foucault 2001b : 1032).

La recherche portant sur ces techniques se développe sur des terrains aussi divers que les égoutiers (Jeanjean 2009) ou les tisserandes du Maroc (Naji 2009). Les « techniques de soi », qui chez Foucault concernaient le rapport réflexif d'un sujet à lui-même, correspondent ici à la formation de soi par l'action et sous l'effet de techniques du corps sur des objets. Cet élargissement s'inscrit dans la droite ligne des travaux de Foucault (2001b, 2001c) sur le sujet. Le sujet est un être divisé entre actions sur lui-même et actions sur les autres, actions insérées, inscrites, effectuées par et à travers des dispositifs matériels et de techniques de gouvernement.

Les travaux de Myriam Winance sur le handicap moteur (2010) sont assez proches de ceux du M&P. Ils révèlent de manière très claire les enjeux de ces apprentissages « par corps » dans les rapports entre êtres humains et objets. Centrées sur l'expérience physique de la personne en fauteuil, ses recherches montrent combien « il existe une continuité dans l'expérience de la personne : sa mobilité résulte d'un processus d'adaptation réciproque avec son fauteuil et son environnement, qui engage son corps. Dans ce processus, le statut du fauteuil (comme objet incorporé ou extérieur) et l'espace (social et physique) de circulation de la personne sont corrélativement et progressivement définis. » (Winance 2010 : 119). L'espace social de ces personnes est défini de manière continue dans cette dynamique entre le fauteuil, la personne et ses proches : « La mobilité, à la fois son étendue et sa géométrie, résulte d'un arrangement pratique défini progressivement par les personnes, entre l'ensemble des entités, humaines ou non humaines impliquées dans leur espace social. » (Winance 2010 : 128). Ces travaux qui problématisent les rapports entre espaces, objets, corps et personne demandent à être associés aux théories sur les apprentissages s'il l'on veut comprendre mieux le fruit des interactions des parents et enfants dans les espaces domestiques.

#### 4. Apprentissages et participation

Les apprentissages, les modifications des appropriations se réalisent dans le cadre d'arrangements dans lesquels les autres personnes et les dispositifs matériels jouent un rôle essentiel. Les notions de participation et d'engagement permettent de rendre compte de l'engagement physique, sensoriel, de l'homme dans des collectifs. Erving Goffman (1973a, 1973b) a décrit les multiples manières dont les individus coordonnent leurs actions dans leurs rencontres journalières. Les interactions les plus banales révèlent à l'observateur attentif un ordre social, l'ordre de l'interaction. Pour Goffman, les actions d'échange mutuel minimales s'appuient sur les ressources que constituent le corps et le langage, mais aussi la situation elle-même. La situation produit les ressources. Les participants ne se trouvent pas dans un contexte, mais ils sont largement impliqués dans la construction de celui-ci. La participation renvoie à des actions témoignant de différentes formes d'implication. Goffman analyse dans ses différents travaux, les modalités selon lesquelles se déroulent des engagements qui sont autant de formats de participation. Marjorie Goodwin (2000) observe, quant à elle, comment les interactions sont co-dirigées par les participants verbalement et corporellement, et comment l'observation de ces processus permet de comprendre que « plutôt que de former des processus psychologiques, les réactions mutuelles sont le produit des formes de participation dans lesquels sont engagés les acteurs » (2000 : 178).

Pour les « ethnographes de la communication » (Hymes et Gumperz 1972), la notion de participation est centrale. Elle permet de décrire les formes de communication qui ont cours dans différentes sociétés, mais aussi les apprentissages. Susan U. Philips (1972), par exemple, tente de comprendre les raisons des échecs scolaires des enfants indiens dans la réserve de Warm Spring dans l'Orégon. Elle souligne l'importance de formes de participation très différentes, entre le milieu familial et celui du lycée<sup>7</sup>. Elle insiste ainsi sur deux modalités d'apprentissage dans la communauté. La première repose sur le caractère essentiel de

---

<sup>7</sup> En observant les situations de classe, elle dégage quatre formes de participation. Les deux premières formes, qui reposent sur une interaction directe entre un élève, l'enseignant et la classe ou une partie de la classe, voient les enfants indiens se désengager, éviter la participation. Par contre, dans les deux autres formes de participation (travail seul au bureau et initiative de l'élève pour « aller voir » l'enseignant ou travail de groupe supervisé de façon distante par l'enseignant), les enfants indiens s'impliquent avec plus de facilité que les « non-indiens ». Ces deux formes de participation correspondent davantage aux formes de participation auxquelles sont habitués les enfants dans leur milieu familial. Elles reposent sur une fréquentation importante d'un grand nombre d'adultes et d'enfants, connus et issus du cercle de parenté. Ils sont d'une part habitués à suivre les instructions d'un grand nombre d'adulte et, d'autre part, les liens qui structurent les groupes de pairs reposent sur des liens d'amitié, de compagnonnage, de parenté.

l'observation (sans instruction verbale) : l'enfant observe et essaye seul<sup>8</sup>. Le second type d'apprentissage suppose la segmentation d'une tâche par un parent plus âgé, l'enfant effectuant une partie seulement de la réalisation. L'analyse de Susan Philips met ainsi en valeur la variabilité et l'importance des formats de participation dans les apprentissages et les places respectives des enfants et des adultes dans ces processus. Elle montre que les formats de participation de la vie quotidienne sont essentiels pour comprendre les modalités de l'apprentissage.

Selon Jean Lave (2011) également, il est possible de comprendre les processus d'apprentissage en décrivant les formats de participation. Jean Lave a étudié les modalités par lesquelles les tailleurs vai du Libéria apprennent leur métier, et comment ils accèdent aux connaissances mathématiques en dehors d'un milieu scolaire. Elle découvre de l'importance centrale de l'activité collective quotidienne : dans une échoppe d'une douzaine de tailleurs, les connaissances sont diverses, entre les uns et les autres ; elles sont rendues accessibles par chacun quand la nécessité se présente : « les échoppes sont ouvertes, permettant aux artisans d'accéder facilement aux activités de chacun. Les informations professionnelles et commerciales peuvent être vues et entendues, discutées de façon informelle et échangées, copiées et utilisées comme modèles » (2009 : §33). La configuration spatiale telle qu'elle est organisée et le partage qu'elle permet jouent un grand rôle. Les situations de travail sont exploitées pour apprendre « clairement, les stratégies de résolution de problèmes ne dépendent pas exclusivement de l'information stockée dans la tête des tailleurs » (Lave, 2009 : 196) :

Alors que je travaillais sur mon matériau issu de mon dernier terrain au Libéria en 1978, observant les mathématiques au quotidien dans les échoppes de tailleurs, j'ai commencé à considérer sérieusement la possibilité que l'apprentissage [*learning*], la connaissance [*knwoledgeability*], l'habileté [*skilfulness*], [...] soient toujours seulement une part des arrangements et des relations sociales qui ont cours (Lave 2011 : 3).

Ces travaux participeront à l'émergence, dans les années 1990, de la théorie des « communautés de pratique », au développement de tout un champ de recherches théoriques dite de l' « action située » (Lave et Wenger 1991, Berry 2008, Brougère et Ulmann 2009). L'apprentissage et la connaissance sont situés, ou plutôt ils sont une propriété des configurations sociales, des relations entre un sujet et un arrangement.

---

<sup>8</sup> « Il n'y a pas de test des compétences de l'enfant par le parent avant que l'enfant ne s'y soit essayé sans être supervisé. Il semble que l'enfant se teste tout seul, sans d'autres personnes aux alentours. De cette façon, s'il ne réussit pas, son échec n'est pas vu par les autres. S'il réussit, il peut montrer les résultats de son succès aux autres. Cela peut être la manière de tuer un daim, la façon de coudre, mettre le diner, etc. [...] » (Philips 1972).

Supposons qu'il n'y ait pas vraiment de frontière entre les aspects intra- et extra- crâniens de l'expérience humaine, mais plutôt des incorporations partielles réciproques, récursives et transformées de la personne et du monde, dans un champ complexe d'interrelations. Cette supposition va de soi si nous concevons les « apprenants » comme des personnes entières engagées dans une activité avec et dans le monde<sup>9</sup> (Lave 1991 : 68).

Les groupes qui constituent un milieu pour l'acquisition des savoirs sont appelés « communautés de pratique ». Comme avec les tailleurs vai et gola du Libéria observés par Jean Lave, ces communautés disposent d'un répertoire d'activités et de pratiques auquel tel individu participe, dans une certaine mesure<sup>10</sup>. Le terme de participant, ici, permet, contrairement à l'usage de élève/enseignant ou expert/novice, de souligner le caractère évolutif de ces « statuts », et les modifications continues et mutuelles des relations<sup>11</sup>. Certaines caractéristiques communes aux diverses situations informelles d'apprentissage (Brougère 2009a, 2009b Schurugensky 2007) se dégagent progressivement : il s'agit de pratiques inscrites dans le quotidien d'une communauté de pratique, sans que l'enseignement n'ait une place centrale. Jean Lave lie acquisition des compétences et identité : « acquérir une identité à titre de membre du groupe et acquérir une compétence sont deux éléments d'un même processus » (Lave 1999 : 147). Certains domaines permettent la constitution d'une identité dans la participation : c'est en particulier le cas, selon Lave, de certains secteurs du monde du travail comme des arts, de la médecine mais aussi des études supérieures, du groupe familial, des groupes de rock ou de sport. On considérera avec Lave que la famille, située en dehors du monde du travail et du monde scolaire, permet, selon des modalités particulières, des formes de participations proches de celles des communautés de pratique. Une bonne partie de nos apprentissages sont produits dans des circonstances informelles (Brougère 2009b), de la pratique du laçage de chaussure à l'apprentissage de plusieurs langues, dans notre vie familiale ou lors de nos voyages touristiques, par des livres ou des magazines, en participant à des activités religieuses ou en visitant des musées.

---

<sup>9</sup> Ma traduction.

<sup>10</sup> Différents formats de participation peuvent être dégagés. Par exemple, La notion de « participation périphérique légitime » permet d'appréhender cette mesure : « Les nouveaux venus deviennent des anciens grâce à un processus social de participation de plus en plus centripète qui dépend d'un accès légitime aux pratiques continues du groupe. Avec le temps, le nouveau venu modifie sa compréhension de ces pratiques en profitant d'occasions improvisées pour participer en périphérie à l'activité continue du groupe » (Lave 1999 : 149).

<sup>11</sup> Lave montre que l'accès à des compétences maîtrisées n'est pas une trajectoire linéaire et sans heurts. On ne passe pas d'une participation périphérique légitime à une pleine participation si facilement. Premièrement, il faut noter que l'accès à la maîtrise d'une pratique comprend un double mouvement : celui d'une continuité des anciens vers les nouveaux, et celui du remplacement des nouveaux par les anciens. Ce double mouvement montre l'interdépendance des différents participants qui suscite des tensions et des oppositions. On peut compter également avec le fait que les participants légitimes périphériques modifient nécessairement les pratiques, ce qui occasionne aussi des tensions.

Dans cette partie, nous avons tenté de fonder une première phase de notre démarche de recherche. Ainsi, j'appréhenderai l'espace domestique, dans une perspective anthropologique, avant tout comme une activité, faite par un sujet, un corps qui agit sur le monde matériel et physique de telle façon qu'il se l'approprie. Les espaces familiaux apparaissent comme des configurations dans lesquelles un sujet participe, s'engage et par là transforme son identité. Ce sont ces configurations et ces changements qui sont l'objet de cette recherche. Les sujets en présence qui effectuent ce travail d'appropriation et de participation, ont des statuts sociaux, a priori très différents, d'adulte et d'enfant. Comment penser ces catégories telles qu'elles se constituent dans le cours de la vie quotidienne domestique ?



## **CHAPITRE 2. LA FORMATION SPATIALE DE LA FAMILLE : PERSPECTIVE HISTORIQUE**

Ce chapitre vise à situer historiquement la constitution progressive de la famille, et notamment de la place des enfants. A partir des travaux de Philippe Ariès (1975 [1960]), de Philippe Meyer (1977) et de Michel Foucault (1977, 1975), nous insistons sur l'importance de la dimension spatiale dans la formation de la famille contemporaine. Ce panorama devrait pouvoir nous éclairer sur les évolutions en matière de relations entre adultes et enfants, et notamment les parents et les enfants, à partir des espaces fréquentés par les uns et les autres. Nous portons notre attention en particulier sur la formation de la chambre d'enfant, qui révèle bien l'intensification progressive des relations entre parents enfants, allant de pair avec la privatisation. La « sentimentalisation » de la famille, selon l'expression de Philippe Ariès place l'enfant au cœur de la vie domestique. Cela implique la recherche d'un épanouissement pour chacun des membres de la famille restreinte que sont les parents et leurs enfants, qui passe aussi par une « démocratie » familiale. L'enfant devient cependant le pivot de la dynamique familiale. Avec Gérard Neyrand (2011, 2014b), on verra que l'importance accordée à l'enfant dans une conjugalité devenue fragile implique une attention croissante à la parentalité.

### **1. Restrictions de circulation et construction du modèle domestique**

À partir des années 1960, Edward Shorter (1977), Jean-Louis Flandrin (1976) ou Philippe Ariès (1975 [1960]) s'intéressent à la naissance et à la formation de la famille moderne. L'intérêt se porte sur les « attitudes », c'est-à-dire les modes de vie des familles à travers des pratiques quotidiennes. Pour Shorter, « les foyers de l'Europe traditionnelle étaient sans conteste plus peuplés et plus complexes – en ce sens qu'ils comptaient plus de membres que la simple unité conjugale – que sont les foyers modernes » (Shorter 1977 : 32). En ville, jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle en Europe, l'univers domestique était marqué par le nombre et la diversité des personnes qui y résidaient : enfants, parents, hôtes payants. Mais le nombre de personnes vivant dans la même maison variait cependant beaucoup selon le statut des familles : « les propriétaires indépendants, qui constituaient la plus grande partie de la petite bourgeoisie, disposaient d'assez d'espace pour loger des parents et, ce qui est plus important, avaient les moyens de les faire travailler » (Shorter 1977 : 33). S'ajoutaient les domestiques,

les employés, les serviteurs. Ces familles avaient également plus d'enfants que les familles d'ouvriers.

Il fallut attendre que la modernisation fût déjà bien installée, créant des villes nouvelles pleines d'habitants occupant des emplois modernes, pour que le mot « bourgeois » en vienne à suggérer des familles de dimension réduite et des foyers où règne l'intimité (Shorter 1977 : 34).

La vie rurale se distinguait de la vie urbaine, selon Shorter (1977), moins par la taille de la maisonnée que par sa complexité : les générations qui cohabitaient y étaient plus nombreuses qu'en ville. À cette période de l'histoire, la mort d'un des deux conjoints était fréquente. Aussi les enfants étaient-ils nombreux à changer de logement et de parents. Le nombre d'enfant était réduit en raison de l'importance de la mortalité infantile, qui au XIX<sup>e</sup> siècle frappait un enfant sur trois avant sa première année. Un enfant sur deux avait la chance d'atteindre sa vingt et unième année. Une maisonnée abritait donc seulement 2 à 3 enfants en même temps. Le peu d'enfants présents en même temps sous le même toit s'explique aussi par le fait que les enfants rejoignaient très tôt le monde du travail. Dans certaines régions, c'était à sept ou huit ans que les enfants partaient travailler chez un cultivateur ou chez un artisan. Ces départs concernaient d'abord les familles pauvres, qui ne disposaient pas d'un lopin de terre suffisamment grand pour que les jeunes puissent y trouver du travail.

Portrait donc d'une famille urbaine marquée par la diversité des statuts et des fonctions et par le nombre de gens qui s'y rattachent. Portrait d'une famille rurale dont les caractéristiques sont la cohabitation des générations, la mortalité des adultes (qui produisent ce qu'on nommerait aujourd'hui des recompositions familiales), une mortalité infantile importante et des enfants qui partent tôt du domicile pour aller travailler ailleurs. Comme le souligne Philippe Meyer (1977), la famille est alors un « mélange d'adultes et d'enfants, de parents et d'étrangers, de couples et de célibataires, de vagabonds et d'habitants, d'actifs et de chômeurs, de maîtres et d'apprentis, où se passait, au moins jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'essentiel des échanges sociaux et affectifs » (Meyer 1977 : 1). Les historiens qui se sont intéressés à la vie quotidienne ont souvent montré que l'espace des enfants, pour une grande partie d'entre eux, est partagé avec les adultes, au champ, à l'atelier ou dans la rue. Ariès (1975) souligne que l'enfant est très tôt assimilé au monde des adultes ; dès qu'il sort du maternage. Il a donc un rôle important dans le monde du travail, dans les fêtes traditionnelles, dans les tâches de la vie quotidienne. Arlette Farge (2005), qui décrit la vie quotidienne des enfants à Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle souligne son activité – travail, apprentissage –, l'importance de ses déplacements dans la ville – aller faire des commissions, aller se renseigner, courir annoncer une nouvelle (Farge

2005). Il circule et se faufile : il sait tout. Il participe aux émeutes et aux révoltes. Il a cependant le temps de jouer, nous dit Arlette Farge : il va de temps à autre au catéchisme et à des cours de français dans une petite école si les parents disposent de quelques moyens. L'éducation est, dans ce cadre, effectuée par un grand nombre d'adultes : maîtres, compagnons d'atelier, voisins, marchands, personnes de la parenté ou travailleurs qui dorment sous le même toit. Les enfants circulent donc beaucoup, à la fois dans la ville, mais aussi entre la ville et la campagne (immigration de la famille ou allers-et-retours pour travailler ou soutenir tel membre de la parenté). Cette mobilité était nécessaire du fait de la grande probabilité que les enfants voient au moins l'un de leurs parents biologiques mourir, étant donné l'espérance de vie moyenne à cette époque.

Pour les catégories peu aisées, le logement consiste en une ou deux pièces, pour dormir et pour travailler (Flandrin 1976). Les enfants dorment dans le lit de leurs parents ou à côté. On observe une polyfonctionnalité de l'espace chez les riches comme chez les pauvres. La vie sociale se trouve dans la rue « siège des métiers, de la vie professionnelle, mais aussi des bavardages, des conversations, des spectacles et des jeux » (Ariès 1975 [1960]: 224). Dans les campagnes, ce mode de vie a duré jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Françoise Zonabend, qui a enquêté à Minot, village de Bourgogne, dans les années 80, décrit les conditions de vie des enfants au XX<sup>e</sup> siècle (Zonabend 1999, 1979) :

Dès que l'enfant marchait, il quittait son berceau pour le grand lit d'un frère ou d'une sœur aînés ou celui d'une grand-mère ou d'un grand-père veufs. Jusque fort tard, nous l'avons noté, dans le temps individuel et dans le siècle, la même pièce accueillait l'ensemble de la maisonnée tous âges confondus. Aussi très tôt l'enfant participait pleinement à la vie des adultes. Sa vie quotidienne se déroulait dans la salle commune, espace sociologiquement plein, puisqu'on y mange, on y dort, on y cuisine, on y veille, on y parle. L'enfant était donc placé d'emblée au cœur de l'intimité familiale, on ne l'éloignait jamais. (Zonabend 1979 : 536)

L'enfant peut circuler dans son quartier et découvre ainsi progressivement les relations qui unissent ou séparent les habitants, ainsi que la topographie du village et ses attributs : champs, puits, mares, cimetière, grange, cour mais aussi l'atelier de la couturière (filles), les boutiques des artisans (garçons). En passant d'un groupe d'âge à l'autre, il ira plus loin, jusqu'au bout du village, et dans les espaces cultivés. La présence des grands-parents était tout à fait essentielle : ils passaient beaucoup de temps avec l'enfant ; avec eux les enfants pouvaient parler librement. Ils jouaient le rôle de médiateurs entre enfants et parents. En outre, des frères, des sœurs, ou une cousine venue pour l'hiver « les entouraient, les amusaient, les initiaient à toutes sortes de jeux de société » (Zonabend 1979 : 537). Les parents, par contre, travaillaient aux champs et s'en occupaient peu avant l'âge de sept ans. À l'âge de sept ans,

l'enfant devenu grand, les parents s'en occupaient davantage : ils lui confiaient de nombreux travaux, plus pour éviter l'oisiveté que par efficacité économique : aller chercher du bois, soigner les veaux, donner à manger aux lapins, conduire les bêtes au champ. Les relations entre parents et enfants étaient tissées de silence et de regards, par manque de temps – les parents travaillaient – mais aussi sans doute par souci de marquer une distance face à la grande proximité physique. Le même type de relation s'établissait entre l'instituteur et les écoliers : « le même acharnement à les tenir occupés », la même discipline. À l'école, les enfants devaient, « à tour de rôle, allumer le poêle, apporter le bois du bûcher, entretenir le feu et nettoyer la classe » (Zonabend, 1979 : 541). L'auteure souligne la grande articulation – et la cohérence dans les techniques éducatives – entre les différents adultes que rencontrent les enfants dans les différents espaces que sont la rue, l'église, l'école, les maisons voisines : voisins, gendarmes, instituteurs, curé forment un réseau de surveillance serré, auquel les enfants pouvaient ponctuellement échapper en se retrouvant dans leur groupe d'âge, parfois lors des travaux (aller aux champs), souvent pendant les fêtes. Cela, pour une partie de la population rurale, durera jusque dans les années 1950.

En ville, une autre disposition de l'espace va modifier les formes de cohabitation entre enfants et adultes et ceci commencera au XVII<sup>e</sup> siècle. Selon Philippe Meyer, la réorganisation de l'espace de la ville a joué un rôle essentiel dans la privatisation de la vie familiale :

La mise en ordre des grandes villes est menée par Colbert à partir de 1667 : les mendiants sont chassés de la cour des miracles, le relief de Paris est aplani, les maisons sont alignées et numérotées, les rues redessinées et éclairées, des édifices monumentaux vont ordonner la circulation et spécifier les fonctions sociales, des établissements s'ouvrent, pour enfermer ou évacuer ceux qui n'ont « ni domicile certain, ni métier fixe », un plan de la ville est dressé. De lieu commun, d'espace général de la socialité, la ville deviendra espace monofonctionnel, voué à la circulation. De territoire habité, elle deviendra territoire traversé, lieu de transit. (Meyer 1977 : 2).

Il s'agit alors de proposer une fonction unique à la rue : la circulation. Une transformation importante s'impose, qui se développera au XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle : « Les fonctions de socialité, d'échange, de conversation, sont retirées à l'espace extérieur et se replient sur l'espace domestique ». L'espace public va tendre à devenir « la chose » de l'Etat (Perrot 1987 : 15).

Les processus de cette transformation sont liés à une réorganisation générale de l'espace physico-social, qui est au cœur des travaux de Michel Foucault (1975, 1977). A partir du moment où celui-ci commence à travailler sur les disciplines, la question de l'espace va

devenir centrale dans ses analyses<sup>12</sup>. L'espace est ici matière à pouvoir. Dans ses analyses, l'espace n'est ni une abstraction, ni une donnée naturelle immédiate : l'espace est construit, organisé, aménagé par les hommes. La société disciplinaire, dès la fin du XVIII<sup>e</sup>, le prouve tout particulièrement, puisque ce type de pouvoir consiste précisément à construire d'une autre façon l'espace.

C'est que, me semble-t-il, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'architecture commence à avoir partie liée avec les problèmes de la population, de la santé, de l'urbanisme. Auparavant, l'art de construire répondait surtout au besoin de manifester le pouvoir, la divinité, la force. Le palais et l'église constituaient les grandes formes, auxquelles il faut ajouter les places fortes ; on manifestait sa puissance, on manifestait le souverain, on manifestait Dieu. L'architecture s'est longtemps développée autour de ces exigences. Or, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, de nouveaux problèmes apparaissent : il s'agit de se servir de l'aménagement de l'espace à des fins économico-politiques (Foucault 2001b : 192).

Le problème du pouvoir, dans ses rapports à l'espace, ne sera plus d'augmenter le territoire ou d'envoyer un coupable en dehors du monde connu. Le problème du pouvoir disciplinaire sera d'aménager des espaces, de répartir des corps dans l'espace pour surveiller les conduites, corriger les déviations, faire croître les aptitudes, augmenter les performances de chacun : tout un ensemble de techniques, au centre desquelles se trouve l'aménagement de l'espace – sont inventées pour rendre utile et docile<sup>13</sup>. Une multiplicité de petites et de grandes inventions – ou réinventions – apparaissent aussi bien dans le monde de la santé, que ceux de la déviance, du travail ou de l'éducation. Dans les institutions que sont l'école, l'usine, l'hôpital, des techniques inventées ici, reprises là, émergent, toutes s'appuyant sur une organisation spatiale spécifique<sup>14</sup>. Pour faire croître la population, il faut la contrôler, et pour la contrôler, il faut la fixer en un lieu. Selon Foucault :

A l'époque actuelle, toutes ces institutions – usine, école, hôpital psychiatrique, hôpital, prison – ont pour finalité non pas d'exclure mais au contraire de fixer les individus. L'usine n'exclut

---

<sup>12</sup> En réponse à des questions de géographes, dans la revue *Hérodote* en 1976, Foucault décrit : « Plus je vais, plus il me semble que la formation des discours et la généalogie du savoir ont à être analysées à partir non des types de conscience, des modalités de perception ou des formes d'idéologies, mais des tactiques et stratégies de pouvoir. Tactiques et stratégies qui se déploient à travers des implantations, des distributions, des découpages, des contrôles de territoires, des organisations de domaines qui pourraient bien constituer une sorte de géopolitique, par où mes préoccupations rejoindraient vos méthodes » (Foucault 2001 : 39-40).

<sup>13</sup> Dans *Surveiller et punir*, Foucault montre que les techniques utilisées pour lutter contre la peste ne sont plus calquées sur celles utilisées pour la lèpre. La technique pour éviter la lèpre était celle de l'exclusion spatiale. Avec la peste, des techniques radicalement différentes apparaissent « Cet espace clos, découpé, surveillé en tous ses points, où les moindres mouvements sont contrôlés, où tous les événements sont enregistrés, où un travail ininterrompu d'écriture relie le centre et la périphérie, où le pouvoir s'exerce sans partage, selon une figure hiérarchique continue, où chaque individu est constamment repéré, examiné et distribué entre les vivants, les malades et les morts – tout cela constitue un modèle compact du dispositif disciplinaire » (Foucault 1975 : 230).

<sup>14</sup> Dans l'enseignement élémentaire par exemple, « l'organisation d'un espace sériel fut une des grandes mutations technique [...]. Il a permis de dépasser le système traditionnel (un élève travaillant quelques minutes avec le maître, pendant que demeure oisif et sans surveillance le groupe confus de ceux qui attendent). Il a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (Foucault 1975 : 172-173).

pas les individus, même en les enfermant ; elle les fixe à un appareil de normalisation des individus. Il en va de même de la maison de correction ou de la prison. (Foucault 2001b:1482)

L'individualisation commence là, avec ces « cellules », ces « places », ces rangs » qui vont ordonner les masses, organiser les multiplicités<sup>15</sup>. Il s'agit donc de produire des espaces « qui assurent la fixation et permettent la circulation ; ils découpent des segments individuels et établissement des liaisons opératoires ; ils marquent des places et indiquent des valeurs ; ils garantissent l'obéissance des individus, mais aussi une meilleure économie du temps et des gestes<sup>16</sup> » (Foucault, 1975 : 173). La ville dans son ensemble devient l'objet d'un travail du pouvoir.

Ainsi, la réorganisation des espaces, que décrivent Michel Foucault (1975), Philippe Meyer (1975), Numa Murard et Patrick Zylberman (1980) accompagne la mise en place de la nouvelle société industrielle. À partir de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> et tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, les grandes villes qui se reconstruisent poussent des masses d'ouvriers à immigrer de leur campagne et s'engager dans les grands travaux publics : les faubourgs grossissent. Même si, comme le rappelle Castel (1995), Paris n'est pas une nouvelle métropole industrielle, – les formes artisanales d'organisation du travail sont encore dominantes –, la composition de la population ouvrière s'est considérablement modifiée : « immigration massive des ruraux désocialisés, populations flottantes qui saturent les anciens quartiers pauvres et peuplent les garnis » (Castel 1995 : 357). Dans ces circonstances, les espaces domestiques deviennent vite particulièrement problématiques<sup>17</sup>. Ce mode de vie et « l'ordre » familial et spatial qui va de pair s'oppose profondément aux modes d'organisation disciplinaires qui se généralisent dans l'industrie ou l'urbanisation. Le processus d'industrialisation, affirme Robert Castel, a été très lent, et la plupart des grands rassemblements de travailleurs datent de ce que l'on appelle parfois la « seconde révolution industrielle » à la fin du XIX<sup>e</sup> (Castel 1995 : 360). Il

---

<sup>15</sup> L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps ou d'éléments à répartir. Il faut annuler les effets de répartitions indécises, la disparition incontrôlée des individus, leur circulation diffuse, leur coagulation inutilisable et dangereuse ; tactique d'antidésertion, d'antivagabondage, d'antiagglomération. (Foucault 1975 :168).

<sup>16</sup> « Ce sont des espaces mixtes : réels, puisqu'ils régissent la disposition de bâtiments, de salles, de mobiliers, mais idéaux, puisque se projettent sur cet aménagement des caractérisations, des estimations, des hiérarchies ». (Foucault 1975 : 173-174). La cellule est comme l'unité élémentaire de la société disciplinaire.

<sup>17</sup> Philippe Meyer (1977 : 16) cite la lettre des locataires de l'immeuble sis 23, rue Blondel : « Dans un étroit réduit, qui n'a qu'un espace de deux mètres sur trois, y compris la montée d'une échelle, logent quatre personnes et deux lits. Un vieillard âgé, une femme, une jeune fille de dix-huit ans, et une petite fille de cinq ans ». Ce mélange et cette promiscuité des genres et des générations deviennent inadmissibles. Il est encore plus visible dans les quartiers pauvres des villes : « Si, dans les beaux arrondissements de la capitale, on vit selon l'ordre familial, le peuple des bas quartiers vit en tribus assez indistinctes que ni les habitudes culturelles ni les possibilités matérielles ne divisent en familles » (Meyer 1977).

n'empêche que, dès 1830, des descriptions catastrophiques de ces modes de vie ouvriers sont publiées (Villermé, Engels et Buret). Elles montrent la misère matérielle et la misère morale qui leur sont attachés. C'est ce qui caractérisera le paupérisme : dégradation des conditions de vie matérielle et dégradations morales. Le rapport à l'espace est présenté comme une caractéristique essentielle de cette dégradation : Louis Chevalier (1958) relève dans son étude la fréquence de l'utilisation du mot « nomade ». Il rappelle les propos de Lecouturier, rédacteur dans les années 1840, au *Moniteur universel* : « Paris est un campement de nomades », qui témoigne de l'incompatibilité de ce mode de vie avec le mode de vie de la société industrielle, mais aussi avec celui de la bourgeoisie. Une véritable entreprise coloniale s'engagera pour moraliser les pauvres, lutter contre les maladies, atténuer la misère, mettre au travail au rythme de l'usine (Donzelot 1980, Murard et Zylberman 1980). Cette moralisation passera, là aussi, par l'organisation de l'espace : assainissement, destruction des faubourgs et nouvelles constructions. Des cités ouvrières sont construites, des « immeubles industriels » dans lesquels il s'agit de rassembler autour de l'usine les ouvriers et leur famille. Il faut fixer les espaces-temps de l'homme, de la femme et de l'enfant. Il s'agira de réglementer le travail des femmes et des enfants de manière plus rigoureuse, de créer des frontières, de bien répartir en unités familiales toute cette masse laborieuse. L'éducation scolaire devient obligatoire et participe à la fixation des familles. La Société de l'habitat à bon marché est créée en 1889 et en 1894, une loi prévoit des subventions pour ce type de société. Les grandes familles bourgeoises mettent en place des fondations spécialisées dans le logement à bon marché (Meyer 1977). Toute une réglementation concernant les circulations des enfants fait écho à la codification de la famille. Les enfants ne peuvent plus circuler aussi facilement. Pour Meyer, la réglementation contre le vagabondage des enfants va de pair avec celle instituant l'autorité parentale. L'État délègue et surveille. L'action des parents sur les enfants se limite alors considérablement : il s'agit pour eux de « conduire l'enfant vers les institutions qui ont monopolisé l'apprentissage, la santé, le jeu » (Meyer 1977 : 25). Les parents doivent s'occuper de l'enfant, sans quoi l'Etat peut leur lui retirer et les placer dans un espace approprié. C'est ainsi que la chambre d'enfant va devenir un élément central dans l'espace familial.

## 2. La naissance de la chambre d'enfant

Le modèle bourgeois, imprégné de ces techniques rationnelles et analytiques, devient la norme. Roger Perrinjaquet (1979), s'appuyant sur les travaux de Norbert Elias, insiste sur la progressive structuration de l'espace, d'abord marqué par des « rapports de distance et de grandeur » propres à la société de cour, avec « l'arrivée d'une aristocratie de robe dans les classes dirigeantes ». Elle s'impose progressivement avec ses valeurs – « pragmatisme et pensée analytique » – : on groupe les pièces de réception, on isole les pièces d'habitation (Perrinjaquet 1979). Entre 1760 et 1830 naît le modèle du nouvel appartement bourgeois. En même temps que les pièces se spécialisent, se creuse la séparation entre lieu de travail et lieu de résidence, signe du passage d'une économie domestique à une économie de type industrielle (Perrinjacquet 1979). Dans les familles bourgeoises, la distinction entre l'espace public et l'espace privé familial s'opère au sein même de la maison : pièces de réception (antichambre, salon) et chambres, séparées par une porte qui se ferme à clé. Cette séparation interne donne une place précise à l'enfant. Elle vise aussi à se mettre à l'abri – relatif – des domestiques (Perrot 1987 : 7) qui écoutent tout. Au cœur de la maison se trouve donc la chambre, espace du secret et de l'intimité. Mais la chambre, ici, n'est pas conjugale ; mari et femme ont chacun leur chambre<sup>18</sup>. Michel Perrot cite Ramée, un architecte qui exprime le souci nouveau de sa corporation de s'occuper de l'intérieur, plutôt que de la beauté des façades : « on habite une maison à l'intérieur non à l'extérieur ». La culture bourgeoise exprime tout le plaisir qu'il y a à demeurer chez soi. La vie privée apparaît comme un idéal. La maison, qui protège à la fois des indiscretions, qui se constitue comme espace du secret, qui « ferme ses portes, y place des sentinelles, portiers ou concierges, met un sas à l'entrée des visiteurs », est devenue synonyme de vie privée (Perrot 1987 : 6). C'est à ce moment que les femmes sont vouées plus étroitement à des tâches maternelles d'éducation et de soin. L'appartement bourgeois devient l'espace des femmes, qui organisent, aménagent, soignent.

L'appartement bourgeois devient « le nouveau centre de la vie sociale, la résidence des seuls membres de la famille », « le champ des investissements affectifs et sociaux de l'enfant s'y réduit peu à peu à la famille conjugale » (Meyer 1977 : 12). Vraisemblablement, dans les familles très aisées, une certaine fonctionnalisation des espaces domestiques avait émergé dès le XVI<sup>e</sup>, et une chambre d'enfant pouvait exister de manière ponctuelle (Perrinjaquet 1979).

---

<sup>18</sup> Il faudra « les années 1880 – la Troisième République vertueuse et austère des pères de familles – pour que la chambre soit celles des « parents » ; du moins pour que les architectes prescrivent comme la norme ce qui se pratiquait depuis longtemps sans doute dans la petite bourgeoisie et les classes moyennes, par nécessité financière autant que par choix amoureux » (Perrot 1987 : 7).

Mais c'est au XVIII<sup>e</sup> siècle que se déploie une autre façon de considérer l'espace domestique et que change la place des enfants même si la chambre à eux seuls destinée n'apparaîtra dans les traités d'architectures et les plans que vers 1870. La chambre d'enfant émerge à peine, dans les années 1780. À cette époque, dans les milieux aisés, même s'ils n'ont pas de chambre à eux, les enfants « commencent à être exclus de la chambre à coucher de la mère, ou de sa garde-robe » (Eleb-Vidal et Debarre-Blanchard 1989 : 242). Michel Manson a étudié la place de la chambre dans la littérature de jeunesse des années de 1780 à 1880. Il souligne que l'iconographie ne montre pas que les chambres d'enfants soient conçues spécialement pour les enfants, « soit parce qu'il s'agit de cabinets aménagés, ou de grandes pièces récupérées, soit parce que le mobilier est fondamentalement identique à celui des adultes » : c'était « un cabinet de rangement à côté de la chambre des parents, que l'on débarrasse pour en faire une chambre, sans doute très exigüe et sans fenêtre » (Manson 2014 : §12). La culture bourgeoise fait progressivement une place à l'enfant ; elle tient à l'éloigner de la sphère des adultes : « un souci éducatif tend à l'éloigner de la sphère sociale<sup>19</sup> du salon ou de l'espace intime de la chambre conjugale, comme à l'isoler des chambres de service » (Renonciat 2014b b : §1).

La centration de la famille nucléaire sur son espace domestique produit une centration sur le personnage de l'enfant. Celui-ci devient « le centre de gravité » de la famille (Meyer 1977 : 72). Dans l'espace familial, on commence à trouver jeux et jouets adaptés à leur âge et taille, ainsi que des chaises et des fauteuils qui leur sont destinés, objets qu'on peut retrouver dans le salon, ainsi que l'observe Monique Eleb-Vidal en regardant certaines gravures. Au XIX<sup>e</sup>, il est devenu particulièrement malséant que les enfants couchent à plusieurs dans le même lit. De la même manière que le partage du logement avec des étrangers à la famille dénotait une forme de socialité capillaire, le partage du lit entre les enfants « révèle un mode familial grouillant, et donc également archaïque et intempestif » (Meyer 1977 : 90). À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la chambre d'enfant devra correspondre à un emplacement favorable, avec ensoleillement. Les chambres reléguées au fond de l'appartement sont déconsidérées face à un

---

<sup>19</sup> La chambre d'enfant permet un isolement, un espace où il peut lire, étudier, jouer de façon séparée des adultes. Michel Manson observe que l'iconographie de la chambre d'enfant se développe sous le second empire, dans la haute société, avec notamment les romans de la comtesse de Ségur (Manson 2014 : §13). « Parfois, le salon est pris pour les leçons, parce qu'il y a un piano et que les leçons de musique font partie d'une bonne éducation. Mais cette pièce commune n'est pas faite pour les enfants, comme le dit Madame des Ormes à Christine qui y « repasse » ses leçons du matin dans *François le Bossu* : « Ici ! au salon ? Tu as perdu la tête ! Est-ce qu'un salon est une salle d'étude ? Emporte tout ça et va-t'en faire tes leçons ailleurs » (Ségur 2009, t. 2, p. 835). Et, comme Christine n'a pas de salle d'étude, sa mère lui dit d'emporter ses livres et ses cahiers dans sa chambre » (Manson 2014 : §33).

discours hygiénique qui aboutit à une individualisation de l'espace de l'enfant ; la peur de la contamination – celle de l'extérieur ou celle, subversive, propagée par les domestiques – renforce cet isolement. Le développement de la chambre d'enfant concerne d'abord « les appartements de type haussmannien, à Paris et dans les grandes villes, et plutôt pour la bourgeoisie moyenne, moins soumise que la grande bourgeoisie et l'aristocratie aux besoins de représentation sociale qui les conduisent à sacrifier l'intimité aux pièces de réception » (Renonciat 2014b : §1). Il faut cependant se garder de penser à une évolution qui proviendrait uniquement « du haut », des classes dominantes vers les classes dominées<sup>20</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la première moitié du XX<sup>e</sup>, la chambre d'enfant obéit à « des préoccupations d'hygiène physiologique et sexuelle, de sécurité et d'éducation morale, qui liaient espace privé et ordre social » (Renonciat 2014a : §4) ». C'était un espace privé, protégé de la rue et de ses risques, régulé par les valeurs sociales et morales de l'époque : travail, propreté, ordre, soin, décence, bienséance. Daniel Cook (2014) montre qu'aux Etats-Unis, à partir de 1870, journaux et magazines associent préoccupations matérielles, architecturales et éducatives à propos de la chambre d'enfant. Avec la chambre, ces préoccupations se croisent pour produire une redéfinition plus large de l'ordre moral, redéfinition qui répond à l'inquiétude suscitée par l'évolution des styles de vie de la nouvelle société, caractérisée déjà par la consommation. Les transformations de la société passent par la chambre d'enfant. Il s'agit de trouver une place aux jeunes garçons et aux jeunes filles, un espace dont ils puissent prendre soin (surtout les filles). La décoration, les objets et leur arrangement doivent servir d'entraînement à la vie adulte. Ils sont censés révéler les goûts et le caractère de classe. (Cook 2014 : §10). Progressivement, de façon éparse jusqu'à la première guerre mondiale, un décor et un mobilier spécifiques vont apparaître. Les Grands Magasins consacrent une page au mobilier pour enfant dans leur catalogue d'étrennes, offrant un éventail de prix et de styles variés : sièges allant du fauteuil « baby » jusqu'à la « bergère style Louis XV ou Louis XVI », tables, pupitres et travailleuses pour fillettes, berceaux, fauteuils, chaises à transformation et petits meubles de toilette pour bébé<sup>21</sup>. Mais l'esthétique de ce mobilier reste très proche de

---

<sup>20</sup> Susanna Magri (1997) montre bien la complexité des processus d'évolution, qu'il ne s'agit pas de décrire ici, dont les foyers ne se trouvent pas toujours, loin s'en faut, dans les représentations et les pratiques des catégories bourgeoises.

<sup>21</sup> Annie Renonciat (2014b) expose et analyse les illustrations de ces catalogues : on y trouve un lit avec rideau, un table, une armoire avec glace, une bibliothèque, un bureau, un chauffeuse, une chaise et un fauteuil. Une frise parcourt les murs, représentant des oiseaux jaunes picorant. Un petit cheval de bois est placé au-dessus de la bibliothèque. Deux illustrations encadrées sont accrochées au mur. Deux enfants, dont on peut estimer l'âge entre 6 et 12 ans, sont assis, le garçon à son bureau, la fille à sa poudreuse. La présence du garçon et de la fille

celle du mobilier adulte. Les premières chambres entièrement conçues pour les enfants, avec des meubles en bois plus petits que les meubles adultes, un décor spécifique sont, pour la France, dessinées en 1910 (Renonciat 2013b : 15). Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, avec la construction des grands ensembles, que la chambre se généralisera. Les discours sur la séparation des adultes et des enfants prendront de nouvelles formes. Si, selon Boltanski, de la fin du XIX<sup>e</sup> à la première guerre mondiale, la grande peur était la contamination par les microbes, ce sera ensuite la peur des problèmes psychologiques que l'absence de séparation peut engendrer (Boltanski 1969, Perrinjaquet 1979, Delaisi de Parseval et Lallemand 2001) qui justifiera la séparation.

La question de la surface accordée aux enfants dans les conceptions architecturales préoccupe certains psychologues sociaux et sociologues, dans le sillage des travaux de Marie-Josée Chombart de Lauwe (1987) et Henri Chombart de Lauwe (1959, 1960). Roger Perrinjaquet note l'inégalité étonnante entre adultes et enfants à propos des surfaces de leurs chambres respectives, malgré les réglementations plus exigeantes et les transformations de la ville. Dans les plans des architectes, la hiérarchie demeure, en décalage avec les évolutions sociales :

Il n'est pas rare de lui voir consacré la surface minimale exigée par les règlement de construction représentant 8% de la surface du logement [...] Et pourtant, 50 à 60% des enfants de 6 à 12 ans partagent leur chambre avec leurs frères et sœurs. Compte tenu que la surface moyenne se situe entre 10 et 15 m<sup>2</sup>, et que l'emprise du mobilier limite l'utilisation de cette surface par l'enfant, il reste difficile d'admettre que la conception d'une chambre d'enfant tienne une autre place dans la conception architecturale que d'être un art d'accommoder les restes (Perrinjaquet 1979 : 21).

L'augmentation de la qualité globale des logements a sans doute amélioré la situation, même si peu d'études statistiques sont consacrées à l'espace spécifique de la chambre d'enfant. Rendant compte d'une partie de l'enquête logement de 2006, Claudine Pirus (2011) constate que les enfants privés d'un minimum de confort<sup>22</sup> sont peu nombreux. La surface moyenne des logements où vivent deux enfants est de 110 m<sup>2</sup> (5 pièces) pour les familles nucléaires, légèrement moins pour les familles recomposées et beaucoup moins pour les familles monoparentales (90m<sup>2</sup>). L'enquête INSEE de 2006 montre aussi que si un enfant unique possède quasiment toujours « sa » chambre, c'est moins le cas dès que le nombre des enfants

---

semble indiquer que, à part ces deux meubles près desquels ils se trouvent, cette chambre convient aux deux sexes.

<sup>22</sup> Pirus indique que « les logements privés de confort sont ceux qui se trouvent soit dans un immeuble insalubre ou menaçant de tomber en ruine, soit présentent au moins deux des défauts suivants : infiltrations d'eau, froid (chauffage insuffisant ou mauvaise isolation), absence de coin cuisine, absence de salle de bain, absence de WC, électricité non encastrée, absence de prise de terre, manque d'eau chaude » (Pirus 2011 : 182).

augmente. Ainsi 80 % des enfants de familles nucléaires de deux enfants ont leur propre chambre ; le pourcentage est à peine inférieur dans les familles recomposées ; il tombe à 45% lorsqu'il y a trois enfants. Dans le cas des familles monoparentales avec deux enfants, c'est 60% des enfants qui disposent de leur propre chambre (Pirus 2011 : 184).

La naissance d'une place pour l'enfant dans l'univers domestique relève dans des formes de gouvernement qui visent à fixer les individus et à donner une place à chacun. L'espace individuel pour l'enfant s'est imposé. La circulation des enfants à l'extérieur est devenue problématique. Cependant, les enfants sont encore nombreux à partager leur chambre. S'ils ont été individualisés progressivement et fortement, il semble qu'ils restent relativement « collectivisés », au moins parce que le partage de la chambre est encore très important. Dans la définition du surpeuplement de l'INSEE, un peuplement « normal<sup>23</sup> » comprend « pour les célibataires de moins de 19 ans : une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou au ont moins de 7 ans, sinon, une pièce par enfant » (Pirus 2011 : 185). Le partage de la chambre est fonction de l'âge et du genre.

Le repli sur le foyer a modifié profondément les relations entre les parents et les enfants et le statut même des enfants. À travers les modifications de l'espace urbain et de l'espace domestique, c'est le statut de l'enfant, et à travers lui, celui de la famille qui s'est modifié.

### **3. L'intensification des relations parents-enfants**

Ariès (1975 [1960]) avait constaté l'ébauche de la famille moderne, conjugale au XVII<sup>e</sup> siècle. À travers les portraits de familles, il observe un resserrement de la sphère privée autour de valeurs liées à l'amour familial. Les liens affectifs commencent à prendre une grande place. La famille conjugale se caractérise par l'importance donnée au pédagogique et à l'affection (Ariès 1975 [1960], Neyrand 2014c, Singly 1996, de Singly et de Singly 1998). La logique affective (associée à la logique individualiste) imprègne l'ensemble des conduites et des pratiques : le maintien des échanges entre les générations, en rapport à l'héritage, ne peut être compris qu'en référence à cette double valorisation (affection relationnelle, soi indépendant). Les enfants dans les classes aisées commencent, à être considérés comme une catégorie d'âge singulière. Foucault (1999), dans *les Anormaux*, comprend la privatisation de

---

<sup>23</sup> L'INSEE définit un logement surpeuplé selon les critères suivants : une pièce de séjour pour le ménage, une pièce pour chaque personne de référence d'une famille, - une pièce pour les personnes hors famille non célibataires ou les célibataires de 19 ans et plus, - et, pour les célibataires de moins de 19 ans : une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou ont moins de 7 ans, sinon, une pièce par enfant. Un deuxième indicateur note le nombre de m<sup>2</sup> minimum par personne : 18m<sup>2</sup> (Pirus 2011).

la famille comme relevant plus largement des changements concernant les préoccupations à l'égard de l'enfant, qu'il situe sur deux plans. Le premier plan est celui de la mortalité infantile. À partir du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, on demande aux familles « de prendre soin du corps de l'enfant tout simplement parce qu'il vivait et ne devait pas mourir » (Foucault 1999 : 24). Ce souci pour la survie de l'enfant s'inscrit dans le cadre des intérêts politiques et économiques qui émergent<sup>24</sup>. Or pour s'occuper de l'enfant, il ne faut pas une famille large, complexe, à laquelle peuvent s'ajouter domestiques, nourrices, précepteurs, où l'enfant circule de manière confuse. Il faut une famille restreinte, une famille conjugale, qui puisse surveiller l'enfant.

La deuxième préoccupation majeure correspond à ce que Foucault nomme la « croisade pour l'éducation naturelle des enfants » qui se déploie à partir de la seconde partie de XVIII<sup>e</sup> siècle (Foucault 1999 : 240). L'éducation naturelle, c'est d'abord l'idée d'une éducation idéalement confiée aux seuls parents, c'est-à-dire sans précepteurs, professeurs, gouvernantes ou domestiques. Mais l'éducation naturelle, cela signifie aussi que cette éducation doit obéir à des principes et des techniques rationnels, produits par des spécialistes ès savoirs médicaux et pédagogiques. Ces principes et ces techniques doivent être adoptés par les familles. Mais pour que ces règles et outils puissent pénétrer au sein des familles, il faut des interlocuteurs stables, d'un nombre restreint : le père et la mère, idéalement. Pour Michel Foucault, parmi les conditions nécessaires à la naissance de la famille moderne, il faut que la famille se réduise aux seuls parents. La famille n'est alors plus constituée par l'alliance de plusieurs familles, elle est d'abord composée par le père et la mère qui entourent l'enfant. Désormais, les autres types de relations que peuvent entretenir l'enfant au sein de la cellule domestique sont considérés comme néfastes voire dangereuses. Deux types seulement de relations valent : la relation conjugale et la relation parents enfants. L'inquiétude quant au corps de l'enfant va de pair avec le développement de normes hygiéniques et pédagogiques. Michel Foucault (1999) montre, notamment, que dans les années 1750, en Suisse, en Allemagne, en Angleterre et un peu plus tard en France, des campagnes ont été menées contre la masturbation des enfants<sup>25</sup>. Cependant l'enfant n'est pas jugé coupable ; ce n'est pas son développement corporel, ses

---

<sup>24</sup> « Ce que l'État demande aux parents, ce que les nouvelles formes ou nouveaux rapports de production exigent, c'est que la dépense, qui est faite par l'existence même de la famille, des parents, et des enfants qui viennent de naître, ne soit pas rendue inutile par la mort précoce des enfants. » (Foucault 1999 : 239-240).

<sup>25</sup> On retrouve en effet à cette époque une grande variété de prospectus, de tracts d'ouvrage dans lesquels la masturbation est présentée comme le premier des dangers pour l'enfant. Ils sont adressés aux médecins, aux parents, parfois aux enfants. Dans les ouvrages des grands médecins de l'époque en effet, la masturbation peut être la cause de la méningite, de maladie osseuse, de maladie du cœur, de la tuberculose aussi bien que de la folie ou la criminalité. L'enfant est assigné « en responsabilité pathologique » : « en portant la main à son sexe, [...] l'enfant met en jeu sa vie tout entière » (Foucault 1999 : 226).

humeurs qui l'incitent à se masturber ; ce sont bien plutôt les mauvais exemples, les conseils, les confidences faites par les adultes, nourrices, domestiques, précepteurs, professeurs, à l'enfant qui suscitent la masturbation<sup>26</sup>.

Les masturbateurs peuvent être soignés par diverses techniques : il faut faire appel au médecin pour que celui-ci conseille un médicament, un appareil spécialisé, une institution, une opération chirurgicale. Les parents aussi et surtout peuvent intervenir : en appelant le médecin ou en prévenant les dangers. Comment ? En surveillant leurs enfants, en surveillant les relations que leurs enfants ont avec les autres habitants de la maison, et notamment les domestiques. Cette campagne aboutit, selon Foucault, « à la mise en question des parents et du rapport des parents aux enfants dans l'espace familial » (1999 : 230). Il apparaît donc indispensable que se mette en place « une nouvelle organisation, une nouvelle physique de l'espace familial : élimination de tous les intermédiaires, suppression, si possible, des domestiques, en tout cas surveillance très précise des domestiques, la solution idéale étant précisément l'enfant seul, dans un espace familial sexuellement aseptique » (230). La surveillance des enfants dans l'espace familial devient indispensable, et ce particulièrement dans les moments de transition que sont la toilette, le sommeil, le lever, le coucher<sup>27</sup>. Cette surveillance passe par d'autres techniques, telle que dormir à côté du jeune masturbateur – technique inverse à celle de l'injonction d'isolement –, dans la même chambre ou dans le même lit, faire dormir les enfants les mains attachées avec des cordelettes, une cordelette rattachée aux mains de l'adulte (Foucault, 1999 : 232). Ces techniques domestiques peuvent sembler anecdotiques : elles sont pourtant liées à la modification des familles, qui doivent alors suivre « la consigne de l'application directe, immédiate et constante du corps des parents sur le corps des enfants ». (Foucault 1999 : 232). Cette consigne, cette campagne ont pour objectif de « constituer un nouveau corps familial » :

La famille aristocratique et bourgeoise [...] était tout de même essentiellement une sorte d'ensemble relationnel, faisceau de relations d'ascendance, de descendance, de collatéralité, de cousinage, d'aïnesse, d'alliance, qui correspondaient à des schémas de transmission de parenté, de division et de répartition des biens et des statuts sociaux. C'était essentiellement

---

<sup>26</sup> « Ça peut être l'exemple volontairement donné par un enfant plus grand, mais c'est le plus souvent encore les incitations involontaires et imprudentes de la part des parents, des éducateurs, pendant les soins de la toilette, ces « mains imprudentes et chatouilleuses », comme dit un texte. Il s'agit des excitations, au contraire, volontaires et cette fois plus perverses qu'imprudentes de la part des nourrices, par exemple, qui veulent endormir les enfants. Il s'agit de la séduction pure et simple de la part des domestiques, des précepteurs, des professeurs » (Foucault 1999 : 229).

<sup>27</sup> Tout un jeu du plaisir de la surveillance qui rapproche les corps se développe : « La grande dramaturgie familiale du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle : ce petit théâtre de la comédie et de la tragédie de la famille, avec ses lits, avec ses draps, avec la nuit, avec les lampes, avec les approches à pas de loup, avec les odeurs, avec les taches sur les draps soigneusement inspectés » (Foucault 1999: 232).

sur les relations que portaient effectivement les interdits sexuels. Ce qui est en train de se constituer, c'est une sorte de noyau restreint, dur, substantiel, massif, corporel, affectif de la famille : la famille-cellule à la place de la famille relationnelle, la famille-cellule avec son espace affectif, son espace sexuel, qui est entièrement saturé des rapports directs parents-enfants (Foucault 1999 : 233).

Mais ce mouvement de rapprochement se double d'un second : le branchement de cette famille sur le monde médical. En surveillant les enfants, les parents surveillent la santé de l'enfant. En tant qu'auxiliaires de santé, que relais, ils dépendent du monde médical et doivent seconder les interventions scientifiques des médecins, la médecine comme « moyen de contrôle éthique, corporel, sexuel, dans la morale familiale » (Foucault 1999 : 239). Le médecin, appelé à remédier aux vices dangereux de l'enfant, sollicité par la culpabilité des parents, intervient, examine, juge<sup>28</sup>. De plus, dans les années où se développent les campagnes contre la masturbation, apparaît la nécessité d'une éducation d'État, c'est-à-dire une éducation qui rompt avec l'espace brouillon de la famille, une éducation dont on puisse contrôler les plus fins rouages. Il faut donc que les parents s'occupent du corps de leur enfant pour qu'il se développe sainement normalement, docilement, pour pouvoir ensuite le confier à d'autres instances. On leur demande de passer d'un contrôle étroit sur leurs enfants à un non-contrôle total. Pour donner ses enfants, abandonner ce pouvoir qui a été confié aux parents, Foucault indique qu'il y a une « monnaie d'échange » qui est la sexualité de l'enfant :

Au fond, on branche les parents sur cette tâche infinie de la possession et du contrôle d'une sexualité enfantine qui, de toute façon, leur échappera. Mais, grâce à cette prise de possession du corps sexuel, les parents lâcheront cet autre corps de l'enfant qui est son corps de performance ou d'aptitude (Foucault 1999 : 242).

Un second processus, sans lien direct avec le premier, commence au début du XIX<sup>e</sup>, très différent. Il concerne les familles populaires du prolétariat urbain. Celles-ci n'ont ni précepteurs ni domestiques. Par contre, au fur et à mesure que se développe le prolétariat urbain, les règles d'échanges qui sous-tendaient les mariages et garantissaient leur stabilité, qui solidifiaient les liens entre les familles, n'ont plus de raison d'être. L'obligation de mariage, pour une population mobile, flottante, à la recherche d'un travail lui-même précaire s'affaiblit et les unions libres augmentent, à ce point que les autorités s'en inquiètent : le développement industriel demande de la stabilité et de l'organisation, comme on l'a vu dans le chapitre précédent. Une grande campagne sur le mariage se développe dans les années

---

<sup>28</sup> C'est dans cette famille, pilotée de l'extérieur, que se forme « le normal dans l'ordre sexuel », tel qu'il se déploiera dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle car c'est dans la famille que la sexualité se définit, se déploie, se corrige aussi. Ainsi est rendue possible une « éducation naturelle » qui repose sur les bases d'une rationalité médicale et pédagogique, relayée par les parents.

1820-1840, campagne qui se double d'une stabilisation des rôles des individus à l'intérieur du logement :

Dans cet espace familial maintenant solide, que vous êtes requis de constituer et à l'intérieur duquel vous devez demeurer de façon stable, dans cet espace social faites bien attention. Ne vous mélangez pas, répartissez-vous, prenez le plus d'espace possible ; qu'il y ait entre vous le moins de contacts possible, que les relations familiales maintiennent, à l'intérieur de cet espace ainsi défini, ses spécifications et les différences entre les individus, entre les âges, entre les sexes (Foucault 1999 : 255).

Les lits communs aux parents et aux enfants deviennent néfastes, les lits communs entre les enfants de même sexe sont à proscrire ; les chambres communes également. Les projets de maison dans les cités ouvrière prévoient trois pièces : une pièce commune, une pièce pour les parents, une pièce pour les enfants, voire une pièce pour les garçons et une pièce pour les filles. Il s'agit de répartir les corps selon des catégories et d'éviter les contacts, de garder de la distance. Ici, le danger, l'épouvantail qui va être mobilisé, c'est l'inceste : entre le frère et la sœur, entre l'aîné et le cadet, entre père et fille. Les deux campagnes, celle contre la masturbation pour les familles bourgeoises et celle contre l'inceste dans les familles populaires vont se rejoindre, et contribuer à faire de la famille nucléaire moderne et de l'enfant, de sa sexualité, de son développement, la pierre angulaire de la normalisation tant familiale qu'individuelle.

Michel Foucault retrace ainsi des processus dans lesquels l'évolution des usages de l'espace domestique est intimement lié à la formation de la famille nucléaire : la surveillance, la valorisation du corps de l'enfant y sont centrales<sup>29</sup>. Ces processus mettent en jeu toute une « dramaturgie » de l'espace familial, dans lequel les objets et les corps agissent mutuellement les uns sur les autres. Foucault nous propose ainsi une généalogie de l'espace familial, et il porte une attention particulière aux objets et aux corps, qui se façonnent de façons différentes selon qu'on est adulte ou enfant. Il s'agit de données essentielles pour l'observation ethnographique du présent : comment les corps agissent les uns sur les autres dans la famille contemporaine, comment les objets jouent un rôle essentiel dans ces actions ? Ajoutons que

---

<sup>29</sup> Foucault révisé donc le schéma classique, linéaire qui voit d'abord la formation de la famille conjugale comme la résultante de conditions économiques, formation dans laquelle viendrait ensuite se placer l'interdit de sexualité, qui deviendrait seulement ensuite un problème qui suscite en retour des pathologies : « Il me semble qu'il faut plutôt admettre toute une série d'éléments, qui sont circulairement liés, et où on trouve la valorisation du corps de l'enfant, la valorisation économique et effective de sa vie, l'instauration d'une peur autour de ce corps et d'une peur autour de la sexualité en tant qu'elle est détentrice des dangers courus par l'enfant et par le corps de l'enfant ; culpabilisation et responsabilisation simultanées des parents et des enfants autour de ce corps lui-même, aménagement d'une proximité obligatoire, statutaire, des parents et des enfants ; organisation donc d'un espace familial restreint et dense ; infiltration de la sexualité à travers tout cet espace et investissement de cet espace par des contrôles ou en tout cas, par une rationalité médicale. Il me semble que c'est autour de ces processus et à partir de l'enchaînement circulaire de ces éléments que se cristallise la famille conjugale » (Foucault 1999 : 251).

l'approche foucauldienne de la famille fait partie d'un questionnement plus large concernant le rôle de la famille dans la reproduction capitaliste. La famille est considérée comme un instrument de gouvernement. Mais cette approche est en même temps une approche historique novatrice, qui montre que les relations sociales dépendent d'une « microphysique », dont l'analyse relie corps, espaces et objets et rend ainsi visible ce qui restait invisible dans les approches historiques macrosociales de la famille. Dans un univers domestique dont les frontières sont définies et au cœur duquel est placé l'enfant, un certain nombre d'éléments sont en place pour obtenir une individualisation des personnes, la famille étant le creuset de l'épanouissement individuel.

#### **4. Démocratisation et individualisation dans la famille**

Gérard Neyrand (2014) retrace les changements importants dans des relations familiales. Le processus de « démocratisation » s'est construit avec la loi sur l'autorité parentale, qui marque la fin du modèle patriarcal, l'accès massif des femmes aux études supérieures et au travail salarié, le divorce par consentement mutuel ainsi que le contrôle de la procréation par les femmes. La libération des femmes transforme profondément les relations familiales. La famille devient un lieu de négociation, un espace où l'on peut « devenir soi-même » (de Singly 1996). Cette famille n'est pas seulement le relais de l'individualité moderne, elle la produit. Comme le souligne Diasio, c'est à l'intérieur du groupe domestique que l'individu négocie ses différentes temporalités :

[...] celles liées à l'affirmation personnelle par le travail ou les études, celle de la maturation psychologique et affective, les étapes du cycle de vie, les mises en couples successives, les délais contraignants de la physiologie (Diasio 2009b : 9).

Cet espace doit idéalement être négocié. Les individus doivent chacun pouvoir accorder leur rôle aux rôles de l'autre que ce soit au niveau des tâches domestique, du travail extérieur, des attentes affectives, des loisirs. La démocratisation s'est étendue jusqu'aux enfants, qui doivent pouvoir faire des choix, eux-aussi, et ne plus subir une autorité unilatérale jugée désuète. Le couple repose sur l'amour, et la famille devient un espace de relations affectives. Ariès avait, le premier, noté cette caractéristique de la famille moderne, qui s'était « sentimentalisée ». La réussite individuelle grâce au groupe familial devient aujourd'hui une priorité. La famille est un lieu pour se révéler à soi-même, se réaliser. Et faire un enfant participe grandement de cette réalisation de soi en s'inscrivant dans un parcours individuel :

[...] réaliser un désir d'enfantement signifie alors composer entre trajectoires individuelles, cycle de vie et temps de maturation affective du couple. Le désir d'enfant prend forme alors au

croisement des exigences de réalisation personnelle, des souhaits de consolidation du couple, du besoin de conformité aux modèles culturels de fécondité, des volontés de transmission (Diasio 2009b : 9).

Cela est rendu possible aussi par les techniques individualisées de contrôle des naissances. La sexualité, le mariage, la procréation peuvent être choisis, organisés dans le temps. Si les mères souhaitent en majorité travailler, elles désirent aussi s'occuper de leurs enfants. Cependant, la famille est marquée par une inégalité de genre, maintes fois soulignée, en matière de soin aux enfants, renforcée par l'omniprésence des femmes dans les champs de l'éducation institutionnalisée. Le couple mère-enfant reste largement valorisé comme la base éducative. Élever des enfants, c'est moins attendre d'eux de l'obéissance que de l'indépendance et de l'autonomie. Pierre Bourdieu (1970) a montré comment le capital familial s'était transformé en capital scolaire. Les parents sont mobilisés pour la « réussite » et la promotion sociale de leurs enfants. En même temps, la famille est un espace d'épanouissement (de Singly 2014b). Les enfants sont écoutés et encouragés à exprimer leur point de vue. A ce discours cependant, s'opposent, comme le souligne Diasio, d'autres discours qui soulignent les violences, les dangers, le risque de folie qui peuvent traverser les familles contemporaines (Diasio 2009c, Gavarini 2001). L'individu qui choisit son mode de vie en vue de son épanouissement personnel suscite en effet plusieurs types de craintes. L'augmentation des divorces et la montée des unions libres à partir des années 1970 inquiètent : que devient l'enfant ? Que devient la famille lorsque celle-ci dépend du seul sentiment amoureux ? Pour Neyrand (2014), l'union conjugale est minée par deux mouvements contradictoires : l'émancipation des individus des contraintes institutionnelles, d'une part, et, d'autre part, « l'exhaussement de la valeur affective » :

L'union conjugale s'en retrouve confrontée au paradoxe de l'individualisme relationnel, qui veut que l'affirmation de l'individu et de sa réalisation personnelle, son épanouissement, soit liée à ses relations affectives privilégiées, jusqu'à placer parfois le conjoint et l'enfant en situation de concurrence lorsque le dialogue conjugal dysfonctionne (Neyrand 2014 : 64).

C'est encore l'enfant qui sera convoqué pour « résoudre » les tensions. C'est sur le lien parent-enfant que sera transféré « le principe d'inconditionnalité et d'indissolubilité du lien qui caractérisait le modèle du mariage-sacrement » (Neyrand 2014 : 65). De nombreuses études, dans le champ de la psychologie, viendront corroborer le caractère essentiel du lien parental pour le développement de l'enfant et surtout, le lien mère-enfant.

Dans ce contexte de divorces et de recompositions familiales, les figures adultes autour de l'enfant se multiplient et se diversifient : adoption, procréation médicalement assistée, gestation pour autrui, recompositions familiales, parentalité homosexuelle, complexifient les liens familiaux, les liens à l'enfant et ce, au niveau de la relation entre les adultes, les parents et enfants, mais aussi entre enfants : frères et sœurs, demi-frères et demi-sœurs, quasi-frères et sœurs (Martial 2013). Le donneur de sperme n'éduque pas forcément l'enfant qui naît, le beau-parent qui éduque au quotidien n'a pas engendré l'enfant (Cadolle 2000), le porteur de l'autorité parentale divorcé ne vit pas au quotidien avec l'enfant. Une mère peut être celle qui détient l'ovule. Mais elle peut être aussi celle qui porte l'enfant. Elle peut être encore celle qui prend soin de lui au quotidien, ou bien encore celle qui en est juridiquement responsable (Weber 2005). La question – à qui appartient l'enfant ? – se pose (Ségalen 2010). Ces configurations nouvelles viennent renforcer la complexité de l'image de la famille moderne classique, composée du père, de la mère et de l'enfant. La notion de parentalité émerge dans les politiques sociales : il s'agit de soutenir les parents dans cette supposée confusion (Neyrand 2011, 2014b). Irène Théry (2005) montre comment le rapport de filiation devient le lien le plus stable. Dans ce contexte, on observe une extension des responsabilités parentales, un renforcement de la fonction éducative des parents, un retour au naturalisme avec l'importance du lien biologique et, notamment, du lien à la mère (Knibiehler et Neyrand 2004) :

De surcroît, sur cette vision naturaliste encore dominante s'enracine l'idée que l'éducation du petit humain est fondamentalement familiale et n'est guère que cela, poussant alors à dénoncer les dysfonctionnements éducatifs comme des carences parentales (de la primo-éducation maternelle et de l'autorité parentale), liées à une « démission » des parents à l'égard de leur fonction éducative, qui, débouchant sur une culpabilité parentale et d'abord maternelle, s'élargit à tous les parents.

C'est dans ce contexte que deux figures de l'enfance sont réactivées et prennent de l'importance dans les politiques sociales : celle de l'enfant dangereux et celle de l'enfant victime. Les enfants considérés comme dangereux, commettant des incivilités, sont souvent définis par des carences éducatives et des parents démissionnaires (Neyrand 2006, 2014a). Ils incarnent les méfaits de l'individualisme des adultes et on en appelle à leur responsabilité. Ces enfants « dangereux » sont donc aussi, dans un premier temps, si l'on peut dire, victimes. Les enfants victimes de pédophilie alimentent également l'inquiétude de savoir qui s'occupe des enfants. Comme Foucault l'avait montré, on estime que l'intervention des instances étatiques, médicales, sociales doit être renforcée. Or ces interventions et ces discours masquent les conditions sociales dans lesquelles vivent les parents, conditions qui peuvent

limiter leurs compétences éducatives, et masquent aussi le fait que d'autres instances éducatives que les parents interviennent auprès de l'enfant au quotidien<sup>30</sup> (Neyrand 2014a). Selon nombre de commentateurs, qu'ils soient, juges, psychologues, pédiatres, journalistes, la famille est en crise. La parentalité est devenue l'objet de politiques publiques : on s'inquiète de la démission ou de l'échec des parents. Tantôt ils ne surveillent pas assez leur progéniture, absorbés par leur propre travail, livrant alors les enfants aux influences du marché, de la publicité, tantôt ils fabriquent des « enfants rois », ayant abandonné toute forme de discipline, craignant de dire « non » à des enfants dont les désirs de consommation deviennent insatiables. Dans le domaine de la santé, de l'alimentation, des nouvelles technologies, les enfants ne semblent plus régulés par les adultes.

Les parents sont ainsi progressivement devenus la cible prépondérante de tout un ensemble de discours, de préoccupations, de mesures, de réglementations et d'interventions, d'analyses et de préconisations, de procédures de soutien et d'encadrement qui, amalgamés dans une volonté politique de prise en charge de la parentalité comme instrument de gestion sociale, ont permis que se cristallise en France au tournant des années 2000, un véritable dispositif de parentalité (Neyrand 2013 : 49-50).

L'enfant reste, plus que jamais, un enjeu de luttes.

---

<sup>30</sup> « En même temps que le droit organisait le reflux de la normativité et du contrôle en ce qui concerne les relations privées entre adultes, il accentuait cette normativité et ce contrôle à l'égard des relations adultes-enfants, en posant la relation parent-enfant en parangon de la normativité ainsi reconfigurée. L'effet paradoxal en est la sur-responsabilisation des parents, autrement dit l'assignation des parents à une responsabilité quasi complète quant à l'éducation de leurs enfants, alors même que le temps qu'ils peuvent consacrer à leurs enfants s'est amenuisé et que leur situation s'est grandement fragilisée, aussi bien au niveau relationnel qu'économique, et que l'importance des autres instances sociales intervenant dans cette éducation et cette socialisation (médias, accueillants, animateurs, enseignants, soignants...) s'avère croissante » (Neyrand 2014a : 69-70).

### CHAPITRE 3. DE L'ENFANCE A LA GENERATION

Pour comprendre les configurations pratiques au sein desquelles se construisent et se déconstruisent les catégories d'enfant et d'adulte, nous présenterons dans cette partie les fondements d'une interrogation sur l'enfance. Philippe Ariès (1975 [1960]), le premier, a commencé à dénaturer l'enfance, catégorie dont il a montré que les frontières juridiques, religieuses, médicales, psychologiques se sont modifiées avec le temps. Globalement l'enfance, et les enfants ont fait l'objet de peu de travaux : laissés au champ de la psychologie, trop dépendants soit de l'école ou de la famille pour qu'ils puissent prétendre, comme les femmes à retenir une attention sociologique spéciale. Dans les années 70-80, des travaux commencent à s'y intéresser, élargissant la perspective « du métier d'élève au métier d'enfant » (Sirota 1988, Prévost et Chamborédon 1973). La recherche en anthropologie et en sociologie de l'enfance en tant qu'objet spécifique de recherche s'est développée à partir des années 90, dans le cadre d'associations nationales et de réseaux de sociologie scandinave, allemande, américaine et anglaise (Sirota, 1998 ; 2006a). Dans les années 90, les travaux d'Allison James et Alan Prout (2000 [1990]), de Jens Qvortrup (1994) proposent une approche globale de l'enfant avec pour objectif principal de définir la spécificité de l'expérience sociale des enfants et de montrer en quoi l'enfance joue un rôle essentiel dans les dynamiques sociales des sociétés contemporaines. Les travaux francophones se sont développés plus lentement que dans les pays du Nord. Longtemps ignorée comme domaine sociologique particulier, – la sociologie de la jeunesse, d'une part, et la psychologie de l'enfant, d'autre part, s'étant réservé la question –, la sociologie de l'enfance a tardé à apparaître comme un champ digne de recherche (Sirota 2006a). L'ensemble de ces travaux dresse un portrait de l'enfance « moderne » riche en figures multiples et complexes. Avant de montrer en quoi ces approches ont participé au renouvellement de la notion de socialisation, nous exposerons en quoi elles ont permis de mieux connaître l'enfance et la condition infantine. Une part de ces travaux amène à la nécessité de (re)penser les processus de construction des catégories enfants et adulte, question au centre de notre travail.

## 1. Les enfants comme objets d'action (des adultes)

Les figures de l'enfant se sont construites sur l'idée de la passivité enfantine, tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle. L'enfant est pensé comme vulnérable, d'une part, et en développement, d'autre part, mu à la fois par des forces biologiques et par les adultes éducateurs.

### 1.1. L'enfant objet de soin des adultes

La vulnérabilité apparaît comme une condition anthropologique spécifique à l'enfance (Diasio 2007). Dans toutes les sociétés, les enfants, dès la naissance, sont entourés par un ensemble de protections matérielles et immatérielles. Dans les pays d'Afrique de l'ouest, le nourrisson doit être accueilli et protégé par un ensemble de rites, de soins, d'attentions qui visent à éviter qu'il retourne d'où il vient – par exemple du monde des ancêtres (Lallemand 1977) –, et visent à façonner le corps de l'enfant encore non achevé (Bonnet et Pourchez 2007, Bonnet 1988)<sup>31</sup>.

Philippe Ariès (1975 [1960],) et Jean-Louis Flandrin (1976) associent de manière très forte la naissance du sentiment de l'enfant, en Europe, à la celle de la perception d'un risque intrinsèque. Avant le XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enfant qui n'est plus un nourrisson est peu protégé : « partout où l'on travaillait, partout où l'on s'amusait, même dans les tavernes mal famées, les enfants étaient mêlés aux adultes » (Ariès 1975 [1960]: 255). Il était courant que des enfants de 14 ans portent les armes et se trouvent engagés dans les conflits armés. Au XX<sup>e</sup> siècle, la fragilité est devenue la première caractéristique d'une enfance qui dure beaucoup plus longtemps que par le passé. Philippe Ariès observe les premiers changements au XVII<sup>e</sup> siècle où « l'enfance mignarde » devient, avec Rousseau, « l'enfance innocente ». On a vu plus haut, avec Foucault, que la surveillance des enfants n'a cessé de se développer pour parer à cette vulnérabilité en enjoignant aux parents de s'en occuper (dans l'espace domestique), mais aussi de suivre les injonctions des spécialistes du champ médical.

---

<sup>31</sup> Cette position liminale se traduit de deux façons : l'enfant d'une part, est fragile – il peut être attaqué facilement – ; d'autre part, il est encore associé à d'autres mondes – celui des ancêtres, celui des forces surnaturelles –, et peut donc disposer de grands pouvoirs, dont certains peuvent être particulièrement dangereux (Görög 1980). C'est un étranger. Cette condition liminale place l'enfant entre deux mondes. Le monde des adultes est un monde civilisé, ordonné de telle façon que l'ordre social se reproduise. Mais chaque enfant qui naît, du fait qu'il vient de l'autre monde, qu'il ne maîtrise pas les codes de celui dans lequel il arrive et qu'il contient tous les possibles (l'avenir est tout entier devant lui ; il remplacera ceux qui sont déjà là), est à même de produire du désordre.

La figure contemporaine de l'enfant victime, notamment de pédophilie condense les figures de l'enfant innocent et de l'enfant exposé au risque. Par son innocence, par sa vulnérabilité, il peut devenir la cible de la perversion des adultes : « dans la figure de l'enfant victime, tout enfant est un martyr en puissance et tout adulte suspect pour le seul fait de s'en occuper » (Diasio 2009c : 65). Nicoletta Diasio en analysant à travers la presse les discours politiques et médiatiques qui commentent des « affaires » d'abus d'enfants (viol, assassinat, maltraitance) montre que « le rapport à l'enfant se décline essentiellement dans la mise en scène de sa fragilité physique ». L'enfant est un corps : « un corps agressé, approprié, fiché, vendu, violé ». La violence contre le corps contribue par contrecoup à la création du corps sacré de l'enfant, attaqué par des adultes dangereux et pervers : parents divorcés, familles sans règles morales, instituteurs détraqués. Nicoletta Diasio souligne que ce n'est pas que dans ces affaires spectaculaires que les adultes sont présentés comme de potentiels agresseurs ; c'est au quotidien que les parents peuvent maltraiter l'enfant, le traumatiser, l'abandonner.

Pour répondre aux exigences d'épanouissement et de développement dont l'enfant est la source, on attend que les parents et les éducateurs étendent leur champ de compétence. Ils doivent protéger constamment l'enfant pur des risques d'abus, notamment sexuel. De nombreuses injonctions contradictoires traversent alors le champ de l'éducation : protéger, mettre à distance les adultes du corps de l'enfant, respecter son intimité mais être au plus proche de lui pour écouter sa parole et observer son corps car tout peut être signe d'un abus, réel ou potentiel. Faire respecter l'autorité des adultes (dire « non » aux enfants) mais savoir que l'abus d'autorité, voire la perversion de ces relations n'est jamais loin. De là, deux paradoxes. Le premier concerne la relation adulte-enfant : il s'agit d'observer, de comprendre, de se rapprocher de l'enfant, d'une part ; de respecter son intimité d'autre part, de se mettre à distance et de ne pas être intrusif. Le second concerne l'enfant : « les enfants apparaissent mieux reconnus comme acteurs, voire comme sujets. Et pourtant, « jamais autant qu'aujourd'hui on ne les a pensés, aussi, comme victimes des adultes » (Gavarini 2006 :108). La première figure de l'enfant qui émerge des travaux historiques et anthropologiques est un enfant objet du pouvoir des adultes. Il n'agit pas, mais est agi : protégé ou victime.

## 1.2. La socialisation : l'enfance comme devenir-adulte

La vulnérabilité de l'enfant est liée à une autre figure majeure, celle de l'enfant en développement. Foucault (1999) explique que c'est grâce à l'enfance que la psychiatrie, à partir de 1850, est parvenue à intervenir non seulement dans le champ traditionnel de la maladie mentale, mais encore dans celui de la normalité des comportements. Les comportements déviants (ivrognerie, kleptomanie, orgueil, méchanceté etc.) s'expliquent par un arrêt, un retard de développement :

L'enfance comme phase historique du développement, comme forme générale de comportement, devient l'instrument majeur de psychiatisation. Et je dirai que c'est par l'enfance que la psychiatrie est arrivée à saisir l'adulte et la totalité de l'adulte (Foucault 1999 : 286).

Pour Foucault, la figure de l'enfant qui apparaît dès la fin du XIX<sup>e</sup> et qui, encore aujourd'hui, est plus active que jamais est celle de l'enfant *en développement*. L'adulte normal suppose un enfant qui se développe « normalement », et qui pour cela a besoin d'autorités capables d'inhiber ses instincts. L'enfance apparaît comme une période qui détermine la vie adulte. Les adultes sont « ramenés », tout au long de leur vie, à leur enfance. L'éducation apparaît du coup comme ce qui assure un développement normal, qui doit à la fois permettre à l'enfant de s'épanouir et assurer les inhibitions et frustrations nécessaires pour vivre avec les autres. De là l'importance des parents, qui doivent être les premiers maillons de la chaîne de détection des anomalies. L'enfance devient le pivot de la construction de soi en tant que sujet : l'enfant demeure dans l'adulte et lorsque l'adulte va mal, c'est l'enfant en lui qu'il faut chercher. Pour la psychanalyse, c'est dans l'enfance que se forment les complexes qui seront déterminants pour la vie de l'adulte (Jenks 1996). Ce thème de l'évolution, du développement, sera au cœur des « sciences de l'homme » (Foucault, 1999).

André Turmel insiste sur les grandes enquêtes statistiques menées au XIX<sup>e</sup> siècle sur les conditions de vie misérables des ouvriers et la mortalité des enfants ; elles ont contribué « de manière décisive à tracer avec précision et finesse ce à quoi un enfant normalement développé pourrait ressembler, autant physiquement que mentalement » (Turmel 2006 : 65) La situation alarmante mobilise la pédiatrie naissante, l'hygiène publique, alors que les travaux de Pasteur permettent de mieux évaluer, pour y remédier, les conditions d'émergence des maladies infantiles. Par le biais de l'école et des familles, une démarche préventive se met en place : les enfants sont observés, pesés, évalués du point de vue physique et psychologique. Des standards de développement apparaissent suite à l'enregistrement massif de ces données

articulées aux avancées scientifiques en matière d'hygiène, de nutrition et de développement psychique : « une forme cognitive, le développement, émerge, qui devient une nouvelle façon autant de penser que de se conduire vis-à-vis des enfants » (Turmel 2006 : 66). Par ailleurs, le système scolaire met en lumière l'existence d'enfants « en échec ». L'échelle de Binet-Simon, en construisant une mesure « objective » – l'âge mental en rapport avec l'âge chronologique – permettra la classification des enfants et le renforcement de la notion de développement comme centrale dans la vie des enfants. L'âge devient, avec la scolarisation massive, un repère majeur à la fois dans la croissance physique mais aussi dans le développement mental. Il s'agira par la suite de dégager des outils utilisables facilement par les médecins pour évaluer, à partir de grilles, graphiques et tabulations, à partir de repères fixes, la conformité de la maturation en fonction d'un programme reposant sur des standards. À ces repères correspondront des normes de développement en fonction des âges<sup>32</sup>.

La figure de l'enfant devient l'incorporation de l'idée selon laquelle les humains se développent de manière constante dans le temps et dans l'espace. L'équation entre la maturation de l'enfant, autant physique que mentale, avec l'idée de développement est, en second lieu, cristallisée dans la figure uniforme, universelle et inévitable d'un « pattern » d'étapes et de séquences de développement (Turmel 2006 :71).

Comme le soulignent Cicchelli et De Micco (2006), Toqueville et Durkheim fonderont leur pensée sur l'enfant et l'éducation à partir de la notion de développement : de la même manière que le développement de l'enfant est à l'image du développement des sociétés, le développement de l'enfant est ordonné à l'image de l'homme adulte. C'est-à-dire que l'exposition de l'enfant à son environnement – sa socialisation – l'influencera toute sa vie. L'importance de la première socialisation est telle qu'elle va déterminer le caractère, la personnalité des adultes. Pour Tocqueville, le présent est expliqué par des facteurs qui se trouvent dans le passé, pour l'adulte, comme pour les sociétés. Durkheim, comme le souligne Pascale Garnier (2000), conçoit l'enfant qui vient de naître comme n'étant pas encore un être social. Il faudra, pour qu'il le soit, le travail de la société, qui s'incarne dans un adulte maître de lui-même :

---

<sup>32</sup> Ces normes articulées à l'âge joueront un « rôle décisif » dans l'organisation scolaire par classe d'âge et donc dans la « structuration de l'enfance sur la base de classe d'âge » (Turmel 2006 : 68). En prenant le continuum de l'âge associé à des normes de conduite, on peut dégager des phases distinctes ou stades. Piaget poursuivra dans cette voie en étudiant les stades de l'acquisition des compétences cognitives : « chaque étape de la structuration de la pensée qui consiste en un schéma spécifique est articulée à la fois à l'étape précédente et à la suivante en une séquence cohérente au cours de laquelle l'enfant ne doit pas escamoter une étape » (Turmel 2006 :70). Il s'agit de structures de raisonnements et non de contenu. On passe du simple au complexe, en réintégrant chaque stade précédent : « la mise en séquence du processus de développement en un modèle téléologique présupposant l'atteinte de l'état d'adulte comme but ultime du processus en tant que tel ; cet état étant défini, on se le rappelle, chez Piaget par la capacité de faire des opérations formelles, la pensée abstraite, etc. » (Turmel 2006 : 71).

La fonction essentielle de cet âge, le rôle et la destination que lui assigne la nature, peuvent se résumer en un seul mot ; c'est la période de la croissance, c'est-à-dire cette période où l'individu, tant au physique qu'au moral, n'est pas encore, où il se fait, se développe et se forme. [...] l'être qui croît est celui qui se trouve dans une sorte d'équilibre instable, perpétuellement changeant : il croît parce qu'il est incomplet, parce qu'il est faible, parce que quelque chose lui manque toujours, – et il croît parce qu'il y a au fond de sa nature une force de changement, de transformation ou plutôt de formation et d'assimilation rapide, qui lui permet de se modifier sans cesse jusqu'à ce qu'il ait atteint son entier développement (Buisson et Durkheim 1887 : 837).

L'enfant est donc défini à partir de l'adulte, par la négative, et ce dès les débuts des sciences humaines. Adultes et enfants ont des tendances communes (égoïsme et altruisme) mais les adultes ont achevé le processus de stabilisation de leur « tendance sociale » (Cicchelli et de Micco 2006). Dans le passage à ce nouvel état, dans sa socialisation, l'enfant est passif, il agit sur le modèle des actions de l'adulte, « sous hypnose », comme le dit Durkheim : « l'état de passivité de l'enfant devient la clef pour comprendre l'inclination à l'imitation et la propension à l'obéissance » (Cicchelli et De Micco 2006 : 130).

La socialisation, chez Durkheim et Tocqueville s'opère fondamentalement, de manière descendante, d'adulte à enfant. Cette conception, sera, avec la théorie de l'habitus, au cœur des travaux de Pierre Bourdieu (1980) : l'enfant y apparaît également comme passif. Depuis les années 1970, une grande partie des études sur la socialisation des enfants entrent dans le champ des études sur le genre : il s'agit de montrer que les différences entre les garçons et les filles ne sont pas naturelles, mais produites par les objets de consommation qui leur sont achetés, par les types d'activité scolaires et extra-scolaires encouragées par les adultes (Belotti Gianini 1973, Cromer, Dauphin, Naudier 2011, Octobre 2011). Là aussi, très souvent, les enfants apparaîtront passifs, réceptifs les stéréotypes leur étant inculqué de manière descendante.

En bref, les sciences humaines ont privilégié un modèle particulier de développement et de socialisation des enfants correspondant à des conditions économiques et sociales historiquement situées : modèle d'un enfant dont le devenir a pour terme un état achevé, celui d'adulte. Cette conception est remise en question aujourd'hui.

## **2. De nouveaux modèles de transmission et de catégorisation**

On fera apparaître ici trois aspects d'un renouvellement de la conception de l'enfance et de la transmission descendante. Le premier évoque les transformations sociales du XX siècle qui a vu le sacre de l'enfant. Son départ du monde du travail en a fait un être consacré à son propre développement, sous la surveillance et l'encadrement des adultes. Porté aussi par les conceptions de la psychologie, l'enfant est devenu sujet.

La sociologie de l'enfance a montré que les enfants étaient des acteurs sociaux, qui construisent leur identité, leur culture et disposent de savoirs spécifiques. Le second aspect qui a mené à un renouvellement de la conception de la transmission est issu de ces travaux de la sociologie de l'enfance. En développant la notion de « génération », Alanen (2011a) a permis de penser l'enfance comme catégorie structurante. Le troisième aspect qui fonde une révision des relations entre les parents et enfants s'intéresse à la circulation de la culture enfantine.

### 2.1. Enfants sujets : les capacités d'agir des enfants

Laurence Gavarini (2001) souligne que les remises en question de mai 68 ont mis sur le devant de la scène les enfants, considérés alors comme d'authentiques figures de l'assujettissement, de la crèche (où ils sont consignés) à l'école (où il faut se taire). Des philosophes, des sociologues, des psychanalystes dénoncent avec force les rapports de pouvoir, et l'enfant apparaît souvent comme enjeu de luttes ; ils clament que les enfants ne sont pas des « projets ». L'enfance apparaît comme une minorité opprimée qu'il s'agit de libérer de la domination adulte. Après Freud et avec Françoise Dolto (1982), l'enfant dispose d'abord d'une parole, d'une pensée : il n'est plus simplement un objet qu'on étudie et dont on mesure le développement. Des pédagogues comme Freinet, Deligny, Oury, Korszack sont alors lus et commentés : ils ont dévoilé la capacité des enfants à agir, créer et se situer dans le monde. L'enfant continue d'être un enjeu de luttes, au cœur des rapports de pouvoir. Les défenseurs de la convention internationale des droits de l'enfant appellent à la reconnaissance de l'enfant comme sujet. Ils affirment que l'enfant a été maintenu comme un objet et non reconnu comme un sujet de droits. Il serait temps de le considérer comme une personne. Le progrès vers sa « libération » est en marche (Renaut 2003) ; on l'observe depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, dans l'évolution du droit de la famille (Singly 2004, Ségalen 2000). La parole de l'enfant apparaît comme la solution pour résoudre le problème de la domination des adultes sur les enfants (Théry : 1992). Cette position particulière de l'enfant en fait, au XX<sup>e</sup> siècle, un

enjeu de passion, selon l'expression de Gavarini, qui traduit bien la force des affects mobilisés autour de l'enfant et l'intensité des débats qu'il suscite. Pour Alain Renaut (2003), il s'agit d'un changement de régime d'autorité, qui transforme profondément les rapports entre générations, dans la famille comme dans le champ de l'éducation. Dans les années 1990, la participation des enfants et l'inclusion dans la société sont promues par les organisations européennes et nationales gouvernementales et non-gouvernementales<sup>33</sup>. Une norme se diffuse dans certains domaines tels que la justice et la famille : prendre le point de vue des enfants, les associer aux décisions. La question de la participation des enfants est d'actualité depuis les années 1990 au niveau des institutions mais aussi au niveau politique (James et Prout 2000 [1990]). La recherche, et notamment le développement de la sociologie de l'enfance, ne fait pas que refléter les préoccupations des acteurs sociaux ; elle contribue à renforcer cette position de l'enfant comme acteur. Avec l'émergence de la sociologie de l'enfance, dans les pays anglophones et scandinaves notamment, l'enfant en tant qu'acteur s'impose à l'attention (Alanen 1988, Sirota, 1998).

La notion d' « *agency* », la capacité à participer, à agir sur le monde, est au cœur des analyses. Elle implique un nouveau regard : l'enfant n'est pas que dominé, comme le pense la sociologie traditionnelle<sup>34</sup> ; il réalise des actions par lui-même, qui supposent réflexions et stratégies (Sirota 2006a, Roucoux 2006, Garnier 2015). L'enfant devient ainsi une figure typique de l'individualisme : un sujet qui, par ses actions, se construit lui-même et est capable de modifier la conduite des autres. Les sociologues de l'enfance ont montré que les enfants étaient considérés par les adultes des sociétés occidentales contemporaines comme des êtres en devenir, comme des projets. Ils révèlent qu'ils agissent néanmoins au présent ; ils agissent au quotidien, comme tout sujet : ils construisent leur identité, leur culture, disposent de savoirs spécifiques. Les enfants ne sont pas les réceptacles passifs du savoir des adultes, ils ne se limitent pas non plus au projet que les parents ou le monde scolaire élaborent pour eux ; ils ne confinent pas non plus toutes les influences du monde extérieur « comme des éponges », des « tables rases ». Ils ne sont plus seulement les victimes du monde extérieur ou du monde intérieur (leurs pulsions, leurs peurs), des êtres caractérisés par leur dépendance. Cependant, s'ils sont dotés d'une capacité d'agir, ils sont placés à la pointe avancée des valeurs qui

---

<sup>33</sup> Cela diffère cependant selon les pays d'Europe. Par exemple en France, cette norme n'est pas encore vraiment intégrée dans les programmes d'enseignement. Dans la recherche en sciences sociales, le point de vue des enfants n'est pas non plus devenu ce qui intéresse, la sociologie restant très adulte-centrée (Sirota 2006a).

<sup>34</sup> Certaines publications récentes demeurent toutefois dans cette perspective d'un enfant socialisé et déterminé par une transmission descendante sans marge de réinterprétation (Lignier et Pagis 2017).

traversent la société : ils doivent être performants et incarner le développement harmonieux des facultés physiques, psychiques et créatives. Leur épanouissement individuel devient lui-même aussi une injonction. Leurs compétences et leurs spécificités deviennent dignes d'intérêt : ils sont premiers sur le front de l'utilisation des nouveaux médias dans les familles. Certaines recherches révèlent que les enfants sont des participants actifs à la culture : culture médiatique, littéraire, culture matérielle, culture ludique, culture alimentaire sont dès lors investigués dans la perspective de l'enfance (Brougère 2003, 2009, Vincent 2001, Brougère et De La Ville 2011, Cook 2004). L'enfant révèle des changements sociaux touchant à la santé, à la consommation. Bref, les enfants deviennent un groupe social dont le poids commence à être mesuré par les sciences sociales.

Il s'agit de considérer « ce qui a changé dans le nouveau statut de l'enfance, et ce qui traverse l'ensemble des instances de socialisation dans une recomposition propre à la modernité » (Sirota 2016 : 20). Si la sociologie de l'enfance cherche à comprendre comment l'enfant construit et reconstruit les instances de socialisation auxquelles il est confronté, c'est qu'il est considéré comme disposant d'une capacité d'agir par lui-même. Dans la famille, au sein de son groupe de pairs, devant la télévision, l'enfant reçoit certes, des injonctions, des références, des normes différentes, mais c'est un ensemble disparate qu'il doit recomposer et sur lequel il doit agir. L'enfance n'est pas un temps où l'on reçoit un ensemble de dispositions de manière passive mais un « métier » (Chamborédon et Prévost 1973) : l'expression, comme le souligne Régine Sirota, « qui indique tout le travail nécessaire à la réalisation de son statut et de ses rôles sociaux » (Sirota 2006b : 22) : l'enfant qui va à l'école produit ; l'enfant fait quelque chose de sa force de travail, même s'il y est contraint, comme d'autres acteurs sociaux. En France, dans le cadre de la sociologie de l'éducation, on est passé progressivement de l'élève objet de socialisation, à l'élève et à sa subjectivité : l'élève a « un métier d'élève », l'élève réinterprète le cadre scolaire. Et ce cadre comprend tout autant les espaces-temps informels que des espaces où domine la relation éducative formelle. Cette reconnaissance n'a pas que ces conséquences théoriques car le regard sociologique participe sans doute de l'émancipation de l'enfant. Cependant, si l'attention sur les capacités de l'enfant, avec la notion d' « *agency* », très en vogue en sociologie de l'enfance, a permis de sortir l'enfant du futur vers lequel il devait être fermement guidé, s'il a permis de concevoir une autonomie bien plus grande que celle qu'on lui concevait, il a sans doute conduit à sous-estimer l'ensemble des contraintes qui pèsent sur lui. C'est ainsi que l'idéalisation de l'enfance peut refaire surface d'une manière inattendue. Une attention au rapport générationnel devrait permettre de prendre la mesure du sujet qui agit au sein des rapports de pouvoir.

## 2.2. De l'enfance à la génération

La notion de génération, telles que l'ont développée Qvortup (1994, 2011) et Alanen (2001a) permet d'appréhender la frontière adulte-enfant comme un objet construit, non comme un fait naturel, ainsi que l'ont fait certains sociologues et anthropologues féministes du genre (Thorne 1993, Théry 2011, 2007) ou encore théories interactionnistes de la culture (Barth 1995 [1969]). La notion de génération comme permet de penser cette forme de catégorisation des êtres vivants, au même titre que le genre ou la classe sociale, l'origine « ethnique » : l'enfance est comprise comme une partie de la structure sociale des sociétés modernes. Pour Alanen, « les mondes sociaux dans lesquels vivent et agissent les enfants sont structurés de manière générationnelle du fait qu'il existe dans nos sociétés, de façon pratique et effective, la catégorie d'enfant. Cette appartenance à une catégorie produit des différences très importantes en termes d'activité, d'opportunité, d'expérience et d'identité, tout comme dans les relations entre les catégories générationnelles. En ce sens, on peut dire que le complexe structural mais aussi relationnel de génération constitue le phénomène social de l'enfance » (Alanen 2001b : 14).

La notion classique de génération faisait référence à une succession de positions propres à des classes d'âges. Mannheim (2011, [1920]) en a fait le noyau d'une théorie de l'évolution intellectuelle des sociétés : la génération est chez lui d'abord liée à une expérience culturelle, historiquement et socialement située et partagée par les membres d'un groupe. Les membres du groupe fondé sur une expérience partagée doivent accorder à ces expériences une valeur telle qu'il résulte pour eux une conscience et des attitudes communes. En tant que groupe, ils sont vecteurs de changement social. La jeunesse apparaît chez Mannheim comme une période décisive en matière de changement. Alanen reprend à Mannheim l'idée qu'une position peut être définie au sein d'une structure. Les changements entre les générations ou les formes d'entraide entre générations (enfants, parents, grands-parents) ont été étudiés dans cette perspective (Attias-Donfut 1988a, 1988b, Attias-Donfut et Lapierre 2002, Weber 2005). En ce sens, les relations intergénérationnelles sont les relations entre les différentes étapes de la vie, pour une même personne ou pour différentes personnes. Alanen souligne que ces étapes de la vie ont été tout à fait standardisées et institutionnalisées dans les sociétés modernes occidentales, assignant les individus à des modèles de comportement conformes à leur groupe d'âge (Alanen 2001a).

La notion de génération, telle qu'elle est définie par Alanen, est différente. Il s'agit d'abord d'une notion structurale. Cela signifie qu'une position (adulte) ne peut exister sans l'autre (enfant). Un changement de position du premier implique un changement de position du second et vice-versa. Pour Alanen, la notion de génération s'appuie sur le constat que, à une époque donnée, les mondes dans lesquels vivent les individus sont façonnés de façon générationnelle :

Le savoir commun ainsi que les preuves accumulées par les recherches en sciences sociales sur les enfants démontrent qu'être un enfant (ou un adulte) fait une différence (ou des différences) en termes d'activité, d'opportunité, d'expérience et d'identité, mais aussi en termes de relation entre les membres des deux catégories (Alanen 2001b :130).

Un ordre générationnel est ainsi produit. Il est défini comme « un réseau structural de relations entre des catégories générationnelles qui y sont positionnées et y agissent dans des interrelations » (Alanen 2001b : 131). La notion de génération telle qu'elle la développe, est donc distincte de celle utilisée dans le champ des études de parenté, où la génération est produite par l'engendrement. Elle se distingue aussi de la génération telle que la définit de façon pionnière Mannheim. Pour Alanen, la génération est le processus par lequel un individu est construit en tant qu'enfant et un autre individu en tant qu'adulte. C'est dans ce sens que cette notion sera utilisée dans cette thèse.

C'est dans la relation entre les deux catégories que se construit l'identité. Concevoir l'identité d'un groupe comme étant relationnelle et non comme comportant des traits qui lui seraient propres a été d'abord été l'œuvre de Fredrik Barth (1995 [1969]), qui définit la culture comme la production d'une relation entre deux groupes. Théry (2011) voit en Mauss le précurseur de cette analyse relationnelle :

Mauss montre qu'il faut penser de la même façon les trois grandes divisions sociales, qu'il considère comme les « divisions premières » de toutes les sociétés humaines : les divisions par sexes, par âges et par générations, ce n'est pas la même chose, que les divisions des sexes, des âges et des générations. La différence est la suivante, quand vous parlez de division des sexes, par exemple, on a l'impression que les sexes sont déjà là et que vous vous contentez de les séparer, les garçons ici et les filles là. Mais en réalité, Mauss montre dès les années 30 que ces divisions ne consistent pas à classer les individus mais à les répartir dans des catégories qui ne sont pas « identitaires » mais pragmatiques (elles organisent l'action) et entièrement relationnelles. Ce qui permet la division, ce ne sont pas des différences entre des personnes mais des distinctions entre les statuts que ces personnes endossent, et des répartitions de droits, de devoirs et d'interdits entre ces statuts. Ce qui fait, par exemple, la distinction entre une classe d'âge et une autre classe d'âge, ce ne sont pas des traits qu'on aurait intérieurement, mais les relations de toutes ces classes d'âge les unes avec les autres [...] C'est par le processus même qui les distingue qu'elles se constituent, elles ne lui préexistent pas. C'est pourquoi ce sont des classes statutaires, entièrement relatives et relationnelles. (Théry 2011 : 20).

Barrie Thorne, dans son remarquable *Gender play*, étudie le genre, l'âge et l'ethnicité à travers les interactions quotidiennes dans les écoles américaines (1993). Elle montre comment les catégories ne cessent d'être modelées, transformées, et que les frontières ne cessent d'être « travaillées » par les acteurs.

Le processus de « gendering » trouve donc son pendant dans l'étude de la formation de la différence adulte-enfant, construction qui doit permettre de comprendre les formes de socialisation des adultes. Si l'âge, le sexe ne sont pas « des propriétés des individus mais qualifient les manières d'agir qu'on dit masculines ou féminines » (Théry 2011 : 21), il faut admettre que les adultes sont adultes dans leur manière d'être et non pas seulement dans leur statut. Comme le souligne Barrie Thorne, les catégories d'adulte et d'enfant sont très larges :

En fait, la dichotomie entre « adulte » et « enfant » qui masque une très grande variation en âge et en capacité demande elle-même un examen approfondi. Comme la division entre « homme » et « femme », la division entre « adulte » et « enfant » est socialement créée, historiquement changeante, remplie d'ambiguïté et de contradiction, et continuellement négociée (Thorne 1997 : 6)<sup>35</sup>.

Il s'agit donc d'étudier empiriquement les modes de production mutuelle locaux de cet ordre générationnel, car comme le souligne Alanen, nous manquons d'instruments conceptuels qui nous aideraient à produire des connaissances sur le « segment » générationnel de la vie des individus, c'est-à-dire « les processus matériels, sociaux et culturels par lesquels les individus acquièrent la qualité sociale de "l'enfance" et le statut d'"enfant" ». (Alanen 2009 : 163).

C'est ce que font Nicoletta Diasio et Louis Mathiot lorsqu'ils étudient la consommation alimentaire, et notamment la « fun food » : ils observent qu'un ensemble d'aliments à dimension ludique sont achetés par et pour les enfants (Diasio 2010b, Mathiot 2012, Mathiot et Diasio 2012). Ces produits servent de « marqueurs » et participent de la production quotidienne des catégories adulte-enfant ainsi que des sous-catégories d'âge et de statut :

Ces produits qui classent et sont classés et renvoient à l'existence et à la circulation d'une culture enfantine et à la possibilité, pour les enfants, de se reconnaître comme faisant partie d'une communauté de classe d'âge à travers « tout ce qui n'est pas bon pour la santé » (Gilles, 11 ans), les aliments sucrés, les produits ludiques, ceux colorés, parfois chimiques ou industriels. « Les enfants aiment bien des trucs où il y a des jouets ! Et puis aussi les trucs au chocolat et puis les trucs chimiques... Ma maman a dit toujours qu'y a que les enfants pour aimer les trucs chimiques (...) comme les glaces au schtroumpf ou les bonbons qui piquent ! » (Lise, 10 ans) (Diasio, 2010 : 3).

---

<sup>35</sup> Ma traduction.

Comme le montrent Brougère (1992, 2003, 2010e) et Diasio (2010a), les catégories d'adulte et d'enfant deviennent, dans le champ de la consommation, de plus en plus poreuses. Les industriels de secteurs différents développent des stratégies de « cross-marketing » : un film ou un jouet sont lancés sur le marché en même temps que toute une série de produits dérivés. Ces stratégies contribuent à la diffusion d'une culture ludique qui ne se réduit plus au périmètre de l'enfance mais investit le monde adulte.

Le concept de génération, comme celui de genre, apparaît donc comme capital. Il s'agit de penser la production du rapport adulte - enfant comme un processus interactionnel continu de séparation et de partage. Le sens de la transmission apparaît dès lors plus incertain et complexe et demande d'être reconsidéré.

### 2.3. Les cultures enfantines dans la transmission

Plusieurs recherches et plusieurs notions ont permis de renouveler notre regard sur les modes de socialisation. La socialisation a été au cœur de la réflexion anthropologique sur la transmission de la culture. Les définitions classiques de la culture ont été étroitement liées à la question de la transmission et de l'apprentissage (Berliner 2010). Ralph Linton Dans *The Cultural Background of Personality* paru en 1945, la définit comme « la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (Linton cité par Berliner 2010 : 6). Apprentissage et éducation sont les vecteurs de la transmission des règles. Longtemps, les ethnologues ont insisté sur l'idée que la reproduction des usages, des mœurs, de la littérature orale, se faisait à l'identique, selon un processus descendant. Dans les sociétés de tradition orale, la transmission était pensée comme fixée, passant de génération en génération et de bouche à oreille sans changement. Jack Goody (1985, 1994) a été l'un des premiers à montrer que les productions orales, comme le mythe du Bagré, n'étaient pas énoncés de manière identique d'une année à l'autre. Il a recueilli ces textes et a montré qu'ils étaient transformés. Le mythe du Bagré varie selon les circonstances sociales et politiques du moment de l'énonciation ; il varie selon l'énonciateur, qui se réapproprie de façon toujours unique ce qu'il a entendu. Jean Pouillon (1991) définit la tradition comme une « rétro-projection » : la tradition n'est pas un simple produit du passé mais plutôt une invention « une interprétation du passé conduite en fonction de critères rigoureusement contemporains » (Lenclud 1987 : 118). Il explique que nous choisissons des éléments culturels, sociaux, que l'on souhaite voir perdurer et par lesquels nous déclarons être déterminés. Et nous nous présentons comme les

continuateurs de ceux dont nous avons faits nos prédécesseurs. La tradition est une « rétrospection camouflée » (Pouillon 1991 : 732). Pouillon déclare à ce propos : « Ce sont les fils qui engendrent leurs pères pour justifier les changements réels qu'ils apportent au système existant. » (Pouillon 1975 : 160).

La tradition est un tri dans la sorte de magma que constitue notre passé. Nous nous projetons dans le passé ; les traditions sont donc multiples selon les personnes ou les groupes qui effectuent ce tri<sup>36</sup>. Les généalogies, sont ainsi arrangées pour légitimer le pouvoir en place. Elles ont pour fonction de solidariser le clan, le lignage, la tribu en ordonnant les rapports entre les individus. Hobsbawm (1983) montre que ce que l'on nomme tradition, dans les sociétés occidentales, est d'invention récente. C'est donc une vision non descendante de la transmission qui est ici proposée. La socialisation n'est pas un processus qui consisterait à recevoir un héritage traditionnel par transmission, puisque toute transmission est une recreation. Il y a là, pensons-nous, des bases solides pour repenser la place des enfants dans ce processus. Comme le souligne David Berliner, ces processus de transmission restent méconnus, ce qui s'expliquerait notamment par un « manque d'intérêt historique des anthropologues pour les enfants »<sup>37</sup> (Berliner 2010 : 12).

Les sciences sociales françaises ont abordé assez tôt l'enfant à partir de la notion de « sociétés enfantines », montrant que c'est dans ces groupes que les enfants trouvent une part de leurs connaissances et de leurs savoir-faire. Comme le souligne Mathiot (2012), ce regard sociologique sur les groupes d'enfant s'appuie sur une reconnaissance de leur autonomie et de leur capacité d'agir : le petit peuple des enfants dispose d'une vie sociale en-dehors des adultes. Les ethnologues, les folkloristes ont exposé comment, dans toutes les sociétés, à toute époque, les enfants forment un groupe relativement distinct du monde des adultes, groupe qui produit une certaine culture, dont témoignent notamment les jeux des cours d'école ou la littérature orale (Gaignebet 1974, Opie and Opie 1970, Belmont 1993) : des chants, des contes, des devinettes propres à l'univers culturel enfantin. Cette littérature se transmet en grande partie entre enfants (Long 2005). La socialisation s'effectue pour une grande part dans les groupes de pairs (Fiéloux 2000, Corsaro 1997 [1990], Arléo et Delalande 2011). La

---

<sup>36</sup> Lenclud remet en question cet autre postulat, selon lequel la tradition serait une sorte de noyau dur, immatériel, intangible, – qui ferait le « génie » du peuple – autour duquel s'ordonneraient des variations. C'est ce qu'ont suggéré tous les travaux de l'école de Griaule sur la cosmogonie dogon. Mais Lenclud oppose le fait que la cosmogonie n'est généralement connue que par une infime partie de la population : « une tradition ignorée du plus grand nombre est-elle une tradition et quelle peut être sa force agissante ? » (Lenclud 1987 : §23)

<sup>37</sup> Cf. Hirschfeld (2003).

séparation des enfants du monde des adultes qui s'est développée notamment avec la scolarisation massive en Europe, a modifié les relations adultes-enfants mais n'a pas supprimé cette socialisation horizontale ; elle l'a occultée, jusqu'à ce que des pédagogues de l'« éducation nouvelle » découvrent sa « vertu ». Roger Cousinet (1950), tenant de l'éducation nouvelle, dans son livre *La vie sociale des enfants*, décrit les rapports entre le monde des adultes et le monde des enfants. Les rapports entre adultes et enfants y sont décrits comme une lutte où l'école, notamment, tente constamment de miner l'organisation sociale spontanée des enfants. C'est là une approche qui rompt avec les analyses en termes de socialisation verticale, encore dominantes tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. La notion de culture enfantine, reprise dans le cadre de la sociologie de l'enfance, permet en effet d'explorer le continent méconnu des pratiques quotidiennes des enfants entre eux. Les capacités d'agir des enfants sont d'abord des capacités à faire groupe. Paul Willis, en 1978, révèle de façon remarquable que les jeunes des cités ouvrières anglaises ne sont pas les objets passifs d'une éducation, dont ils savent que le projet d'ascension sociale qu'elle prône n'est pas fait pour eux (Willis, 1978, 2011). Le désordre collectif produit dans la classe par ces élèves n'est pas le résultat d'une perte de repères ou d'un désordre mental, mais d'une action volontaire pour « provoquer » leur destin social.

La culture des pairs commence dès la crèche. Les jardins d'enfants (Corsaro et Eder, 1990), les cours d'école primaire (Delalande 2001) apparaissent comme des espaces où se développe une vie sociale intense, faites de règles, de rituels, de représentations et de pratiques partagées. Pour Corsaro et Eder (1990 : 197), cette culture est « un ensemble stable des activités ou des routines, des artefacts, des valeurs et des préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction avec les pairs ». Elles sont de plus en plus liées à un marché spécifique.

Mais cette autonomie des sphères enfantines n'est que partielle. Les adultes interviennent dans la socialisation des enfants par les enfants, et ce serait une erreur de cloisonner l'enfance et d'opposer de manière systématique enfants et adultes. Même s'il faut tenir compte d'une vie sociale propre aux enfants, qui se modifie constamment au cours des interactions avec les adultes. Corsaro forge le terme de « reproduction interprétative » pour indiquer que « les enfants n'internalisent pas seulement société et culture, mais encore qu'ils *contribuent aux productions et changements culturels*<sup>38</sup> » (Corsaro 2011 : 60). Cela est d'autant plus vrai que

---

<sup>38</sup> En italique dans le texte original.

les enfants sont devenus des consommateurs, exprimant leurs choix et leurs goûts. La notion de « reproduction interprétative » a été très importante pour renouveler l'approche de la transmission : il y a des processus de reproduction, mais jamais de reproduction sans travail interprétatif, sans aménagements. La reproduction simple signifierait le semblable, l'identique, alors que l'enfant, acteur, fait des choix, oriente ses décisions : « il nous faut considérer la socialisation non seulement comme une question d'adaptation et d'internalisation, mais aussi comme un processus d'invention, et de reproduction » (Corsaro 2011 : 59). Les enfants sont « contraints par la structure sociale existante et par les processus de reproduction sociale » mais, parce qu'ils y participent, ils sont actifs. Corsaro évite de tomber dans le double écueil qui consiste d'un côté à penser que les enfants disposent ou appartiennent à une culture – la culture enfantine – ou, d'un autre côté, à croire que les enfants ne feraient qu'apprendre, absorber et reproduire la culture des adultes. Cultures des adultes et cultures des enfants ne cessent d'être reliées, mélangées. Le concept de « reproduction interprétative » est une étape essentielle dans l'avancée de notre analyse.

Régine Sirota l'a bien montré dans son analyse d'un rituel contemporain : l'anniversaire de l'enfant. Il s'agit d'un rite récent – pas plus d'une vingtaine d'année – qui célèbre, comme pour les adultes, l'individualité, la reconnaissance de l'individu dans l'ordre social, mais aussi l'enfance et la culture de l'enfance. D'une façon générale, l'anniversaire est devenu l'une « des rares situations privées qui se doit d'être célébré avec faste », (Sirota 1999b : 39) à comparer avec le mariage. Le budget de ces anniversaires témoigne de la place de l'enfant dans nos sociétés contemporaines. Pour Sirota, l'anniversaire n'est pas seulement un rite de passage, mais un rite d'intégration sociale « où se joue et se rejoue l'identité de l'enfant et la construction sociale de la culture enfantine » (Sirota 2006c: 58). Depuis 1990, l'anniversaire de l'enfant commencé à être célébré dans trois grandes instances de socialisation la famille, le groupe de pairs et l'école (Sirota 1998d). Entre un an et douze ans, l'enfant « participe en moyenne à plus d'une centaine d'anniversaires copinaux, et à une dizaine d'anniversaires familiaux (ou beaucoup plus, en cas de famille recomposée) » (Sirota 2006c : 54). Ce rituel apparaît comme l'espace d'élaboration d'un certain nombre de règles : règle du cadeau, de l'invitation, des chants de célébration, règles de l'habillement, règle de décoration, règle de l'offrande de nourriture (bonbons, boissons sucrées), règle des jeux organisés, règle de l'individualisation du gâteau, règle des bougies sur le gâteau, règle de la mise en souvenir. On apprend donc, à travers ce rituel, diverses formes du lien social qui passent par les mécanismes du don et de l'échange (cadeaux et invitations), les manières de manifester la

civilité. L'anniversaire apparaît comme un « potlatch contemporain de l'enfance » (Sirota 2006c : 56) dont les modalités sont à chaque fois l'objet d'un travail. L'enfant est, dans ce rituel, tout autant agi qu'agissant, produit en tant qu'enfant que producteur. Il participe au rite qui le façonne, se retrouvant à la croisée des sphères marchande, relationnelle, amicale, culturelle, familiale : « Dans ce rituel, il ne s'agit pas simplement de reproduction mais d'invention du quotidien ». Il faut comprendre le « mode d'assemblage de ces éléments rencontrés dans des sphères de nature différente » (Sirota 1999b : 37). Le gâteau d'anniversaire est aussi à la croisée d'une pluralité d'appartenances : on peut y lire l'identité de genre, de classe d'âge, de génération, de classe sociale, de famille, mais aussi l'identité nationale et l'identité globalisée (Sirota 2006c : 56). À travers le gâteau d'anniversaire se lisent les enjeux de transmission et de construction des identités.

Sirota repère deux lignes de socialisation. Une ligne verticale, descendante, par laquelle un rite « traditionnel » se transmet aux enfants par leurs parents, et une ligne horizontale, par laquelle ce rite se transmet entre pairs, que ce soit les enfants entre eux, mais aussi les adultes parents entre eux. Chacun de ces acteurs agit avec et en fonction de références multiples : médiatiques, commerciales, scolaires, culturelles (Sirota 2006c : 57). Ces deux lignes de socialisation nous poussent à renouveler nos conceptions de la socialisation et de la transmission. La première ligne est connue : transmission verticale, et reproduction de valeurs, de comportements. La seconde l'est beaucoup moins : l'anniversaire ouvre les enfants et leurs parents sur des nouvelles formes de sociabilité, de consommation et de culture. Ainsi Sirota montre comment l'enfant branche la famille sur le monde qui l'entoure. L'enfant est un « go-between », circulant entre les différentes instances de socialisation et jouant des rôles divers : invité, copain, acheteur, conseiller en achat, élève, fils. La parentalité ne se construit pas sans lui :

L'anniversaire est une véritable épreuve de parentalisation. Certes, l'enfant apprend et met en place des codes sociaux mais il exige aussi de ses parents la maîtrise de ces codes. Or, ceux-ci ne les connaissent pas toujours puisqu'il s'agit d'un rituel en mutation, qui n'est pas transmis de génération en génération (Sirota 1999b : 41).

Régine Sirota souligne que ce travail de préparation, d'animation d'un anniversaire demande des savoir-faire spécifiques, et représente une « épreuve physique et psychologique » qu'il s'agit de réussir, épreuve par rapport à laquelle les adultes doivent improviser. Ils le font, à partir, sans doute de leur expérience passée. Mais ils s'aperçoivent vite que cette expérience est dépassée, et qu'il s'agit d'appréhender maintenant « ce qui se fait », ce que peut souhaiter leur enfant. Pour cela, ils peuvent consulter des manuels qui indiquent les étapes du rituel (à

quel moment faut-il ouvrir les cadeaux ?) et les manières d'animer la séance. Sirota, à travers l'analyse du rituel de l'anniversaire de l'enfant, et notamment l'analyse de la presse, montre comment le métier de parent évolue. S'occuper de l'anniversaire de son enfant devient, dans les années 90, une tâche complexe. Dans les journaux, des conseils concernant la décoration, le buffet, le goûter, les adresses de shopping sont prodigués (Sirota 1999b) : se diffuse l'image d'une mère qui, pour agir, s'appuie sur d'autres formes de transmission que son héritage et son expérience. Le rôle maternel doit, selon ces magazines, entrer en adéquation avec le développement personnel des femmes. Celui-ci passe par le travail, mais aussi par l'inscription de leur pratique dans les pratiques enfantines. Le travail de Régine Sirota est également un jalon marquant pour la construction de notre recherche car il montre la complexité et la variété des processus d'apprentissages entre parents et enfants dans la société contemporaine à travers de « petits » événements.

Du côté de la consommation, Brougère (2003a, 2008a, 2011c) met en lumière deux processus. Dans le premier, il observe, au sein de la culture de masse, le rôle important des jeux et des jouets qui permettent d'impliquer les enfants. Les enfants apparaissent alors comme des consommateurs actifs, dans la mesure où ils s'approprient ces univers de référence, l'intègrent à leur culture ludique, tout en l'augmentant. Il n'y pas d'un côté une culture de masse qui s'imposerait unilatéralement aux enfants (souvent pour le pire) et une culture qui serait produite uniquement par l'enfant. Il s'agit de « dépasser cette opposition entre culture produite par les enfants et culture produite pour les enfants » (Brougère 2011c : 31) Les enfants contribuent à faire la culture populaire de masse qui leur est destinée. Les objets produits en masse pour les enfants – films, jouets, jeux vidéo, jeux de société, images et stickers, livres, sites internet, produits alimentaires divers, vestimentaires – apparaissent comme reliés les uns aux autres ; un héros de dessin animé se déplace jusqu'au sac d'école ; la poupée barbie se déplace dans une bande dessinée. Bref, la culture ne vient pas d'un seul support. Les produits peuvent être amenés à circuler dès la conception de l'objet. Chaque déplacement enrichit l'univers culturel de l'objet. Mais les enfants participent à cette circulation. La culture produite par les enfants renvoie aux jeux, qu'ils soient industriels ou pas. Ces jeux sont accompagnés d'un « méta-jeu » (Brougère 2011c : 34), c'est-à-dire, des types d'interactions, des modes d'organisation, des commentaires. Les jouets vendus sur le marché modifient le jeu des enfants mais ces derniers transposent dans leurs jeux les

aventures d'une histoire regardée à la télévision. Les enfants transposent l'histoire avec leurs propres objets, avec leurs corps, et agissent en créateurs<sup>39</sup> :

Je ne nie pas les effets considérables de la culture de masse sur la culture ludique et ses transformations, mais je propose de considérer que celles-ci ne renvoient pas pour autant à une soumission d'un enfant consommateur passif. Dans ce processus les enfants ont pu participer, contribuer par leurs activités et ce qui en résulte peut être analysé comme, partiellement, leur production culturelle. (Brogère 2011c : 36)

Dans le second processus, Brogère observe, au sein de la culture de masse, des circulations, des passages, des réinvestissements de la culture enfantine dans la culture de masse.

La culture ludique de l'enfance contribue à la production de la culture de masse. En étudiant le succès de Power Rangers, Yu-Gi-Oh<sup>40</sup> (séries télévisées), Pokemon (jeu vidéo), Brogère observe que ces productions comportent un scénario qui n'est que « la reproduction d'un jeu », qui reprend les structures ludiques traditionnelles de combat, de transformation, de construction : « Il s'agit d'une circulation qui n'est plus entre les supports de la culture de masse mais entre culture (ludique) produite par les enfants et culture produite pour les enfants » (Brogère 2011c : 39). Le jouet peut donc être un intermédiaire entre la culture ludique produite par les enfants et les fictions de la culture populaire. Mais le point de départ peut être un principe ludique de base. Ainsi la série Superman, héros du comic book à succès américain : le récit part du principe ludique de faire-semblant « I pretend to be a super man ». L'imaginaire ludique enfantin irrigue ainsi la culture populaire.

La socialisation des enfants est complexe. Elle n'est pas uniquement descendante. Elle prend de multiples chemins, des adultes aux enfants, en passant par le marché et la production des biens de consommation. Les concepteurs de jeu vidéo et de jouets ont des relations complexes avec les enfants (Brogère et François 2018). Ils ne produisent pas des objets « dans leur coin ». Ils recourent à leur mémoire (ils ont été enfants et ont joué à des jeux), ils observent leurs propres enfants et ceux de leurs amis, ils lisent, regardent la télévision à destination des enfants, ils dialoguent avec les joueurs, avec les éditeurs, avec les spécialistes en marketing. S'adresser aux enfants est une démarche complexe, qui mobilise les représentations qu'on a des enfants, les savoirs disponibles sur l'enfance, le rôle des parents et les enjeux éducatifs,

---

<sup>39</sup> « Si la logique narrative n'est pas une production du groupe [d'enfants], la reproduction, la façon de traduire cette logique narrative avec des moyens qui n'ont rien à voir avec ceux de l'image animée, est une création enfantine » (Brogère 2011c : 36).

<sup>40</sup> La série télévisée Yu-Gi-Oh est ainsi « la mise en scène d'un jeu, jeu de cartes proche de Magic. Il propose un jeu, mais s'inspire d'un jeu, lui-même profondément lié à l'interaction entre des créateurs-joueur et des joueurs-créateurs. Le film montre un personnage devant gagner au jeu pour en délivrer un autre ; ce faisant il expose les règles d'un jeu que chacun peut acheter pour jouer à son tour » (2011c : 39).

les possibilités de s'adresser à d'autres publics en même temps (et notamment les parents). Ces éléments s'articulent les uns aux autres de façon diverse selon les concepteurs.

Peu de travaux se sont intéressés aux adultes tels qu'ils peuvent être socialisés par leurs enfants. Dans un rapport européen traitant d'éducation à l'environnement, les enfants sont considérés comme des « catalyseurs du changement environnemental » (Uzzell et al. 1994). Les études menées dans plusieurs pays (Angleterre, France Portugal, Norvège) révèlent en effet que les programmes éducatifs traditionnels ne suffisent pas pour produire du changement dans le rapport à l'environnement. Celui-ci a lieu lorsque les enfants et les adultes sont impliqués simultanément. Dans les cas étudiés, Uzell utilise l'expression d'« enfants catalyseurs » :

La signification de l'expression « enfant » en tant que catalyseurs » [...] signifie que les enfants peuvent avoir une influence [affect] sur les connaissances et les attitudes des adultes, mais aussi que cette influence consiste à favoriser le changement plutôt que d'agir directement. Les enfants peuvent influencer les adultes dans le sens où ils peuvent les aider à changer.

Les changements environnementaux suscités par les initiatives communautaires menées par les enfants n'auront pas seulement un effet physique sur l'environnement mais un effet social et psychologique sur les habitants et la communauté dans son ensemble. » (Uzell et al. 1994 :195).

Des études ont montré combien les parents peuvent apprendre avec et par les enfants lorsqu'ils participent à des tâches diverses dans des institutions éducatives comme les crèches parentales (Rogoff 2001, Rupin et Brougère 2010). Le modèle d'une transmission uniquement descendante doit donc être revu. Giddens a précisé certains éléments programmatiques pour cette révision dès 1979. Pour Giddens, la socialisation n'est pas un processus dans lequel la société s'appliquerait sur un individu, qui resterait passif. Dès la naissance, l'enfant est un participant actif à la moindre interaction. Par ailleurs, Giddens critique l'idée que la socialisation puisse se confiner à l'enfance, comme s'il existait un moment où elle s'arrêterait dans la vie d'un individu : « la socialisation devrait être vraiment comprise comme concernant l'ensemble du cycle de vie d'un individu » (Giddens 1979 : 129). Le cycle de vie d'un individu et le temps de la reproduction sociale se produisent mutuellement. Si le terme de processus est employé pour la socialisation, il faut l'utiliser de façon très large, car il n'y a pas un unique processus standardisé, qui serait suivi par un individu

La socialisation n'est pas que celle de l'enfant mais de tous ses parents et des autres avec qui l'enfant est en contact. Il s'ensuit que la conduite est influencée par l'enfant exactement de la même façon que ce dernier l'est par eux dans une interaction continue. Le nouveau-né humain étant sans défense, si dépendant des autres (habituellement ses parents), il est facile d'oublier que les enfants « créent les parents », de la même façon que les parents créent les enfants.

L'arrivée et le développement d'un enfant réordonnent les vies des adultes qui en prennent soin et interagissent avec lui. La catégorie de « mère » est donnée à l'arrivée d'un enfant, mais la pratique ou la réalisation de la maternité implique des processus d'apprentissage qui s'étendent bien avant et bien après la naissance de l'enfant (Giddens 1979 : 130).

Ces propos sont restés quelque peu inaperçus par la sociologie de l'enfance, qui se centrera davantage sur l'enfant que sur les adultes. Pourtant, Waksler, dès les années, 1980 insistait sur ce point :

Si nous considérons les enfants comme des acteurs sociaux dans le monde social, nous pouvons nous demander comment leurs actions contraignent, facilitent, encouragent et influencent les autres – les adultes en particulier – de multiples façons. On sait bien que les adultes « font » manger aux enfants leurs légumes mais on sait moins que les enfants « font » manger aux adultes leurs légumes, dans la mesure où ces adultes revendiquent le fait d'être de bons « modèles » (Waksler 1986 : 80).

Des travaux anglophones (Purrington 1980, Ambert 1992) et, plus récemment, francophones, interrogent la « filiation inversée », « transmission à rebours » ou « socialisation ascendante » (Lobet et Cavalcante 2014). Les auteurs soulignent que les transmissions au sein de la famille demeurent pensées de façon descendante, des parents aux enfants. Comme on l'a commenté à propos des études sur la transmission culturelle, les individus ne sont pas passifs : ils « activent » ou « désactivent » le patrimoine qui leur est légué. Par exemple, la prise en charge par les enfants adultes de leurs parents âgés est étudiée (Clément, Bonvalet et Ogg 2006). C'est surtout dans le champ de la consommation que les recherches ont montré l'influence des enfants sur leurs parents, et notamment les usages de l'Internet. L'immigration donne lieu aussi à des formes de socialisation inversée, dans la mesure, par exemple, où les enfants peuvent devenir des interlocuteurs des services sociaux, traduisant les propos de leurs parents. Les enfants apparaissent ici « médiateurs culturels » entre leurs parents et la société d'accueil (Bérubé, 2004 : 32). Cette situation peut être proche des enfants étiquetés par certains psychologues comme « parentifiés », c'est-à-dire prenant soin de son ou ses parents (parents malades, parents toxicomanes par exemple).

C'est un renversement de perspective tout à fait nécessaire. Beverly T. Purrington (1980) a elle aussi remis en question assez tôt l'unidirectionnalité de la socialisation. Dans un travail inscrit dans le champ de la sociologie, elle a montré que le fait de côtoyer des enfants, notamment en tant que parent, participait d'une socialisation des adultes :

En premier lieu, être parent donne à chacun l'opportunité de réaliser des choses que les adultes ne font habituellement pas et de façon normative, ne devraient pas faire : faire de la balançoire, regarder des dessins animés, faire du toboggan, se mettre en colère, faire l'expérience d'émotions et de sentiments qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir. En second lieu,

être parent donne l'opportunité d'expérimenter la réalité selon le point de vue de l'enfant : un sens différent du temps, une intensité augmentée. En troisième lieu, être parent donne l'opportunité de se souvenir de sa propre enfance (Purington 1980 :62).

## **Questionnement**

Les courants théoriques tant en sociologie qu'en anthropologie de l'enfance ont permis de penser autrement la socialisation en tenant compte de la capacité d'agir des enfants. Dans cette approche, en considérant les enfants comme réinterprétant les éléments de la culture transmise, et produisant leur propre culture enfantine, les adultes sont mis en question comme seuls acteurs de la socialisation. Ainsi, la relation adulte-enfant dans la famille est apparue comme un lien dans lequel les apprentissages ne peuvent pas n'être que descendants. Dans un espace domestique où la relation parent-enfant s'est intensifiée, la socialisation des adultes au contact permanent des enfants est ainsi interrogée tout au long de cette thèse.

Plus encore, les catégories d'enfant et d'adulte ne sont pas données mais produites en interaction. La notion de génération, telle que proposée par Alanen, nous a incité, dans ce travail, à observer la production au quotidien de ce qui fait l'enfant et de ce qui fait l'adulte, le parent. Si genre et génération se croisent constamment dans les relations sociales, nous n'envisagerons dans ce travail que la production de la génération. Les travaux de Lave et Brougère sur les apprentissages nous invitent à envisager cette production comme un processus consistant en des formes de participation qui amènent les individus à se transformer. La méthode ethnographique nous a semblé la plus adaptée pour tenter de répondre à ce double questionnement.

## **CHAPITRE 4 : METHODES POUR UNE ENQUETE A DOMICILE**

L'ethnographie demande un engagement personnel sur un terrain de recherche, ici, auprès d'adultes et d'enfants de familles résidant ensemble dans un logement. Dans ce chapitre, j'expliciterai les méthodes que j'ai suivies pour construire une connaissance des relations parents-enfants alors que le domicile relève de l'espace privé, des « coulisses », auquel le chercheur, homme adulte, n'accède pas sans difficulté. Afin de dépasser ces obstacles, je me suis inspiré de nombreux ethnographes qui ont discuté de cette méthode et l'ont adaptée aux terrains du proche. La réflexivité via la littérature existante m'a permis aussi de mieux comprendre les apports de la démarche que j'ai entreprise mais aussi ses limites. Les entretiens-observations forment le socle de mon enquête : avec la visite du logement par les enfants, j'accédais aux pièces qu'ils utilisent habituellement sans paraître trop intrusif. En restant plusieurs heures avec les parents à discuter, j'observais tout en questionnant. La photographie a servi de fil conducteur dans plusieurs familles en m'engageant dans l'action de la visite. Elle a permis a posteriori, à la lumière des anthropologues Bateson et Mead (1962 1942), de faire apparaître par juxtaposition des éléments récurrents dans les espaces des familles rencontrées. En partageant des moments de vie avec ces adultes et enfants, j'ai cherché à rendre compte de détails, de gestes, d'actions corporelles, de pratiques esthétiques qui révèlent les apprentissages des adultes, la fabrication des frontières générationnelles mais aussi la porosité des catégories. L'ethnographie à domicile reste une démarche « à tatons » mais apporte sensibilité et délicatesse à l'enquête qualitative.

### **1- L'ethnographie à domicile**

#### **1.1. Description et observation**

Dans la démarche ethnographique, le travail de terrain est « le lieu central de la production des données [...] c'est dans le rapport au terrain que se joue une part décisive de la connaissance et de l'intelligibilité anthropologique » (De Sardan, 2008 : 20). Il s'agit de comprendre un milieu, tel que les acteurs en font l'expérience. L'ethnologue ne recherche pas seulement les discours et les mythes « fondateurs » mais s'intéresse à la vie quotidienne des gens des différentes catégories sociales d'une société donnée. Avec l'Ecole de Chicago et l'anthropologie urbaine européenne, la vie sociale digne d'observation concerne également les

pratiques des couches « inférieures » de la société. Jean-Michel Chapoulie, dans l'introduction de l'ouvrage rassemblant des travaux de Everett C. Hughes (1997), souligne que les sociologues de Chicago cherchaient à analyser des pratiques aussi banales que le travail d'un laitier ou d'une prostituée, sujets considérés comme inintéressants par la sociologie classique de l'époque. Avec la sociologie de Chicago, avec l'anthropologie urbaine française développée par Gérard Althabe (1986, 1990), Florence Weber (2009) ou Colette Pétonnet (1985), le chercheur travaille dans sa propre « culture », et enquête sur des pratiques des groupes dominés. C'est dans cette tradition que s'inscrivent de nombreux travaux en sociologie de l'enfance (Sirota 1998, Delalande 2001, Diasio 2004, Thorne 1993). Sirota insiste sur le fait que l'ethnographie, par l'attention qu'elle porte aux pratiques, permet de prendre au sérieux les « petits objets » que sont les pratiques enfantines (Sirota 2006c). De la même manière, le domicile privé, avec ses pratiques quotidiennes, est devenu un terrain d'exploration sociologique (Kaufmann, 1992, 1997a, 1997b, Ségalen et Le Wita 1993, Chevalier 1993, 2000, Deniot 1995, Cieraad 2006).

Mais l'ethnographie à domicile soulève de nombreux problèmes. Le domicile privé est difficile d'accès : c'est ainsi que s'est constituée la vie privée dans notre société, dernier bastion d'une « liberté » pour des familles dont certaines craignent un risque d'inversion : le privé, par le chercheur, peut devenir public. Lorsque je posais la question d'un entretien à domicile, certaines familles refusaient, sans trop d'explication ; d'autres indiquaient que c'était « trop intime » ; d'autres encore craignaient la réaction du mari ou du voisinage, qui ne manquerait pas de raconter qu'un homme était venu au domicile conjugal. Le terrain ethnographique est toujours une rencontre incertaine. C'est particulièrement vrai dans la recherche à domicile, où le chercheur est « en quête d'hospitalité avant d'être en quête d'information » (Tillard et Robin 2010 : 20). Dans le vocabulaire de Goffman (1973a), l'espace privé est l'espace des « coulisses » de la vie sociale. S'il comporte des espaces de réception, c'est pour mettre en scène la vie familiale, qui est, dans notre société l'objet d'une attention normative considérable (Donzelot 1980, Lenoir 2003, 2007). J'ai pu entendre dire, quasiment lors de chaque visite, que « la maison n'est pas bien rangée, qu'il ne faut pas faire attention ». J'ai pu observer la tension entre la nécessité d'entretenir des relations qui préservent la mise en scène familiale et, en même temps, la nécessité d'aller au-delà de la mise en scène, d'aller plus loin que le séjour, espace d'accueil, et d'ouvrir les placards. Il y a en effet une contradiction, présente dans toute enquête de terrain, entre le « respect de la vie privée » et l'exploration.

Sur de nombreux terrains, il est possible de varier les informateurs, de trouver celui qui donnera accès à telle ou telle pratique. Le chercheur peut changer de stratégie et observer plus longuement un événement qui se répète. Au domicile, cette variété de techniques se voit restreinte, car c'est la circulation même de l'enquêteur qui fait question. Lorsque l'ethnographe cherche à passer du salon à la salle de bain ou à la chambre des adultes, il s'engage dans une action qui demande du tact, puisque tout objet est relié au « territoire du moi » (Goffman 1973b). De l'espace personnel, « portion d'espace qui entoure un individu et où toute pénétration est ressentie par lui comme un empiétement » (Goffman 1973b : 44), au logement qui comporte « tout un ensemble d'objets identifiables au moi » (*ibid.* : 52), toute action du chercheur à domicile est une violation potentielle. Goffman décrit ces gestes : incursion, empiétement, « coup d'œil qui s'insinue », corps « qui peut toucher et souiller l'enveloppe ou les possessions d'autrui » (*ibid.* : 58). Lorsqu'à ces incursions s'ajoutent des questions concernant la vie privée, l'enquête devient particulièrement délicate.

## 1.2. Les entretiens-observations

Le motif de ma venue devait paraître aussi peu intrusif que possible.. Comme il était très délicat de dire aux personnes que je venais dans l'unique but d'observer leur vie domestique pendant quelques heures, ou de participer à leur activité, l'entretien semblait le motif le plus acceptable pour ma visite à domicile. Une fois installé dans l'entretien, les adultes pouvaient alors me montrer, dans une visite guidée, les parties de la maison. J'ai pu ainsi plus facilement visiter le logement des familles enquêtées, sans paraître trop intrusif. L'entretien était également, pour reprendre l'expression de Stéphane Beaud, une « scène d'observation » :

L'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend sens véritablement que dans un « contexte », en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien (Beaud 1996 : 236).

Le contexte, la possibilité de montrer ce dont on parle, le déroulement de l'entretien avec ses échanges donne sens aux énoncés des enquêtés. Il ne s'agit pas uniquement de recueillir des informations à partir des seuls discours, il faut articuler ces éléments avec les éléments observables du contexte de l'entretien. L'analyse des énoncés est rendue possible par les conditions mêmes du déroulement de l'entretien.

J'ai ainsi assigné au premier contact un format minimum d'enquête : réaliser deux entretiens avec le même adulte, et une visite-observation avec l'enfant. Le deuxième entretien avec les

adultes devait permettre d'approfondir les questions abordées lors du premier. Toutefois, ce format n'a pas toujours été suivi ; d'une part, en raison des événements familiaux survenus dans certaines familles (déménagement, divorce ou séparation), de la distance géographique dans d'autres, de l'indisponibilité des adultes et des enfants ; enfin, de mes difficultés à ménager du temps pour mener les entretiens répétés à distance de plusieurs mois. J'ai pu réaliser l'enquête sous cette forme dans 13 familles. Dans huit d'entre elles, j'ai mené les entretiens et les observations sur la journée, et, dans 5 familles, j'ai réalisé des observations répétées et parfois plus de deux entretiens avec l'adulte. J'ai réalisé une visite-observation avec l'enfant de l'âge concerné par l'enquête dans toutes les familles rencontrées excepté quatre.

Le matériau recueilli a donc été important, mais aussi hétérogène, plus approfondi dans certaines familles que dans d'autres, ce qui n'a pas toujours facilité l'analyse.

Le fait de choisir « un adulte » avec qui je menais l'enquête visait à écarter la tentation de comparer les deux points de vue des membres du couple, ce qui aurait représenté une dimension d'analyse supplémentaire.

Je me suis en outre inspiré de Colette Pétonnet, qui définit l'observation flottante en anthropologie urbaine :

Elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent, que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » (Pétonnet 1982 : 39).

La méthode doit donc être souple et s'adapter à la dynamique de l'espace étudié, et non le contraire. La quête d'exhaustivité (la tentation par exemple de mettre une caméra dans chaque pièce de la maison) a été écartée, pour suivre de plus près ce que les acteurs pouvaient dire et faire au moment de l'enquête. Depuis que l'ethnographie s'est développée dans les terrains urbains, la souplesse de l'ethnographie a été reconnue (Chalvon-Demersay : 1998). Ma méthode est ainsi le résultat des contraintes liées au domicile, de la nécessité de faire droit au point de vue des acteurs, de l'importance qu'il y a à appréhender des processus. La recherche ethnographique apparaît comme une quête d'équilibre entre l'emploi d'outils rigoureux d'enquête et d'analyse et la nécessité de se laisser guider par « ce qui arrive » à l'objet d'étude (de Sardan 2008). La boîte à outils de l'étude qualitative se renouvelle ainsi constamment (Kaufman 1996). J'ai donc suivi ce que les enquêtés me proposaient, passant parfois toute la journée avec eux, jouant avec les enfants, déjeunant ou dînant, prenant le goûter, ou parfois faisant des séquences plus courtes de deux à trois heures, mais répétées deux fois.

Sur les 21 familles rencontrées, l'enquête a eu lieu, pour 9 d'entre elles, avec une mère, pour 7, avec un père, et pour 5 avec les deux parents. Cette répartition n'est pas le produit d'un choix très précis, mais a dépendu de la personne que je contactais en premier, d'une part, et de l'autre d'une attention à équilibrer hommes et femmes. Il est arrivé, dans cinq familles, que les deux parents soient présents à l'entretien. Je n'avais pas d'attente très précise préférant m'adapter aux circonstances, aux situations. Le choix des parents entraînait une grande diversité de configurations d'entretiens et donc d'observations.

Le format comprenait une « visite guidée avec les enfants » qui avait deux objectifs. Le premier était de pouvoir recueillir certains aspects de leur mode d'appropriation des espaces du logement. Le second, de pouvoir observer des interactions entre parents et enfants. Il me paraissait moins intrusif de proposer d'interviewer les enfants sous forme d'une visite guidée, c'est-à-dire de visiter le logement sous forme de jeu, plutôt que demander aux adultes un entretien formalisé avec leurs enfants. La difficulté pour moi d'approcher les enfants, en tant qu'homme adulte, dans leur univers domestique peut être analysée, comme on l'a montré au chapitre 2, comme un effet de la constitution progressive, autour d'eux, d'un foyer protecteur. Les méthodes imaginées par les chercheurs en sciences sociales doivent tenir compte de la construction de la subjectivité enfantine contemporaine occidentale, marquée par des rapports où l'enfant est constitué comme potentiellement en danger dans le monde adulte. Dans ce contexte, le fait que toute rencontre ethnographique s'inscrit dans des relations de pouvoir prend avec les enfants une acuité particulière ; questionner est une activité qui peut être en effet comprise comme une extorsion de données. De nombreuses méthodes visent à atténuer le rapport général entre adulte et enfant afin que les enfants ne parlent pas uniquement en tant que personne vulnérable (qui doit donc se méfier de tout inconnu), ou en tant que sujet normalisé (il faudrait répondre ce que qu'on imagine que l'enquêteur attend)<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Le cinéaste Abbas Kiarostami, dans son film *Devoirs du soir* fait passer des enfants devant la caméra, le réalisateur les interrogeant de manière très « directe » (enfants debout devant la caméra et réalisateur posant des questions factuelles) sur la manière dont ils sont traités par leurs parents à l'occasion des devoirs. Il semble, dans ces entretiens, utiliser la forte asymétrie des rapports adulte-enfant dans la société iranienne pour obtenir le point de vue des enfants. Mais dans la culture occidentale actuelle, l'asymétrie ne peut s'exposer ouvertement et passe par d'autres voies. Interviewer les enfants doit s'inscrire dans un « respect » de l'enfant : ne pas le forcer à parler, ne pas l'inciter à parler de thématiques dont les chercheurs supposent qu'elles vont le mettre dans l'embarras, embarras qui mettrait en danger leur équilibre psychologique. Les nombreuses chartes éthiques qui se sont constituées ces dernières années dans les recherches en sociologie de l'enfance dans les pays du nord témoignent de l'attention portée à la situation de vulnérabilité propre aux enfants. Mais l'enfant vulnérable est aussi celui dont la parole peut être si protégée qu'elle peut ne plus s'exprimer lorsque le dialogue devient hérissé de précautions formelles à son égard.

Je ne pouvais, en effet, demander de réaliser une visite « complète » aux parents, si les enfants étaient présents, puisque ceux-ci n'auraient dès lors plus le sentiment d'être les guides, mais de répéter ce que les parents avaient fait (ce qui n'aurait pas été amusant). Mais tout cela dépendait de la co-présence des adultes et des enfants pendant le temps de ma venue. Ce « partage des tâches » a ses avantages et ses inconvénients. Un des inconvénients est qu'il était difficile, lorsque la « visite » avait été faite par les enfants, de demander aux adultes d'effectuer une nouvelle visite. Cela aurait risqué de sembler déprécier la visite par les enfants. Un des avantages était de pouvoir observer de temps à autre des interactions entre les parents et les enfants. Le point de départ, la proposition d'activité faite aux enfants, était la visite du domicile. Elle permettait d'inverser un peu l'asymétrie de la relation, puisque les enfants devenaient des guides (Roucoux et Dauphragme 2017). Lorsque les enfants s'engageaient à me faire visiter leur maison, j'étais amené à les suivre. Cette activité permettait de jouer : en simulant une activité d'adulte – faire visiter une maison – il était possible de prendre de la distance avec le sérieux d'une enquête ou d'une interview. Les guides, dans les musées ou les maisons, sont généralement des adultes : il peut donc être plaisant de jouer avec ces cadres de l'expérience ordinaire. Les activités menées ensemble demandent un certain engagement physique : ici, se déplacer dans la maison. La visite guidée est « une activité sociale qui s'accomplit principalement par la parole » (Dufiet 2012 : 7). L'asymétrie entre adulte et enfants, la venue d'un étranger qui, accueilli par les parents pose des questions, doit être réfléchi. Les enfants peuvent se sentir obligés de répondre à des questions qui les met mal à l'aise et éviter de s'exprimer du fait même de l'asymétrie. Aussi, j'ai tenté de veiller à ce que l'asymétrie ne produise pas de malaise chez les enfants : je leur ai indiqué qu'ils pouvaient arrêter la visite à n'importe quel moment, leur demandant aussi ponctuellement s'ils étaient fatigués. Ces principes étaient les mêmes pour les parents. Pour les enfants et les parents, j'ai expliqué systématiquement le caractère anonyme des données recueillies. De la même façon, j'ai expliqué que les photographies prises ne feraient pas apparaître les visages des personnes.

Comme avec les adultes, plusieurs possibilités devaient rester ouvertes. Souvent, les autres enfants de la famille ont rejoint l'enfant de 6-8 ans lors de la visite, ce qui a à la fois compliqué et enrichi la visite guidée. Mon but n'était pas d'établir une comparaison systématique entre le point de vue des enfants et celui des adultes : il était d'appréhender diverses configurations de la différence générationnelle. La démarche globale devait permettre de faire « jouer la « dynamique » de l'enquête, avec la transformation de

l'enquêteur en allié ou en ennemi potentiel, la possibilité d'enchaîner les entretiens et d'observer les interactions personnelles » (Weber et Beaud 2003 : 296). Mon objectif était donc de susciter des entretiens avec les adultes à des moments où les enfants étaient présents : les entretiens avec les adultes étaient souvent interrompus par les enfants, ce qui me permettait d'observer différentes situations. Cela me permettait de pouvoir réaliser des entretiens avec les enfants lorsque les parents devaient reprendre le cours ordinaire de leurs activités domestiques. Mais j'ai pu aussi m'entretenir avec des parents sans la présence des enfants, ce qui a permis des échanges plus continus ainsi que des « visites » qui se sont aussi révélées riches de données. Même si mon travail était davantage centré sur les activités des adultes que sur celles des enfants, cette approche m'a permis d'observer une grande variété de configurations. L'observation participante a été ponctuelle mais importante : j'ai pu parfois prendre le thé, jouer avec les enfants, participer au goûter, dîner. L'ethnographie au domicile, si, on conçoit l'habiter comme une appropriation changeant constamment, contraint à penser l'ethnographie du provisoire, du flottant, du fugitif (Rosselin 2000).

Un guide d'entretien a été élaboré puis remanié plusieurs fois. Cependant, celui-ci devait s'adapter constamment à ce qui pouvait arriver : les parents pouvaient passer beaucoup de temps sur une thématique, par exemple l'aménagement du salon, les enfants pouvaient passer du temps sur tel aspect de la vie quotidienne. Je devais m'adapter à ce qui arrivait. J'ai donc constamment remanié mon guide d'entretien, ce qui m'a aidé à préciser ce que je pouvais chercher et, en même temps, comment le chercher. Si l'observation des détails de la situation était très importante, l'entretien, du moins avec les adultes, fournissait des données verbales précieuses. Or une part des pratiques que je cherchais à connaître mieux, à savoir les actions du corps sur les objets et les autres corps, sont peu verbalisables, comme le montrent les travaux de Warnier (1999), Julien, Rosselin et Warnier (2006). La visite a permis d'observer certaines interactions. D'autre part, dans son étude sur les pratiques corporelles de la royauté *mankoon*, Warnier signale que c'est bien un énoncé verbal qui a été une clé essentielle pour la compréhension des pratiques corporelles qui n'avaient aucun équivalent dans tous les discours sur la royauté (Warnier 2009a). Ainsi, certains éléments des énoncés traduisent bien des pratiques sensorielles et corporelles, même si celles-ci n'apparaissent sans doute clairement qu'à travers l'observation des corps en mouvement. Certaines de ces observations, surtout du côté des enfants, ont pu être réalisées, renforcées à l'aide la photographie, qui a permis une autre forme d'attention à ce qui est peu ou pas verbalisé.

Par ailleurs, de nombreux aspects des pratiques sociales ne peuvent que difficilement s'exprimer verbalement. Depuis Malinowski, l'ethnographie participante a permis de rendre compte de manière précise de certaines pratiques. La participation du chercheur aux activités des enquêtés, produit à la fois une distance dans les relations de pouvoir induites par le simple questionnement, et favorise l'accès à l'univers sensible des enquêtés. Par exemple, Loïc Wacquant (2002) rend compte de pratiques qui ne sont accessibles que par la participation. Le chercheur apprend ainsi selon d'autres modalités, moins directives. C'est le chercheur qui entre dans certaines situations qui sont définies par les enfants, ou qui propose certaines situations auxquelles il tente de s'adapter, et non l'enquêté qui s'adapte au cadre posé par des questions. Proposer de jouer, proposer des photographies à choisir, donner un appareil photo sont autant de techniques qui visent à atténuer les rapports de pouvoir directs et à permettre aux enfants de se rattacher à des activités communes qui ne le mettent pas en devoir de « donner une réponse » mais lui permettent d'agir sur le monde et/avec les autres (Garnier 2015a, Danic, Delalande et Rayou 2006, Delalande 2001, Roucoux 2006).

Je disposais d'un ensemble de questions sur les usages des espaces. Mais il est apparu souvent que la visite ouvrait à d'autres activités et d'autres formes d'engagement : s'arrêter ici ou là, jouer à tel jeu de société, manipuler tel objet. J'étais invité à participer à des activités dont le cadre devenait incertain : s'agissait-il d'autre chose que de visite guidée ? J'ai cherché parfois à reprendre les choses pour que la visite ne se transforme pas complètement en partie de baby-foot, mais c'était contraire au principe de départ, qui consistait à se laisser guider ! L'incertitude quant à la position à tenir dans de telles situations m'a conduit à un travail réflexif qui a participé de la recherche.

## **2. La population étudiée**

Mon étude, réalisée entre 2013 et 2015, concerne un terrain situé, dans l'Est de la France, en zones urbaines et rurales. Comme pour beaucoup de terrains contemporains, les critères traditionnels de l'ethnographie sont remis en question dans cette enquête (Cefaï 2003). De façon classique, la longue durée, qui permet une des formes de participation dans la société d'accueil était exclue : je ne pouvais habiter chez les familles, et si j'avais pu le faire, cela n'aurait été possible qu'avec un nombre très réduit de familles. Or, je souhaitais pouvoir appréhender la diversité des pratiques. Mon ambition était donc de rencontrer plusieurs familles différentes. J'ai échappé à certaines contraintes et difficultés de la recherche à

domicile en recourant à mon réseau de connaissances. J'ai également sollicité ces personnes afin qu'elles m'introduisent auprès de familles de leur propre réseau.

Pour déterminer la population d'étude, trois critères ont été retenus. En premier lieu, l'âge des enfants concernés. Les travaux en sociologie et anthropologie de l'enfance, depuis les années 80, se sont centrés sur les jeunes enfants (Rabain 1979, Lallemand 1977, Bonnet et Pourchez 2007) et, plus récemment, sur les pré-adolescents (Diasio et Vinel 2010, 2015, de Singly 2014a), les adolescents étant étudiés plutôt par la sociologie de la jeunesse (Galland 2011). Entre les jeunes enfants et les pré-adolescents, ce sont surtout les enfants en tant qu'élèves qui ont attiré l'attention des chercheurs (Rayou 1999, Delalande 2001). Peu de travaux se sont intéressés à la vie quotidienne des 4-10 ans dans leurs relations aux adultes. Les formes de catégorisation des âges des enfants sont fluctuantes, provisoirement définies en fonction de divers dispositifs au sens de Foucault (1976). Parmi les repères distinctifs, les passages dans les structures scolaires supérieures jouent un grand rôle. Ainsi, les enfants de 6 ans sont marqués par leur entrée à l'école primaire. On peut faire l'hypothèse que cette entrée marque ou induit des changements dans la relation de l'enfant à ses parents dans l'espace domestique qu'ils partagent ; j'ai retenu 6 ans comme limite inférieure d'âge des enfants de ma population. Les enfants sont en partie pensés sous le prisme de leur âge ; l'âge est devenu une clé de lecture essentielle pour appréhender les modifications qui affectent l'enfant et son corps (Diasio 2012, 2015b, Garnier 1995, Turmel 2006). L'enfant est également pensé comme un être en perpétuel changement. Dans cette perspective, il paraît pertinent de restreindre l'étude à une tranche d'âge limitée. J'ai choisi une période de deux ans après l'entrée à l'école primaire, soit 8 ans comme borne supérieure de ma population, dans l'idée de produire des données assez précises et homogènes sur ce qui est supposé être une période de changement dans les relations adultes-enfants.

En second lieu, il s'agissait de rencontrer des familles de milieux sociaux différents. J'ai donc cherché à rencontrer des familles dont les parents sont des employés et des ouvriers, tout autant que des cadres. Mon but n'était pas de comparer systématiquement car j'écartais l'idée que les variations qui peuvent s'observer s'expliquent a priori par la catégorie socioprofessionnelle. Comme le souligne de Singly, il semble y avoir, dans la sociologie de la famille, « oscillation entre un point de vue qui privilégie la mise en ordre macro-sociale et un autre point de vue qui privilégie la vision des acteurs, scission qui ne peut être comprise en définissant l'acteur par son état civil, ou par les grandes variables sociales » (de Singly et de Singly 1998 : 21). Jean-Claude Kaufmann, dans *La trame conjugale* (1992), n'opère pas de

distinction en référence aux divers milieux sociaux. Ce sont des processus, qui sont l'objet de notre recherche : nous nous intéressons aux modes de différenciation et de partage entre adultes et enfants. Étant donné la difficulté de l'accès aux espaces domestiques, j'ai dû faire appel à mon réseau, ce qui a restreint la variété des milieux sociaux représentés dans mon corpus. La majorité des familles rencontrées font ainsi partie de la « classe moyenne » (cadres, ingénieurs, professeurs, professions para-médicales), seules 7 familles sur les 21 sont des ouvriers, techniciens et employés (cf. tableau ci-dessous).

Une troisième exigence était de rencontrer des familles diverses du point de vue des enfants. Je fais l'hypothèse que le nombre d'enfant dans une famille donnée rend plus visible certains processus. J'ai donc défini des configurations familiales en fonction du nombre d'enfants résidant dans le logement. Il en est de même pour les parents : certaines sont des familles conjugales, deux sont des familles monoparentales, deux familles sont recomposées. Au total, j'ai réalisé 35 entretiens-observations avec les adultes et 21 visites-observations dont certaines sont accompagnées de photographies.

	<i>Nom</i> <sup>42</sup>	<i>Enfants résidents</i> <sup>43</sup>	<i>Profession de la femme</i>	<i>Profession de l'homme</i>	<i>Habitat</i>	<i>Surface M<sup>2</sup></i>	<i>Structure de la famille</i>
1	Monsieur et Madame Cachin	Gaspard (7 ans) Tom (4 ans)	Cadre de l'intervention socio-éducative	Cadre de l'intervention socio-éducative	Urbain Appartement	75	conjugale
2	Monsieur et Madame Champi	Maya (8 ans) Jules (5 ans) Louis (3 ans)	Cadre commercial	Cadre chargé d'études économiques, financières, commerciales	Urbain Maison individuelle	130	Conjugale
3	Monsieur et Madame Charpet	Sophie (6 ans) et Lydia (8 ans)	Au foyer	Manutentionnaire	Urbain Appartement	70	Conjugale
4	Monsieur et Madame Choutal	Maxime (6 ans)	Artisan	Employé	Urbain Appartement	120	Conjugale
5	Madame Damblé	Nathan (8 ans) Quentin (10 ans)	Technicienne commerciale	-	Urbain Appartement	70	Monoparentale
6	Monsieur et Madame Gabera	Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans)	Vendeuse du commerce de fleurs	Agent de maîtrise en réparation automobile	Urbain Appartement	70	Conjugale
7	Monsieur et Madame Giron	Estelle (6 ans)	Gardiennne d'immeuble	salarié du bâtiment	Urbain Appartement	70	Conjugale

<sup>42</sup> Les noms de famille et les noms des enfants ont été changés afin de préserver leur anonymat.

<sup>43</sup> Plusieurs entretiens-observations ont été réalisés. Certains peuvent avoir lieu entre 3 et 6 mois d'intervalle, période pendant laquelle les enfants peuvent changer d'âge. Dans ce tableau est indiqué l'âge de l'enfant lors du premier entretien.

8	Monsieur et Madame Kagel	Lou (8 ans) Ninon (12 ans)	Chargée d'étude documentaire	Ingénieure d'étude et de recherche de la recherche publique	Urbain Maison ind.	110	Conjugale
9	Madame Lamay	Théo (7 ans) Alexandre (12 ans)	Professeur de musique	-	Urbain Appartement	110	Monoparentale
10	Monsieur et Madame Lett	Nina (7 ans) Gwenaëlle (12 ans)	Pharmacienne	Cadre commercial	Urbain Maison ind.	120	Conjugale
11	Monsieur et Madame Majo	Sonia (5 ans) Laetitia (8 ans) Sandra (12 ans)	Auxiliaire de vie	Chômage	Urbain Appartement	60	Conjugale
12	M et Madame Natchez	Olivier (20 ans) Elodie (18 ans) Thomas (12 ans), Clémentine (6 ans) Pierre (4 ans)	Agent de l'ANPE	Informaticien	Urbain Maison ind.	130	Recomposée
13	Monsieur et Madame Ousséguant	Mathilde (6 ans) Loïc (7 ans) Ines (2 ans)	Sage-femme	Ingénieur en matériel mécanique	Urbain Appartement	120	Conjugale
14	Madame Passemant	Sophie (8 ans) Raphaël (11 ans)	Ingénieure d'étude et de recherche de la recherche publique	-	Urbain Appartement	110	Parents séparés résidant dans l'appartement alternativement
15	Monsieur et Madame Raspegui	Clément (8 ans) Louanne (6 ans) Maeva (4 ans)	Cadre administratif	Chargé de relations publiques	Urbain Maison ind.	140	Conjugale
16	Monsieur et Madame Rollot	Anaïs (7 ans) Julien (2 ans)	Conseillère commerciale	Technicien d'atelier	Rural <sup>44</sup> Appartement	90	Conjugale
17	Monsieur et Madame Semper	Natacha (8 ans) Arthur (5 ans)	Technicienne de recherche-développement	Ingénieurs des collectivités locales et des hôpitaux	Urbain Maison ind.	140	Conjugale
18	Monsieur et Madame Schül	Hugo (6 ans) Juliette (12 ans)	Au foyer	Agent de maîtrise bâtiment	Urbain Maison ind.	140	Conjugale
	Monsieur et Madame Valéry	Paul (8 ans) Enzo (2 ans)	Au chômage	Etudiant	Urbain Appartement	60	Conjugale
20	Monsieur et Madame Wilton	Ben (8 ans) Clara (4 ans)	Chef d'entreprise	Cadre d'entreprise	Urbain Maison ind.	140	Conjugale
21	Monsieur et Madame Wurtz	Paul (13 ans) Charlotte (8 ans)	Educatrice spécialisée	Agent commercial	Urbain Appartement	90	Conjugale

<sup>44</sup> « Une commune rurale est une commune n'appartenant pas à une unité urbaine. Les autres communes sont dites urbaines » (Insee, <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/commune-rurale.htm>, consulté le 3 juin 2016).

Par ailleurs, « l'unité urbaine est une commune ou un ensemble de communes qui comporte sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2 000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres. En outre, chaque commune concernée possède plus de la moitié de sa population dans cette zone bâtie ». ([http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=zonages/unites\\_urbaines.htm](http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=zonages/unites_urbaines.htm), consulté le 3 juin 2016).

### 3. Pour une ethnographie du quotidien

#### 3.1. Le geste et le détail

Nous nous intéressons à des petits faits quotidiens qu'il s'agit de comprendre comme révélateurs de mondes sociaux. On se réfère notamment, ici, au courant de la micro-histoire qui montre que « le choix d'une échelle particulière d'observation produit des effets de connaissance [...]. Faire varier la focale de l'objectif, ce n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, c'est en modifier la forme et la trame » (Revel 1996 : 19). Le détail, l'indice doivent être au cœur de l'enquête en ce qu'ils indiquent tout un monde inaperçu par les approches globales ou globalisantes, de la même manière que les enfants passent inaperçus dans les grandes enquêtes sociologiques sur les adultes.

La micro-histoire a montré l'importance de contextes particuliers, locaux ; les acteurs sociaux font de multiples expériences, contradictoires et ambiguës, selon les espaces qu'ils fréquentent<sup>45</sup>. La limitation de l'observation à une « expérience élémentaire », celle d'un groupe restreint ou d'un individu permet de recueillir des données « non seulement plus nombreuses et plus fines, mais qui en outre s'organisent selon des configurations inédites et font apparaître une autre cartographie du social » (Revel 1996 : 31). Le recours à la micro-histoire ou à l'ethnologie telle que l'entend Alban Bensa permet de penser le rapport du micro au macro, du singulier au global, de la situation précise à une éventuelle « généralisation ».

Non seulement la micro-histoire ne sépare pas les témoignages, qu'une démarche plus cavalière pourrait simplement considérer comme des anecdotes, des multiples contextes dont ils participent, mais elle trouve sa légitimité dans le rapport affirmé entre le « micro » et son contexte. L'attention première à ce qui fut effectivement dit, échangé et pris en considération par les acteurs à un moment donné pose par contrecoup la question des échelles d'interprétation des phénomènes. L'analyse, d'abord déployée au niveau de la situation la plus singularisée dans le temps et dans l'espace, sollicite ensuite des cadres explicatifs moins directement pris dans l'évènement ; ils sont appréhendés comme autant de paliers successifs qui ensèrent et travaillent les réalités les plus minimes (Bensa 1996 : 42).

Bensa précise que les monographies ethnologiques sont longtemps restées attachées à un « idéal d'inventaire exhaustif ». La micro-histoire, « a contrario, se garde d'une interprétation globale à partir d'une masse indifférenciée à modeler au gré des théories [...] Le détail vaut pour les pans de réalité qu'il révèle, par le poids de circonstances et d'attendus qu'il supporte, par la compréhension des contextes auxquels il introduit » (Revel 1996 : 44). Le rapport du

---

<sup>45</sup> « Le travail de contextualisation multiple pratiqué par les micro-historiens [...] pose, en premier lieu, que chaque acteur historique participe, de façon proche ou lointaine, à des processus – et donc s'inscrit dans des contextes – de dimensions et de niveaux variables, du plus local au plus global. Il n'existe donc pas d'hiatus, moins encore d'opposition entre histoire locale et histoire globale [...]. Ce que l'expérience d'un individu, d'un groupe, d'un espace permet de saisir, c'est une modulation particulière de l'histoire globale » (Revel 1996 : 26).

singulier et du général, du local et du global doivent ainsi être pensés de manière progressive, délicate. Bensa s'oppose de façon vigoureuse à l'anthropologie culturelle, et notamment au Geertz de la description dense, qui voit dans la culture un ensemble serré de déterminations que l'anthropologue devra reconstituer<sup>46</sup>.

Cette approche s'inspire en outre du travail autour des cas, que Hennion et Vidal-Naquet (2012) mettent en oeuvre. L'étude de cas présente « un moment concentré, dont on espère que, au moins de façon relative, il se suffise à lui-même et permette de mieux comprendre un phénomène parce que les termes en sont clairs, circonscrits, isolables » (Hennion et Vidal-Naquet 2012 : 12). Plutôt que la simplicité, c'est la complexité qui est recherchée, la diversité des aspects de la vie quotidienne. Dans la présentation de leur méthodologie, ces chercheurs insistent sur le fait que le matériau ethnographique n'est pas là pour illustrer des notions, des concepts, mais pour les mettre en question. L'étude de cas permet donc de sortir de la tendance à stabiliser la signification des mots, car il y a « co-construction continue entre les mots et les réalités dont ils parlent, ce qu'exprime bien l'idée de performance » (*ibid.*14). Pour comprendre les mots par leurs usages, – usages partiels et contradictoires –, il s'agit moins de les « rapporter » à des catégories connues, que de « traverser ces catégories indispensables mais toujours insuffisantes, inappropriées, grossières, pour se rapprocher de la vérité irremplaçable d'un moment, d'un geste, d'une relation » (*ibid.* 17). La quête d'exhaustivité n'est pas recherchée : il ne s'agit pas de tout décrire. Il en va d'une rencontre d'expériences entre le chercheur et les enquêtés qui suscite une problématisation dont il s'agit de rendre compte. Encore une fois, le détail révèle des façons de faire et des formes d'expérience (Piette 1998). Le travail par cas permet de développer toute « la spécificité et l'unicité » d'un cas. Il n'y a pas de cas qui serait « non représentatif ». La généralisation n'est pas un ensemble de mots « abstraits, indépendants des situations particulières » (Hennion et Vidal-Naquet 2012 : 16). Il n'y a pas réduction des expériences « locales » à leurs caractères universels », mais, à l'inverse, la généralité s'obtient par « tissage continu de liens » entre les expériences, non par réduction/abstraction.

---

<sup>46</sup> « L'anthropologie préfère toutefois généraliser plutôt que singulariser, faire comme si le tout méthodiquement reconstitué commandait les éléments empiriquement séparés, résorber les faits particuliers dans une logique globale qui les contiendrait tous. Le culturalisme procède de cette homogénéisation de principe qui transforme les pratiques singulières en signes pertinents d'un ensemble. Mais l'effet de totalisation ainsi produit coupe les informations de la portée souvent plus limitée et moins savante qu'elles détenaient dans le jeu des questions et des réponses suscitées par l'enquête. Selon l'époque, l'interlocuteur et la situation du moment, tantôt les mêmes données ethnographiques sont porteuses de messages différents, tantôt certaines se substituent à d'autres susceptibles d'être livrées dans d'autres contextes. » (Bensa 1996 : 60).

La recherche s'est construite en suivant les principes énoncés dans l' « adaptative theory<sup>47</sup> » de Derek Layder (2009). Cette recherche se situe entre la théorie ancrée (grounded theory) et les approches hypothético-déductives. Elle utilise des procédures déductives et inductives.

La théorie adaptative fusionne constamment des idées théoriques préalables, des groupes de concepts avec des éléments théoriques qui émergent de la collecte continue de données empiriques et de leur analyse. Les modèles théoriques affinent et réajustent l'orientation de la recherche en s'appuyant sur des données en constante évolution. En même temps, la collecte d'informations empiriques et de données permet de reconfigurer le modèle théorique (ou des arrangements plus souples de concepts et d'idées)<sup>48</sup> (Layder 1998 : 172).

La recherche s'effectue donc dans un processus constant de réajustement et de reformulation de la théorie développée tout au long du travail. La théorie adaptative tente de construire un espace de dialogue avec un nombre d'approches issues de champs différents : « elle se veut éclectique dans un sens positif ou constructif en rassemblant au sein d'un même ensemble des stratégies de recherche jusqu'alors isolées ou disparates » (Layder 1998 : 147). Le terme « adaptative », désigne donc la théorie en tant que, premièrement, elle est sensible et se modifie à partir des données empiriques de la recherches (entretiens, observations, documents) et que, deuxièmement, des éléments théorique pertinents existent avant, et en même temps que la collection et l'analyse des données. La théorie a donc deux propriétés :

[Premièrement], il existe une construction théorique existante qui a une forme relativement facile à modifier puisqu'elle s'adapte de façon réflexive plutôt qu'automatique par rapport aux données empiriques. Deuxièmement, cette construction ne doit jamais être considérée comme immuable car elle est peut s'adapter à de nouvelles informations et interprétations en se reconfigurant. Ainsi, bien que les « éléments théoriques » existants ne soient jamais de simples « reflets » empiriques des données, ils sont intrinsèquement capables de se reformuler (« s'adapter » ou « s'ajuster ») en réponse à la collecte de nouvelles informations et/ou interprétations de la date qui remettent sérieusement en question leurs hypothèses de base (Layder 1998 : 150-151).

---

<sup>47</sup> Les principes sont ainsi présentés par Layder:

- La théorie adaptative utilise à la fois des procédures inductives et déductives pour développer et élaborer la théorie.
- Elle repose sur une position épistémologique qui n'est ni positiviste ni interprétativiste.
- Elle embrasse à la fois l'objectivisme et le subjectivisme en termes de présupposés ontologiques.
- Elle suppose que le monde social est complexe, multiforme (stratifié) et compact.
- Elle met l'accent sur les multiples interconnexions entre l'agenceité humaine, les activités sociales et l'organisation sociale (structures et systèmes) (Layder 1998 :133).

<sup>48</sup> Ma traduction.

### 3.2. Usages de la photographie

L'usage de la photographie a été d'abord pour moi un usage « simple », dans une perspective d' « illustration », de présentation, de témoin d'une réalité<sup>49</sup> (Pezeril 2008). Les photographies devaient me permettre une analyse plus fine, étant donné le court temps d'observation dont je disposais. Certaines images peuvent en effet être saisies ainsi dans un cours d'action dont les détails ne deviennent visibles que par la suite, en regardant et en explorant l'image développée. C'est ainsi qu'est fréquemment utilisée l'image : comme objet d'analyse qui peut demeurer dans les journaux des chercheurs ou entrer dans une publication (Lissalde 2001).

David MacDougall (1995) souligne que l'intérêt pour l'image dans le champ de l'anthropologie, qui date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ;s'est renouvelé dans les années 80, grâce aux effets conjugués d'une remise en question de la domination du linguistique dans ces champs de recherche, notamment dans sa capacité à produire une description ethnographique, et l'émergence de nouvelles thématiques, telles que le corps, le sensible, le rôle des émotions dans la vie sociale. Il distingue deux usages du visuel en sociologie et en anthropologie : comme outil de présentation de la recherche et comme méthodologie spécifique de la recherche. Le premier usage, traditionnel est « naturaliste » : un enregistrement est alors un matériau complémentaire, qui ne modifie pas fondamentalement les conceptions des anthropologues quant à leur objet d'étude (MacDougall 1995 : 7). Dans l'autre cas, l'image est « capable de produire des constructions complexes de l'expérience sociale des individus » (MacDougall 1995 : 7). C'est là une distinction importante. Le premier usage – traditionnel –, consiste à rendre visible une culture, à la présenter comme on présente des objets, voire des personnes, dans un musée ou une exposition coloniale<sup>50</sup>. La seconde approche, qui « représente un tournant radical par rapport aux modes de discours anthropologiques », consiste à décrire et analyser la culture (visuelle et non visuelle). Il ne s'agit pas d'élargir l'approche « traditionnelle » mais, « d'entrer dans des systèmes de communications différents de ceux d'une anthropologie de mots », de proposer une autre forme de compréhension

---

<sup>49</sup> Les usages de la photographie en ethnographie ont d'abord consisté à rendre visible une culture, à la présenter. Une alternative à la présentation d'objets, voire de personnes humaines, dans les musées ou les expositions coloniales a été la photographie ou le film. Mais il ne s'agit pas que de présentation. Le visuel a été une technique pour organiser la société par type culturel, comme en botanique, en zoologie les illustrations ont représenté un moyen technique pour construire des taxinomies, identifier les membres d'un groupe (Harper 1998).

<sup>50</sup> Cette modalité d'usage des images, pour MacDougall demeure vivante. Aujourd'hui à travers l'étude des formes culturelles visibles : représentations culturelles, telle que les cérémonies, les expressions faciales, les décorations mais aussi les représentations médiatiques telles que les cartes postales, les journaux, les films amateurs (MacDougall 1995). MacDougall classe ces travaux dans la lignée des recherches de Barthes, considérant que la culture relève d'un système de signes.

ethnographique. Il s'agit là d'un tournant épistémologique : par le média visuel, de « nouvelles » façons de savoir sont possibles : « L'anthropologie visuelle peut proposer différentes façons de comprendre, mais aussi différences choses à comprendre » (MacDougall 1995 : 220). Le visuel permet d'aborder des domaines tels que le corps, les sens, le genre, d'une manière qui fait droit au point de vue de l'expérience :

Ici, il est nécessaire d'insister sur le fait que l'anthropologie visuelle ne concerne pas le visuel en soi mais plutôt un ensemble de relations culturellement déclinées inscrites et encodées dans le visuel. De la même manière que l'anthropologie peut lire certaines de ces relations dans le visuel, elle peut aussi utiliser le visuel pour construire des travaux qui apportent un sens plus approfondi de la manière dont la culture s'infiltré et façonne l'expérience sociale<sup>51</sup> (MacDougall 1995 : 220).

Lorsqu'il s'agit d'un film ou de photographies sans ou avec peu de commentaire, le tournant est radical. Les spectateurs sont alors amenés à effectuer un travail interprétatif plus important que celui effectué dans la lecture d'écrits : les connaissances qui en découlent ne sont plus simplement d'ordre déclaratif. Si l'écrit établit un « enchaînement des idées dans l'écriture démonstrative », le film ou l'ensemble photographique se fonde sur les « principes de découverte de relations entre les images, liées par leur proximité tout autant que par leurs résonances » (MacDougall 2004 : §27).

Les signifiants sont « flottants » ; ils échappent, plus facilement que dans l'écrit, au contrôle. Les images permettent ainsi d'explorer des « réseaux complexes de significations culturelles » (qu'on pourrait appeler des « gestalt dispersés ») (MacDougall 2004 : §39). Cela signifie que l'analyse peut alors ne pas aboutir à une suite d'affirmations, mais présenter « le récit d'un engagement avec une culture différente » (MacDougall 2004 : §39). Dans cette perspective, les travaux de Bateson et Mead dans *Balinese Character* ont été pionniers. Pour Bateson, travailler sur des images permettait de saisir des aspects de la culture qui ne parvenaient jamais à être enregistrés [*recorded*], restitués de façon claire (Bateson and Mead 1962 [1942]).

Bateson insiste sur la dimension méthodologique : s'il utilise le terme d'illustration à plusieurs reprises, le point de départ est très souvent la photographie elle-même, et surtout les connections et les ressemblances qui apparaissent entre plusieurs photos. Les photographies ne sont pas seulement des observations fixées par l'outil technique qui témoignent d'une réalité, mais une méthode de découverte de cette réalité. Cette méthode repose sur la comparaison, le montage, l'association d'images qui peuvent révéler des actions, des comportements à première vue sans lien spécifique :

---

<sup>51</sup> Ma traduction.

Dans cette monographie, nous essayons une nouvelle méthode pour révéler les relations intangibles entre différents types de comportement culturellement standardisés en posant côte à côte des photographies dont l'association est pertinente. Des extraits de comportement, spatialement et contextuellement séparés [...] peuvent tout à fait relever d'un même examen ; le même courant émotionnel peut les traverser [...] Par l'utilisation des photographies, la totalité de chaque extrait de comportement peut être préservée, tandis que la référence transversale [co-referencing] peut être obtenue en plaçant une série de photographies sur la même page (Bateson and Mead 1962 [1942], p.xii).

J'ai pu recourir ponctuellement à cette méthode. Dans la visite du logement, les enfants me montraient des objets. Je pouvais les photographier dans le cours d'action de la visite. Après coup, la confrontation de ces photographies a fait apparaître qu'elles en disaient plus que ce que les enfants désignaient. Cela tient sans doute au fait que la visite, telle que je l'imaginai (consistant en une pure présentation discursive des espaces), s'était alors muée en présentation de leur engagement physique dans cet espace. Comme si le cadrage (au sens de Goffman) de la visite adulte ne suffisait pas, et/ou était prétexte à jouer. Ce décalage entre mes « attentes » et leur engagement dans des activités de jeux a sans doute favorisé mon propre engagement : ma participation a été tantôt celle d'un participant au jeu (jouer à cache-cache, jouer à la bataille à coups d'épée en plastique), tantôt celle d'un reporter qui filmait l'action. Il est probable que le jeu sur les cadres a « détendu l'atmosphère », de sorte que la photographie n'est pas apparue dans sa dimension intrusive, celle que suscite le cadrage « sérieux » de l'enquête. D'ailleurs ces formes d'engagement, et les photographies qui s'ensuivirent parfois, ont surtout été possibles lorsque les parents « laissaient » leur enfant faire la visite, « seul » avec l'enquêteur. Lorsque les parents étaient présents dans les mêmes espaces, les enfants s'engageaient moins dans ce type d'activité.

Il est fréquent que le chercheur en sciences sociales mette de côté sa subjectivité ; elle ne cesse pour autant d'infléchir les résultats. Si le chercheur la prend en compte, il pourra l'utiliser réellement comme outil de recherche (Leservoisier 2005, Favret-Saada 1990). Cela est d'autant plus vrai dans l'enquête à domicile. Le chercheur peut être tenté d'installer une caméra vidéo sur un pied, s'en aller et récupérer les données par la suite ; mais c'est alors une manière très différente d'accéder aux connaissances. Il ne s'engage pas dans une situation. Or, le regard qui prend en compte sa propre activité peut permettre de voir mieux en quoi son regard modifie la situation<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Le développement d'une ethnographie réflexive nécessite une prise en compte de sa propre culture et des conditions de construction de son objet. Jean Pouillon (1975) décrit l'ethnocentrisme comme inhérent à la recherche anthropologique, car l'observateur est toujours né et a grandi quelque part et c'est une naïveté que d'imaginer une objectivité pure, détachée de l'« idéologie » du chercheur. Le regard est toujours orienté, choisi,

Pour conclure : j'ai essayé de mener une enquête ethnographique souple au sein des espaces domestiques de familles différentes afin de comprendre au plus près – par les discours, les observations situées, le partage de temps avec adultes et enfants –, la production de la différence générationnelle dans le quotidien domestique et les apprentissages des parents. Avec le recul, je me dis que j'aurais pu concentrer mon enquête sur un nombre plus restreint de familles avec qui j'aurais alors mené une investigation plus dense. Toutefois, le risque de faire face à une trop grande singularité de chaque observation et de n'aborder aucune disparité des relations adulte-enfant m'a conduit à écarter cette solution. En enquêtant auprès de 21 familles, tout en restant dans du qualitatif, j'ai pu observer que la relation adulte-enfant peut se déployer avec de fortes similitudes dans des configurations familiales et sociales variées.

De plus, j'aurais sans doute pu me centrer sur une ou deux pièces, car en cherchant à comprendre le lien adulte-enfant dans l'ensemble de l'espace domestique, j'ai souvent recueilli un matériau hétérogène, certains me parlant et me montrant davantage le salon, et la cour, d'autres les chambres, la cuisine, les couloirs. J'ai surtout privilégié le salon et les chambres qui sont les espaces dans lesquels les enfants de ma population déploient la majorité de leurs activités, mais chaque espace aurait pu faire l'objet d'une ethnographie attentive. La cuisine, notamment, serait à analyser en tant que telle : bien que les enfants de 6-8 ans soient souvent évincés des activités de préparation culinaire, ils s'y retrouvent pour les repas et pour les devoirs. En optant pour l'espace domestique dans sa globalité, j'ai toutefois pu appréhender les circulations entre les pièces, ce qui correspondait à mon intérêt pour une approche dynamique et agie des espaces.

Enfin, malgré une approche focalisée sur l'agentivité des enfants, le point de vue des enfants n'apparaît pas central dans cet écrit, alors que les observations des enfants ont été importantes. J'aurais pu plus systématiquement interroger les enfants sur leurs perceptions des adultes, ce qui aurait apporté un double point de vue des enfants et des adultes sur la génération. Je ne l'ai pas fait : cette limite résulte d'une part, de ma problématique de départ,

---

déterminé. Le chercheur traduit, choisit, avec ses catégories, avec sa langue. La question n'est donc pas de savoir comment nier cette tendance ethnocentrique mais comment le chercheur choisit<sup>52</sup>. Le travail de Jeanne Favret-Saada est important dans cette réflexion. Elle aussi met en garde contre une séparation trop nette entre sujet et objet de la recherche. Pour éviter un rapport entre enquêteur et enquêté qui soit mené par une « épistémologie de la distance » (Favret-Saada et Isnart 2008 : §8), il s'agit de « se laisser affecter » : « L'ethnologue laisse flotter ses repères et abandonne à l'indigène le soin de désigner la place qu'il est censé occuper – une place inconnue du chercheur, dans un système de places qui fait précisément l'objet de l'enquête. Mais cette situation est plus banale que les postures avantageuses de l'analyste et de l'ethnologue ne le laissent supposer : il en va de même dès lors qu'on accepte de se déplacer sans préjuger de soi, un transport de soi – aussi bien dans la nature que dans le rapport amoureux » (Favret-Saada et Isnart 2008 : §24).

qui concerne à la fois la production de la génération et les apprentissages des adultes ; d'autre part, d'une difficulté à mener des entretiens plus systématiques autour de quelques questions avec les enfants et les parents. Lorsque des questions précises ont émergé comme centrales, il était difficile, par manque de temps, de retourner dans toutes les familles pour les poser. En menant des entretiens peu directifs et des observations plus flottantes, j'ai cependant eu accès à des données comme les affects, les circulations nocturnes, les jeux ou les moments chaleureux sur les canapés que je n'aurais pas forcément repérés avec un guide d'entretien plus directif.



## **DEUXIÈME PARTIE**

### **ORDRES ET DESORDRES DOMESTIQUES**

Comment s'organise l'espace domestique entre parents et enfants ? À partir de quelles logiques s'effectuent les distinctions entre adultes et enfants ? Dans cette deuxième partie, on montre que les usages spatiaux et temporels sont l'objet d'une organisation relativement précise de la part des adultes, qui entendent assigner des places aux enfants. On verra que ces places sont variables selon les familles. Dans tous les cas, les enfants s'approprient les espaces et franchissent les frontières instituées par les adultes. Un « travail des frontières » (Thorne 1993) est produit : cette partie de l'étude en décrit les enjeux et les modalités, notamment en rapport à la question du désordre matériel. On découvrira que les normes domestiques ne cessent d'évoluer au sein de rapports pouvoir<sup>53</sup> entre enfants et adultes, rapports qui induisent l'apprentissage de nouvelles normes par les adultes.

Dans le premier chapitre, on montrera que les espaces domestiques des enquêtés sont l'objet d'une organisation précise. Cette organisation commence avec la séparation nette entre la rue et l'intérieur. Pour les parents des 6-8 ans interrogés, la présence des enfants dans la rue est très contrôlée. Les activités de l'enfant en dehors des temps scolaires et périscolaires se passent essentiellement dans la sphère domestique. On examinera alors comment les espaces intérieurs sont répartis entre les enfants et les adultes, et comment cette distribution marque l'ordre générationnel. La chambre, tout particulièrement, apparaît comme l'espace – dans toutes les familles à l'exception des familles à faibles ressources financières – de fabrication de l'enfant. La chambre participe de la fabrique de l'enfant à partir du monde matériel ludique. Dans les espaces communs, on trouve par contre une diversité de configurations : le salon est organisé de manière différente selon les familles, selon la présence (permanente ou épisodique) ou l'absence de jouets dans le salon. Le chapitre 6 montre que quels que soient les configurations familiales/spatiales, les enfants s'approprient les espaces communs d'une manière spécifique. On décrira les formes d'appropriation qui remettent en question l'ordre spatial et temporel des adultes. Le chapitre 7 montre que ces formes d'appropriations suscitent et donnent l'occasion aux adultes et aux enfants de réaliser un « travail des frontières »

---

<sup>53</sup> Le pouvoir est ici entendu selon l'usage qu'en fait Michel Foucault : « En fait, ce qui définit une relation de pouvoir, c'est un mode d'action qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres, mais qui agit sur leur action propre. Une action sur l'action, sur des actions éventuelles, ou actuelles, futures ou présentes » (Foucault, 2001 : 1055)

générationnel, selon la formule de Barrie Thorne (1993). Au cœur des distinctions, se trouve l'opposition jeu-désordre/sérieux-ordre. Les dimensions pratiques et symboliques de ce travail des frontières seront explorées. Le chapitre 8 envisage un premier aspect des apprentissages des adultes à partir des relations de pouvoir entre adultes et enfants.



## CHAPITRE 5. LA STRUCTURATION DES ESPACES DOMESTIQUES

Les enfants de 6 à 8 ans rencontrés passent la majeure partie de leur temps, en dehors des activités scolaires et extra-scolaires, à l'intérieur du logement car l'extérieur est associé à des dangers. Nous observerons dans ce chapitre comment les pièces avec leurs objets fabriquent dans les principes la séparation adulte-enfant et comment l'enfant est construit comme ayant un monde ludique spécifique. L'étroitesse des logements et la proximité recherchée entre parents et enfants conduisent à des aménagements, différents selon les familles, que nous explorerons.

### 1. Vers l'intérieur

La circulation des enfants dans les espaces extérieurs à la maison ou l'appartement est l'objet d'une évaluation de la part des parents. « L'extérieur », du point de vue des adultes, ce sont les espaces situés de l'autre côté de la porte du logement ou de l'autre côté du portail lorsque la famille dispose d'un jardin. Que cela concerne la rue, les parkings ou les espaces de jeux localisés au pied des immeubles ou des maisons individuelles, la circulation des enfants de 6-8 ans à l'extérieur est considérée comme exposée aux risques et aux dangers.

La rue est vue par les adultes comme pleine de dangers ; à commencer par celui lié à la circulation des automobiles. Dans le discours des parents, la circulation des voitures est une préoccupation constante, et joue un grand rôle dans le retranchement des enfants au sein des espaces domestiques. Les adultes estiment que la tendance des enfants à jouer de façon quasi permanente les amène à négliger de faire suffisamment attention à la distinction entre le trottoir et la rue. Certains parents insistent sur le fait que la taille des enfants ne leur permet pas d'estimer suffisamment bien les distances entre eux et les voitures lorsqu'ils traversent la rue. Toutes les familles que nous avons interrogées vivent dans un logement situé dans l'agglomération d'une grande ville, excepté deux. Dans la première, la famille Rollot, qui habite un appartement dans un village de moins de 200 habitants, les parents n'autorisent pas leur fille de 8 ans à sortir du côté de la rue, qui se trouve être la route départementale qui traverse le village. Lorsqu'elle veut faire du vélo, c'est avec les adultes qu'elle doit le faire, sur un chemin calme où les voitures ne circulent pas. L'autre côté de l'appartement donne sur des petits jardins, que la jeune fille peut traverser sur une centaine de mètres pour rejoindre la maison des grands-parents. Mais, là aussi, le passage d'une maison à l'autre est relativement

contrôlé. Il est demandé à la jeune fille de ne pas s'éterniser sur le trajet. Les parents donnent alors un coup de fil pour prévenir de son arrivée, afin que les grands-parents puissent s'inquiéter et alerter s'ils ne la voient pas arriver dans les cinq minutes. Dans ce cas, le danger est autre : il s'agit des « mauvaises rencontres » avec des adultes qui seraient malintentionnés à l'égard de l'enfant. En ville, globalement, les mêmes craintes existent à propos des trajets des enfants à l'extérieur de la maison. Les voitures et les adultes inconnus qui peuvent inquiéter par leur comportement, voire « enlever » les enfants, sont les deux dangers principaux qui guetteraient les enfants. Les espaces extérieurs sont perçus par les parents rencontrés comme des « espaces à risques ». Ils s'opposent aux espaces intérieurs, qui s'affirment comme des espaces protégés. La rue est pour les parents un espace où l'enfant se révèle en tant que sujet vulnérable, potentiellement victime de la violence adulte dans une société du risque (Klinger 2009).

À ces inquiétudes s'oppose un idéal : que l'enfant puisse s'approprier sa rue, son quartier, pouvoir « jouer dehors ». Il ne s'agit pas là seulement d'un souhait des parents, mais aussi d'une demande des enfants. Ainsi, Madame et Monsieur Wilton vivent avec leurs deux enfants (une fille de 4 ans et un garçon de 8 ans) dans un quartier résidentiel d'une petite ville de 7000 habitants. Le garçon peut se rendre seul à l'école, qui est au bout de sa rue.

Madame Wilton : Il est autonome. Ben, à l'école, il va tout seul, ce que sa sœur il est hors de question qu'elle fasse, du moins à 4 ans. Lui, il a commencé à aller à l'école tout seul à partir de CE1 [L'enfant a « sauté une classe ». C'est donc à partir de 6 ans qu'il est allé à l'école seul].

SL : D'accord. Vous regardiez par la fenêtre ou bien ?

Madame Wilton : Oui, pendant longtemps je le surveillais. De notre salle de bain là-haut, on voit jusqu'au bout de la rue, donc, je le vois, donc ça c'est quasiment la seule chose que sa sœur ne fait pas. Lui, il a le droit de partir en vélo tout seul faire le tour de la rue et pas sa sœur, c'est une toute petite fille, donc il est hors de question.

Aller seul à l'école ou faire du vélo dans le quartier sont des actions qui marquent la différence d'âge, voire de genre. La surveillance de Ben s'est maintenant atténuée, mais le « processus d'autonomie » s'est fait progressivement. Aller dans la rue avec des copains pour faire du vélo fait aussi partie de cette « autonomie ».

SL : Ils peuvent faire du vélo ?

Madame Wilton : Oui, dans la rue. On a très peu de passage dans la rue. En été, on laisse tout ouvert et on garde constamment un œil sur les gamins. Ils ont la consigne, ils savent qu'ils doivent rester à portée de vue. Donc, c'est pas quelque chose qui est interdit. Je sais que les enfants d'une copine : interdiction absolue de jouer dans la rue. Mais eux, ils ont la liberté de venir à la maison. On donne les mots aux parents pour que les enfants ne traînent pas tout seuls plus loin que dans la rue, où on sait qu'ils sont chez un tel ou un tel.

SL : Et ils vous le disent ?

Madame Wilton : Oui, oui. Ils reviennent nous voir et les gamins à côté, c'est pareil. Donc, on se passe le mot : « On laisse pas quelqu'un partir en cours de route. Si vous restez en bande vous restez en bande ».

Les adultes s'organisent donc pour protéger les enfants des dangers potentiels. Ici, il s'agit moins des voitures que des agressions ou des enlèvements. Les parents surveillent, conseillent les enfants (« ne jamais rester seuls »), s'organisent avec les adultes du voisinage.

Dans la famille Wilton, le garçon a insisté pour sortir non loin de la maison, pour aller faire quelques courses.

Ben, il peut aller chercher du pain pour moi à la boulangerie au bout de la rue. Il adore le faire d'ailleurs. A côté de la boulangerie, il y a une Coop, donc il peut aller faire une course ou deux. Il y a aucun problème là-dessus mais pas plus loin. L'autonomie si vous parlez de ça c'est ça. Autonomie, liberté. C'est sa participation à la maison quoi.

Le cas de la famille Wilton est particulier. Il ressemble aux situations rencontrées dans l'enquête de Brougère (1991a) dans la ville de Lieusaint. Dans cette commune de 5 210 habitants, à l'époque de l'enquête, la majorité des enfants interrogés affirment que la rue est un des premiers espaces utilisés lorsqu'ils jouent dehors. Ce n'est pas le cas des enfants rencontrés dans mon enquête, hormis les Wilton. Les enfants, comme les adultes ne semblent guère fréquenter la rue. La famille Wilton habite dans un quartier résidentiel, dans une rue où passent peu de voitures. De même, ce n'est pas un lieu de circulation pour les citadins : on y rencontre peu de personnes inconnues, alors que c'est souvent le cas pour la majorité des familles rencontrées qui habitent dans de grandes villes.

Dans ces agglomérations, les adultes rencontrés qui « laissent » leur(s) enfants(s) sortir le font lorsqu'ils disposent d'une rue calme, voire d'une aire de type parking (en bas de l'immeuble). Parmi les critères qui déterminent l'achat ou la location d'une maison, une rue calme et/ou un jardin ou une cour privatifs sont déterminants. En début d'entretien, Madame Champi se réjouit que la rue de leur maison soit une impasse : parmi ses trois enfants, ceux âgés de 5 et 8 ans peuvent y jouer facilement. Mais, par la suite, les dangers s'avèrent nombreux : le contrôle et la surveillance sont nécessaires. Lorsque je demande si les enfants doivent demander l'autorisation pour sortir, madame Champi est claire :

Madame Champi : Oui, sinon c'est une fessée, hein. En fait il y a une rue avec des voitures qui passent ici. Là, il y a trois garages au fond et les gens roulent hyper vite dans cette rue. Donc, quand ils sortent, souvent, on met des chaises de part et d'autre de la rue, pour obliger les gens à ralentir ou à klaxonner pour qu'on enlève les chaises et qu'on se méfie. Parce que les enfants, ils sortent, la porte reste ouverte, ils se précipitent dans la rue, donc si une voiture passe à ce moment-là...

Le « danger » est considéré comme assez important pour que la menace de la « fessée » soit brandie. Il est remarquable ici que l'action des adultes s'effectue directement sur la rue elle-même, en limitant la vitesse de circulation des automobiles à l'aide d'objets, ce qui témoigne de la volonté de maîtriser l'environnement extérieur pour la protection des enfants. La surveillance est généralisée. Les enfants de Madame Damblé, deux garçons de 7 et 9 ans, vont jouer sur le terrain de foot en bas du petit immeuble situé dans un quartier d'habitat social. Ils ne peuvent le faire que lorsqu'elle est présente à la maison car elle entend les surveiller :

Madame Damblé : Avant, il y avait des Roms. Ça fait une semaine qu'ils sont partis mais il y avait des Roms. Bref, question de sécurité, ils peuvent tomber, ils peuvent se faire mal dehors. Non, c'est trop facile qu'ils se fassent mal dehors, donc je préfère qu'ils soient à la maison. Quand je sors, je rentre, je suis là, oui d'accord, comme tout à l'heure, ils avaient envie de jouer au foot, je leur dis : « Vous allez là, sous mon champ de vision ». Quand je suis sous le balcon, je peux les voir jouer, mais quand ils sont fatigués... Il était 14h30, j'ai dit : « Chacun prend sa montre. A 16 heures, vous devez être là. Rentrez quand vous voulez, mais à 16h, vous devez être là ». Et ils sont rentrés à 15h30.

Les enfants semblent pouvoir sortir plus facilement lorsqu'au pied de l'immeuble se trouvent les parkings des voitures et/ou des aires de jeu. Mais, là aussi, les parents insistent sur le fait qu'ils surveillent constamment. Cette surveillance, qui semble plus vive encore pour les filles, demande aux parents d'interrompre fréquemment leur activité domestique pour « jeter un coup d'œil ». La surveillance des parents, pour les enfants de cet âge, a été observée à plusieurs reprises (Delcroix 1999). Dans ces circonstances, il semble que les parents n'encouragent pas vraiment les enfants à sortir, même s'ils apprécient ces aspirations ou ces demandes, qui dénotent une affirmation de soi de la part de leurs enfants. Aussi, Gaspard, 7 ans, habite en ville, dans un appartement, avec son frère de 4 ans et ses parents. Il s'empresse de me dire que, pour la première fois, il est allé à la boulangerie tout seul. Sa mère me racontera plus tard que cela fait « longtemps » qu'il la « tannait » pour y aller. Lorsque le logement se trouve devant une rue passante, il semble que la sortie fréquente des enfants soit en quelque sorte « retardée » de deux ou trois ans. Vers 10-12 ans, en effet, faire un kilomètre pour aller à l'école devient enfin possible. Les enfants des familles rencontrées ayant des enfants un peu plus âgés peuvent par exemple faire du roller dans un parc situé à 800 mètres de leur maison, les téléphones portables permettant une surveillance à distance qui rassure les parents.

Pour certains parents, c'est surtout les fréquentations et les influences négatives qui les poussent à restreindre les sorties. Monsieur et Madame Charpet ont deux filles de 6 et 8 ans et vivent dans une résidence de type habitat social. En face de la rue, en bas d'un îlot

d'immeubles, des enfants qui vont à la même école que les deux filles, peuvent jouer. Mais les parents se méfient des « mauvaises » influences :

Madame Charpet : Elles vont pas dehors la semaine. Elles ne sortent pas la semaine. On peut pas vraiment... Il y a pas d'espace c'est interdit. Elles ont pas le droit. Quand on sort, c'est plutôt le parc. C'est rare qu'elles sortent. Elles ont pas le droit. Dans la petite cour, des jeux des ballons, avec les vitres : on a tout de suite des mots dans la boîte aux lettres. Après, j'ai... la petite a des problèmes de rein, avec le local à poubelle, c'est pas recommandé. Là-bas [parking et pelouse sous un groupe d'immeubles], ils vont jouer... Je les emmène jouer... Je les laisse pas seuls, il y a pas mal d'enfants qui cassent, qui font des bêtises. Beaucoup beaucoup d'enfants qui jouent tout seuls. Quand ils tapent dans les voitures... Jamais toutes les deux toutes seules. Elle est très naïve la petite, elle se laisse influencer. Quelques enfants sont souvent en train de partir, les parents courent après, elle ferait pareil.

Aux yeux de madame Charpet, tout semble empêcher les jeux libres des enfants à l'extérieur. La majorité des adultes rencontrés accompagnent leur(s) enfant(s) dans ses déplacements à l'extérieur. Le trajet pour aller à l'école est l'un des plus fréquents. La moitié des parents rencontrés emmènent leur(s) enfant(s) à l'école à pied, l'autre moitié les emmènent en voiture. Une famille, qui habite à 50 mètres de l'école, laisse sa fille s'y rendre seule, n'ayant pas à traverser de rue avec trop d'automobiles. Dans la famille Damblé, où la mère vit seule avec ses deux garçons de 7 et 9 ans, les enfants peuvent parfois rentrer tous les deux de l'école. Mais c'est elle qui, le matin, les « dépose » en partant au travail. Les parents rencontrés racontent qu'ils observent parfois des enfants de la même classe que leur enfant rentrer seuls de l'école, la « clé autour du cou ». Même si le trajet ne comporte pas de grande route à traverser et si le trajet n'excède vraisemblablement pas plus d'un kilomètre, ces cas sont considérés comme problématiques et inquiétants. Dans les échanges informels que j'ai pu avoir avec certaines familles ne faisant pas partie de mon corpus, j'ai pu rencontrer un adulte qui m'expliquait que ses trois filles, 5, 6 et 11 ans rentraient seules à la maison et mangeaient seules, à midi, ce que les parents avaient préparé le matin. Le trajet, d'une centaine de mètres, de l'école à l'appartement, sans route à traverser, se faisait donc à trois, avec la « grande » de 11 ans. La faible distance, le fait d'être en groupe, et la présence d'une enfant plus âgée permettaient, aux yeux des parents, d'assurer la sécurité nécessaire.

Gilles Brougère (1991a) souligne l'importance de la rue comme espace de rencontre entre enfants. C'est un autre paramètre qui joue un grand rôle dans les sorties dans la rue. Au cours du travail de terrain, j'ai pu observer un mercredi dans la famille Champi (vivant dans une agglomération d'une grande ville) le garçon de cinq ans aller dans la rue et revenir presque aussitôt parce que son ami ne s'y trouvait pas, tandis que sa sœur de huit ans jouait dans la maison et le jardin avec une amie. Se trouver des partenaires est nécessaire pour aller ou rester

dans la rue. En plus de passer du temps, le soir, après l'école, dans les services périscolaires – notamment pour éviter que les enfants rentrent seuls et demeurent seuls à la maison –, les enfants passent une partie de leur mercredi, voire de leur samedi, à faire du judo, de la natation, du tennis, de la danse, de la musique (en moyenne 3 heures par semaine). Ces activités restreignent donc logiquement le temps qui pourrait être passé dehors, et donc aussi le potentiel de rencontres entre enfants dans la rue. À cela s'ajoute le fait que les amis que l'enfant fréquente à l'école ne se trouvent pas toujours, loin de là, dans la même rue que lui.

Seuls, les enfants de la famille Majo, qui habitent un appartement de rez-de-chaussée près d'un boulevard très passant, jouent, à partir du printemps et jusqu'à l'automne, presque tous les jours sur une cour donnant sur des garages. Les trois filles de 5, 8 et 12 ans, habitent dans un appartement de 60 mètres carrés, situé de plain-pied, donnant sur cette cour séparée de la rue par une barrière automatique. C'est là pour elles, au printemps, une véritable salle de jeu prolongeant l'appartement : elles y jouent ensemble, mais aussi avec d'autres enfants du même immeuble. Elles apportent facilement leurs jouets à l'extérieur. Elles ne sont pas inscrites à des activités péri ou extra-scolaires. Les filles jouent beaucoup ensemble, mais vont rarement plus loin que la cour.

Lorsque je suis venu un samedi après-midi dans la famille Wurtz, qui vit dans un appartement donnant sur une rue peu passante, la petite Charlotte, âgée de 8 ans, ne cessait de pleurer dans sa chambre pour que son frère de 13 ans joue avec elle, car elle « ne savait pas quoi faire ». Au bout d'une heure de ce type de négociation, ils ont fini par aller jouer tous les deux au football, devant chez eux, dans une petite rue où passent rarement des voitures. Cela semblait indiquer que si la petite sortait dans la rue, il n'allait pas de soi, loin de là, qu'elle pourrait y trouver des amis. Les deux enfants (7 et 9 ans) de Madame Damblé jouent beaucoup ensemble. Il est fréquent qu'ils sortent jouer dans l'entrée du petit immeuble, à la fois parce qu'ils aiment jouer à l'extérieur de la maison et parce que la mère leur enjoint de « descendre » parce qu'ils font trop de bruit avec leurs toupies Bey-Blade, qui, en étant lancée au sol, gênent les voisins du dessous. Ils jouent dans l'entrée de l'immeuble. Lorsqu'ils sortent sur le terrain de foot, ils n'évoquent pas beaucoup les amis qu'ils peuvent y rencontrer : ils demandent parfois à leur mère de descendre pour aller jouer avec eux et ainsi augmenter la richesse du jeu. Contrairement aux nombreuses circulations décrites dans les années 70 dans les petites villes américaines par Roger Hart (1979), la sociabilité enfantine dans l'espace public est donc restreinte, dans les familles rencontrées.

Lorsque la sociabilité de leur enfant est évoquée par les parents, c'est à travers des activités domestiques (invitations, anniversaires) plutôt qu'en rapport avec des activités dans la rue. Lorsque « l'extérieur » est évoqué, c'est plutôt en termes de jeux dans la cour ou dans le jardin. C'est une sociabilité scolaire et domestique, encadrée par les adultes. Les espaces extérieurs sont marqués par le danger, le risque des rencontres avec des adultes malintentionnés, mais aussi, peut-être, par une sociabilité de groupe qui peut être la source de dangers propres – conflits entre enfants, surenchère dans les « bêtises » lorsqu'elles sont faites en groupe, voire « harcèlement », lorsque les adultes ne sont pas là pour « encadrer ». Madame Lett, représentante des parents d'élèves, évoque, lors d'un entretien, les discussions du dernier conseil de classe, à propos d'enfants de l'école primaire qui, le matin avant l'école, jouent dans la rue et « font n'importe quoi » (« ils montent sur des voitures »). Entre midi et deux, ils jouent à s'enfermer dans le local poubelle éloigné de quelques centaines de mètres de l'école. Elle relate cela d'un ton inquiet, alarmiste, centré sur le danger, très critique envers les parents qui « laissent faire ». Enseignants, adjoints au maire, représentants de parents se penchent alors sur ce « problème », envisageant d'installer des caméras. Les jeux des enfants dans la rue apparaissent ainsi parfois comme source de déviance.

Dans la première partie, on a vu que l'enfance s'est constituée à partir de l'opposition à la rue, en même temps que s'est formée la vie privée (Perrot 1987, Meyer 1977). La proscription de la participation au monde du travail a relégué les enfants dans l'espace féminisé de la maison. Le modèle bourgeois a imposé aux femmes de s'occuper des enfants (Knibiehler 2000, Perrot 1987). Comme le souligne Daniel Cook, « la ferveur sentimentale, politique et morale qui a entouré une sphère domestique féminine en tant que sphère distincte a porté les vies et le statut des enfants dans son sillage pour entrer dans le vingtième siècle » (Cook 2004 : 33). Veiller sur la santé des enfants, superviser leurs apprentissages demandent une attention continue qui se fera dans l'espace feutré des appartements. La sentimentalisation est devenue sacralisation (Zelizer 1994). Préservée du monde du travail, la valeur affective de l'enfant trouve sa pleine réalisation dans les espaces intérieurs. Le rapport des enfants en est changé, d'autant que, par contraste, les journaux mettent en scène, avec passion, les histoires d'enfants victimes de prédateurs adultes, et notamment d'enfants dont la surveillance parentale est trop relâchée.

Si les espaces extérieurs des grandes agglomérations sont largement occupés/dominés par les adultes, notamment du fait de la circulation automobile qui rend ces espaces peu propices aux jeux enfantins (Paquot 2005), l'assignation de l'enfant à la vie domestique s'inscrit dans une histoire vieille maintenant de plus d'un siècle. Toutefois, les inquiétudes des parents entrent

en contradiction à la fois avec les demandes des enfants et avec les propres aspirations des parents à soutenir les désirs d'autonomie et de sociabilité de leurs enfants. Entre surveillance, protection et plaisir d'une circulation autonome, le choix est souvent difficile. L'importance accordée à un rapport ouvert à la rue et au quartier se retrouve dans le choix des parents – qui en ont les moyens –, de louer ou d'acheter une maison ou un appartement qui dispose d'un jardin et qui se trouve dans un quartier « calme » : 10 familles sur 21 ont un jardin. 5 familles disposent à la fois d'une rue non passante et d'un jardin, d'une cour privée ou d'une aire de jeux au bas de l'immeuble. Ces choix sont effectués en grande partie « pour » les enfants. Il reste que, pour les familles rencontrées, non seulement les enfants sortent très peu en hiver, que ce soit dans la rue ou dans le jardin, mais encore, de manière générale, passent beaucoup plus de temps à l'intérieur qu'à l'extérieur. Les parents ne découragent pas les enfants de sortir, mais évoquent suffisamment les dangers devant eux pour que les enfants se méfient de ces circulations extérieures. Plusieurs parents refusent les demandes de sortie des enfants s'ils ne sont pas avec eux. Ainsi monsieur Gabera n'accepte que ses deux filles de 6 et 4 ans jouent dehors que lorsque lui-même bricole dans son garage, ouvert sur une cour commune aux résidents de l'immeuble. Un des moyens de conserver les enfants à la maison est alors de proposer des espaces de jeu dans l'espace domestique.

En résumé : le contrôle et l'accompagnement des enfants de 6-8 ans dans leurs déplacements les désignent comme incompetents, vulnérables et irresponsables dans l'espace public. Dans les agglomérations des grandes villes, les enfants sont très dépendants de leurs parents. C'est plutôt dans les espaces domestiques intérieurs que l'enfant exerce ses capacités d'agir. Celles-ci vont trouver le lieu de leur déploiement : la chambre d'enfant.

## **2. L'espace domestique : une organisation générationnelle**

En dehors de l'école, le temps des enfants se déploie donc essentiellement à l'intérieur du logement. Les espaces domestiques s'organisent d'abord par l'attribution particulière des pièces de la maison en fonction de la différenciation et du partage. On peut distinguer trois types de pièces : celles qui sont attribuées à une génération – les chambres –, celles qui voient se rassembler les générations (le salon et la cuisine), et celles qui, en principe accueillent chaque membre de la famille de manière relativement successive (les toilettes, la salle de bain).

Dans un premier temps, nous visiterons la chambre des enfants qui, en tant que pièce séparée par des portes et des murs mais distinguée aussi par les objets qui s'y trouvent, vise à la

séparation générationnelle à partir de l'activité centrale des enfants appelée « jeu ». La fabrication d'un tel espace vise à séparer l'activité ludique de l'enfant du reste de la maison. Le reste de l'espace domestique est censé être consacré à des activités plus « sérieuses », celles des adultes.

## 2.1. La fabrique de l'enfant par la chambre à jouer

Le couple Rollot, qui a participé à la conception des plans de son appartement, connaissait déjà avant la naissance de leur fille l'emplacement de la chambre de l'enfant. C'est le grand-père qui, en plus de diriger les travaux de construction de l'appartement, a posé le papier peint sur les murs. Au-dessus de la tête de son lit, on peut voir, en papier peint, une rose de deux mètres sur deux. Ainsi, en décorant la chambre, les adultes s'approprient quelque peu l'espace appelé chambre d'enfant et visent à construire en amont leurs enfants (Layne 2000). La matière (murs, papier peint) participe de l'individualisation de l'enfant à venir produite ici par la famille élargie. Le lit, le tapis, les jouets, ont été achetés par les parents. Acheter des objets aux enfants est devenu un aspect important de la relation adulte-enfant partageant le quotidien (Cook 2009). Les objets de la chambre d'enfant proviennent, pour une large part, de cadeaux, offrandes faites à l'enfant pour répondre au déploiement de l'enfance dans la personne de l'enfant.

### 2.1.1. Les jouets font les enfants

Dans notre culture, le jouet contribue largement à définir l'enfant. Comme le souligne Gilles Brougère, « le jouet conduit l'enfant à être enfant, à s'afficher socialement et culturellement comme tel, voire ce qui fait que d'une certaine façon, il contribue à produire l'enfance de nos sociétés » (Brougère 2011a : 1) :

Comment définir le jouet sinon comme objet destiné à l'enfant ? Contrairement aux jeux (au sens d'objets de jeu), qui concernent tout autant des adultes que des enfants, le jouet ne vise celui-là que par dérision, par assimilation à l'enfant, son légitime destinataire. Il l'est tout particulièrement à travers les rites qui mettent en scène, hier comme aujourd'hui, le don à l'enfant. Le jouet ne serait-il pas avant tout un cadeau, le cadeau qui fait plaisir, le cadeau orienté vers ce qu'attend l'enfant, ce qu'il en fera ensuite important peu ? (Brougère 2011a : 21).

Ainsi la chambre apparaît-elle comme un réservoir, un musée des dons d'objets ludiques faits à l'enfant. La différenciation entre les adultes et les enfants se marque dans la chambre, en tant qu'espace de stockage de ces dons uniquement destinés à l'enfant. Le lien que fait

Brougère entre le jouet et le cadeau est essentiel. Il témoigne d'abord de la sacralité de l'enfant dans les sociétés contemporaines occidentales (Zelizer 1994, Diasio 2009c). La chambre se constitue comme un espace réservé aux jouets, qui sont d'abord des dons aux enfants, dons qui sont en grande partie choisis par l'enfant<sup>54</sup>.

Il semblerait que plus on donne à l'enfant des jouets, plus il devient enfant. L'importance du nombre de jouets dans la majorité des chambres que nous avons visitées frappe l'observateur. Ce nombre d'objets appartenant aux enfants a été commenté par plusieurs observateurs (Berry 2017, Brougère et Dauphagne 2017). Reliée à la notion de don, la collection en tant qu'« un ensemble d'objets rassemblés autour d'une étiquette commune » qui « trouve sa cohérence dans l'identification de critères physiques définis et accessibles à tous » (Dassié 2010 : 145), révèle la force de ces objets dans la formation de l'enfance. Walter Benjamin avoue sa « passion », sa « relation forte, énigmatique, envers la possession », qu'il définit comme « la relation la plus profonde que l'on puisse entretenir avec les choses » (Benjamin cité par Dassié 2010 : 145). Si les enfants font effectivement souvent des collections (Brougère 2011a), c'est plutôt le projet des adultes que de rassembler au même endroit un même type d'objets qui visent à proposer à l'enfant « cette relation profonde de possession ». Le terme de « possession » comporte deux sens qui peuvent éclairer les relations entre ces objets et les enfants. Le premier sens est celui d' « avoir à soi, disposer en maître de (quelque chose), et pouvoir en tirer profit et jouissance<sup>55</sup> ». Le deuxième sens est inverse, en quelque sorte : « S'approprier le corps et l'esprit de, envahir ». Sans doute le rapport de possession dont parle Walter Benjamin est-il énigmatique, en ce qu'il comporte ces deux dimensions, qui prennent une forme spéciale dans l'accumulation ou la collection.

---

<sup>54</sup> Daniel Cook (2004) a montré comment, dans l'émergence de la société de consommation dans les années 1920, les fabricants et les publicitaires ont cherché à développer les émotions des consommateurs à l'égard de leurs enfants pour consommer davantage. Des centaines d'articles et de publicités ont ainsi diffusé auprès des parents les idées selon lesquelles les enfants ont un besoin d'amour insatiable, qu'ils affectionnent particulièrement les stimulations nouvelles, qu'ils ont le droit de posséder des objets et qu'une vie bonne consiste à avoir toujours davantage d'objets, qu'ils sont capables de choisir.

<sup>55</sup> Cf. <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/posseder>



Figure 1. Chambre de Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans).



Figure 2. Chambre de Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans).

Les jouets suscitent en outre des actions ludiques : « l'objet doit signifier, traduire un univers réel ou imaginaire qui sera la source du jeu » (Brougère 2003a : 3). La spécificité des jouets, par rapport au jeu (de société) est le fait que la représentation symbolique l'emporte sur la fonction de l'objet. Dans la société contemporaine, cette valeur expressive, ce monde imaginaire médiatisé par l'objet n'a cessé de croître, en relation avec les séries, les films, les romans, les publicités<sup>56</sup>. Ainsi la chambre apparaît comme une sorte de réservoir de multiples univers suscités par les jouets. Les jouets de l'enfance diffusent des mondes imaginaires. La concentration des jouets implique donc une démultiplication des espaces fictifs ; elle permet un grand nombre d'actions sur une petite surface, ce qui permet à la fois de laisser aux adultes le reste de l'espace domestique à leur disposition, et façonne l'enfant en tant qu' « enfant de l'intérieur ».

Les jouets et les peluches semblent entraîner l'enfant dans une activité qui, pour l'adulte, est le moyen principal pour devenir enfant, à savoir le jeu. Les jeux de société, souvent entreposés dans la chambre (mais aussi à d'autres endroits de la maison : sur des étagères dans le couloir ou dans le salon par exemple), font partie des outils pour accéder l'univers ludique.

<sup>56</sup> Ces images doivent pouvoir cependant être manipulables par l'enfant dans son activité (Brougère 2003a : 9).



Figure 3. Chambre de Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans)



Figure 2. Chambre de Jenny et Sandy.

Les adultes que nous avons rencontrés, dans leur majorité, attribuent à l'enfant l'aptitude au jeu comme étant à la fois naturelle et devant être encouragée. Lorsqu'on demande aux adultes à un moment donné de l'entretien ce que l'enfant fait dans sa chambre, les adultes répondent : « il joue ». Il en est de même des enfants à propos d'eux-mêmes : lorsque l'enquêteur leur demande ce qu'ils font, ils répondent très souvent : « Je joue ». Or, selon Goffman (1991 [1974]), qui s'appuie sur Bateson (1995 [1977]), le jeu est une action modalisée, c'est-à-dire une transformation d'un cadre primaire<sup>57</sup>. Cette modalisation se définit et se présente comme une fiction. Le cadre primaire, qui correspond au sens littéral et usuel des actions, est détourné. Ce que font les enfants à la maison est d'abord identifié au jeu, mais on voit que le jeu n'identifie pas une action mais caractérise sa modalité. En fait, les adultes ne savent pas précisément ce que font les enfants, au sens du type d'action modalisée : « il est dans son monde », disent les parents. La chambre constitue donc un espace où l'enfant peut créer des mondes « librement », sans qu'on sache avec précision de quel monde il s'agit vraiment. Cet adverbe indique sans doute que l'activité n'est pas dirigée par l'adulte. Il indique aussi qu'il n'y a pas, de la part des parents, de volonté de connaissance précise du type d'activité modalisée ; au contraire, tout se passe comme si les parents veillaient à ce que ces activités ne présentent pas de danger, mais fermaient les yeux sur les productions elles-mêmes. Elles sont en quelque sorte incommunicables. Si, avec Michel Foucault (1984), on entend par subjectivation les modes par lesquels un individu s'attache à lui-même, il y a là, dans cette association de l'enfant et du monde unique et quasiment inaccessible fabriqué à partir du jeu, la construction de ce qu'on pourrait appeler un espace de désobjectivation, qui contraste et sans doute contrebalance les modes de subjectivation disciplinaire des activités scolaires, péri

<sup>57</sup> « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1991 [1974] : 52).

et extra-scolaires. Des bribes de ce monde apparaissent sous le regard des adultes, comme sous celui de l'enquêteur.

Comme le montre Gilles Brougère (1995), à l'époque romantique comprend une nouvelle conception de l'enfant, au cœur de laquelle le jeu, en tant qu'expression et activité spontanées, est perçu comme une source essentielle de son développement et de ses apprentissages. Ces conceptions, développées par de grands courants de la psychologie et de la pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle, façonnent les représentations du jeu des adultes et des enfants rencontrés. Ce qui compte n'est pas vraiment le type d'action précise mené par l'enfant mais que ses actions soient modalisées par le jeu. Si l'activité ludique est considérée comme le propre de l'enfant, il est nécessaire de disposer d'une surface adéquate, c'est-à-dire d'un espace où le jeu spontané peut se dérouler sans entrave, c'est-à-dire passer d'un objet à l'autre, d'une histoire à l'autre, sans que l'enfant soit obligé de ranger. Les parents insistent beaucoup sur cette dimension : « dans sa chambre il peut faire ce qu'il veut ». Cet énoncé à la fois indique la spontanéité attendue du « jeu libre » (Roucoux et Brougère 1998), et oppose la chambre au reste du logement (où en principe, l'enfant ne fait pas ce qu'il veut). Le jeu de l'enfant est le « lieu de création culturelle par excellence » (Brougère 1995 : 24)<sup>58</sup>. Ce lieu de création est pensé en dehors de toute culture, comme une « subjectivité sans entrave » : « la culture naîtrait d'une instance et d'un lieu marqués par l'indépendance vis-à-vis de toute autre instance, sous l'égide d'une créativité qui pourrait se déployer sans obstacle » (Brougère 2002 : 26).



Figure 5. Chambre de Natacha (8 ans) et Gaspard (5 ans).

---

<sup>58</sup> Brougère (1995 : 80) cite Jean Paul : « Je m'écarte absolument de ces maîtres d'école qui pensent que dans la chambre d'enfant, on ne fait que jouer, sans rien apprendre pour l'avenir. Les heures de jeu ne sont que les plus libres heures d'étude, et les jeux d'enfants sont des croquis, les copies des sérieuses occupations auxquelles se livrent les adultes une fois quittés la chambre d'enfant et les souliers d'enfant ». (Jean Paul, *Le jubilé* [1797, tr.fr in *Les Romantiques Allemands*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1963, t.1, p. 221-222.)

La chambre constitue cet espace limité de liberté nécessaire au « développement » de l'enfant. La chambre matérialise les principes éducatifs de Fröbel : à partir des objets et de l'action sur ceux-ci, l'enfant s'auto-éduque : activité autonome et occupation autonome sont essentielles en ce qu'elles permettent la réalisation de l'essence intime de l'enfant (Brougère 1995 : 91). Dans le discours des parents, les activités des enfants sont expliquées par des « besoins<sup>59</sup> », sortes de forces intérieures. Il s'agit de laisser ces forces créatives œuvrer pour que l'enfant se développe. Ce développement concerne son caractère propre, sa créativité, ce qui fait sa spécificité individuelle. Ce développement intellectuel et imaginaire propre ne peut se déployer que sur un territoire sur lequel il peut agir.



Figure 6. Chambre de Natacha et Gaspard.

L'enfant est identifié au jeu. Il peut sembler paradoxal qu'un individu soit caractérisé par sa tendance « naturelle » constante à transformer un cadre primaire. Les enfants apparaissent ainsi constamment « en transformation », ou plutôt comme ajoutant au cadre primaire d'autres cadres ludiques. Comme on le verra dans les prochains chapitres, les enfants peuvent préparer leur cartable, s'habiller en jouant, jouer en mangeant. On verra de plus près les dangers que cela peut représenter. Disons pour l'instant que la concentration des jeux dans les limites définies de la chambre permet aux adultes d'éviter que les mondes créés par les enfants n'envahissent le reste de la maison, risquant de renverser l'ordre des adultes mais aussi l'ordre de la « réalité »<sup>60</sup>. La chambre constitue une zone de spécialisation des transformations, qui aurait pour fonction de circonscrire les dangers du désordre tout en

---

<sup>59</sup> La notion de « besoin de l'enfant » sera abordée plus précisément dans la partie III.

<sup>60</sup> Cultiver la tendance au jeu peut conduire aussi à ne plus distinguer la « réalité » et ses modalisations : on est « pris » dans le jeu. La chambre d'enfant permet ainsi à la fois d'activer le potentiel ludique et créateur des enfants mais de le circonscrire spatialement à l'intérieur du logement, de l'ancrer, de lui définir un territoire spécialisé.

réaffirmant l'identification de l'enfant et du jeu. La chambre constitue à cet égard un espace « sécurisé ».

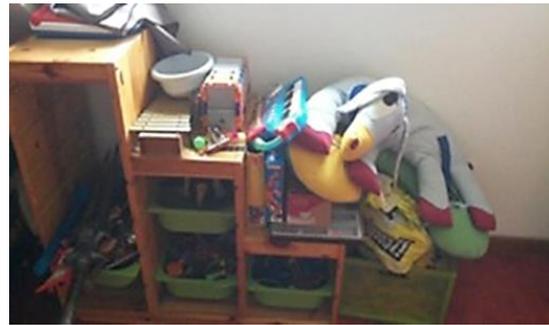
### 2.1.2. Pluralité des mondes ludiques

Une majorité de parents a souligné, souvent en opposition à la consommation télévisuelle, l'importance de la matérialité et de l'action dans le jeu des enfants. Le jeu des enfants dans leur chambre est d'abord conçu, en ce qui concerne les 6-8 ans, comme un rapport à la matérialité des choses. Le corps doit être engagé dans le jeu avec la matière. Les techniques de soi (Foucault, 1984) concernant le jeu sont des techniques du corps. Être de gestes, être de chair et de pulsion, l'enfant ne peut activer son développement que par le corps et la matière, selon les parents rencontrés. Il doit agir sur la matière avec son corps sans que la discipline vienne entraver ces forces qui le poussent à apprendre. L'importance de la « manipulation » pour le « développement » des enfants commence dès la naissance, selon les principes pédagogiques et psychologiques en vigueur. L'enfant est d'abord un corps. Les enfants ont certes des jeux vidéo et des tablettes, dont la majorité des parents cherchent à contrôler l'usage. Mais la chambre et ses objets manifestent la capacité d'agir de l'enfant sur le monde matériel. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles une part des objets des enfants relève de l'auto-production : dessins, modelages, tissus réalisés soit à la maison soit à l'école ou au sein des structures périscolaires. C'est une fonction importante de la chambre d'enfant que d'afficher et de mettre en scène sa propre créativité. Nous verrons que ces productions « faites main » (Dassié, 2010) peuvent, dans certaines familles, se retrouver dans d'autres pièces du logement.

La chambre permet de susciter une grande variété d'expériences différentes du monde sensible. Les actions engagent le corps et ses objets : regarder (des photographies, des images), attacher, détacher, construire (des Lego, des puzzles), appuyer, palper, toucher, caresser (ses doudous, ses peluches, des cailloux, des coquillages), disposer (des peluches, des figurines ensemble sur le lit), accrocher, taper (sur un tambour), gratter (une guitare), trier (des livres), jeter, faire traîner, tirer (des voitures, des peluches), écrire, dessiner, raturer (des papiers, des images), écouter de la musique – tout cela étant subsumé sous le terme « jouer ». Les enfants sont encouragés à agir sur la matière, à développer une grande diversité d'expériences sensorielles et motrices. Les couleurs et les formes font partie de ces expériences sensorielles nécessaires.



**Figure 7. Chambre d’Alexandre (12 ans) et Théo (7ans). Côté de Théo (chapeau pour déguisement, tambour, cahiers et photographies).**



**Figure 8. Famille Lamay. Chambre d’Alexandre et Théo. Côté de Théo**

Des éléments de la « nature » sont partout présents : pierres, bois, coquillages et animaux. Les enfants sont ainsi reliés à un monde qui se sent, se regarde et se touche. Des jouets peuvent être en bois. Les photographies ci-dessous attestent ainsi que les peluches représentant des animaux sont nombreuses, croisant ainsi univers de la société de consommation et univers de la « nature ». Des pierres sont exposées au mur, ainsi que des feuilles et coquillages devenus tableau. Des dessins et illustrations d’animaux sont souvent affichés, et présents dans les livres exposés sur les étagères de la chambre. Il semble que la chambre définit alors le périmètre où l’unité homme, nature, objets peut être retrouvée. Lévi-Strauss notait, à propos des animaux :

Pour les Amérindiens et la plupart des peuples restés longtemps sans écriture, le temps des mythes fut celui où les hommes et les animaux n’étaient pas réellement distincts les uns des autres et pouvaient communiquer entre eux. [...] Aujourd’hui encore, on dirait que nous restons confusément conscients de cette solidarité première entre toutes les formes de vie. Rien ne nous semble plus urgent que d’imprimer, dès la naissance ou presque, le sentiment de cette continuité dans l’esprit de nos jeunes enfants. Nous les entourons de simulacres d’animaux en caoutchouc ou en peluche, et les premiers livres d’images que nous leur mettons sous les yeux leur montrent, bien avant qu’ils ne les rencontrent, l’ours, l’éléphant, le cheval, l’âne, le chien, le chat, le coq, la poule, la souris, le lapin, etc. ; comme s’il fallait, dès l’âge le plus tendre, leur donner la nostalgie d’une unité qu’ils sauront vite révolue (Lévi-Strauss, 2001, § 1-2).



Figure 9. Chambre de Natacha et Gaspard



Figure 10. Famille Cachin. Photographies de dessins et de grenouilles



Figure 11. Famille Lamay : Les pierres de Théo.

Le rattachement de l'enfant aux univers ludiques de la société de consommation est en outre une technique de soi importante. La culture enfantine de masse est représentée à travers les jouets (Dauphagne, Roucous, Berry, 2012). Les héros des séries télévisées ou des films peuvent être affichés. Les jouets se rapportent aux fictions de la presse et de la télévision (Berry 2017). On observe donc une pluralité des mondes proposés à l'enfant.



Figure 12. Famille Cachin : Chambre de Gaspard et Tom.



Figure 13. Famille Cachin : Chambre de Gaspard et Tom.



Figure 14. Chambre d'Alexandre et Théo. Coté de Théo.

Les consoles de jeu vidéo, ordinateurs et télévision sont peu présents dans les chambres des familles rencontrées. Comme on le verra, les parents souhaitent pouvoir contrôler ce type de consommation (Bertrand 1999, Buckingham 2010). Que la télévision et la console se trouvent au salon, cela permet à la fois d'en mesurer et d'en réguler plus facilement les usages. Ainsi les parents qui passent du temps dans la cuisine, souvent proche, gardent la porte ouverte sur le salon. Certes, un ordinateur se trouve dans la chambre de Maxime ; mais il s'agit là surtout d'un objet qui institue l'enfant comme propriétaire d'un objet technologique. Les chambres de cet enfant unique et de ses parents sont au deuxième étage d'un deuxième appartement, relié par un escalier commun avec une voisine qui habite au premier étage (mais qui est âgée, « et donc elle monte jamais »). Maxime joue donc « en bas », dans le salon, tout le temps. Roucoux et Dauphagne (2017) signalent une autre motivation des parents pour installer la télévision et les consoles de jeux dans le salon : les objets n'appartiennent pas à l'un ou à l'autre enfant, ils doivent être partagés par la fratrie.

Ces techniques de soi comportent une dimension genrée importante (Gianini Belotti 1978, Vincent 2001). La chambre vise à façonner des garçons et des filles. Si les techniques citées ci-dessus sont communes à une majorité d'enfants, les objets peuvent prendre des couleurs particulières en fonction du genre : une dominante de bleu et de rouge pour les garçons, une dominante de rose, de mauve pour les filles. Le principe de la diversité sensorielle, et donc des couleurs, demeure, mais des dominantes apparaissent très clairement.



Figure 15. Famille Champi : la chambre de Maya est à dominante rose.

La variété et le nombre des objets liés à des activités ludiques situés dans un espace spécialisé témoignent du fait que l'enfant se constitue comme un âge spécifique, avec ses propres activités et ses propres compétences. Seules deux chambres comportent un ou plusieurs meubles qui servent aux adultes à stocker divers objets<sup>61</sup>.

Les enfants rencontrés ne participent pas souvent à des activités adultes, pour les apprendre, comme les enfants de nombreuses autres sociétés apprennent progressivement à balayer, faire à manger, garder des bœufs, conduire une charrette avec un âne ou cultiver (Lallemand 1977, Paradise et Rogoff 2009). Certains parents, comme Monsieur Natchez ou monsieur Raspegui, insistent sur les « plants de tomate » qui pourront être entretenus y compris par les enfants. Certains adultes encouragent les enfants à participer à la préparation de repas. Mais ces pratiques semblent relativement secondaires face à l'importance accordée au fait de déployer une activité propre, qui ne sert à rien d'autre qu'au « développement » et au plaisir des enfants. Bien sûr, les enfants apprennent, dans le temps passé à la maison, à participer aux rythmes familiaux qui sont définis en grande partie par les adultes. Mais l'activité ludique est valorisée comme l'activité centrale des enfants.

### 3. L'organisation des espaces collectifs

Les adultes n'entendent cependant pas confiner les enfants dans leur chambre. Les espaces communs que sont le salon, la cuisine et les toilettes sont partagés par les cohabitants. Dans cette partie, nous aborderons particulièrement l'organisation du salon au regard de la présence des enfants, telle qu'elle est pensée et organisée par les adultes. Elle apparaît variable selon les familles.

---

<sup>61</sup> Roucous et Dauphragme (2017) observent cependant sur leur terrain d'enquête que cette pratique est fréquente.

### 3.1. Familles à salon adulte

Contrairement à la chambre d'enfant, l'espace salon-salle à manger n'est pas, dans la plupart des cas, meublé et décoré comme la chambre d'enfant peut l'être. S'il peut comporter des objets décoratifs créés par l'enfant, il est, dans la majorité des familles, pensé par les adultes. Le salon/salle à manger apparaît comme une pièce qui, de manière traditionnelle, a une vocation multifonctionnelle d'accueil, de détente et d'exposition du collectif familial. De façon typique, elle comprend donc un canapé, placé en face de la télévision, auquel s'adjoignent des fauteuils ou des poufs ainsi qu'une petite table basse, une plus grande table, utilisée lorsque l'on reçoit la famille ou des amis. Les objets du salon sont typiquement des objets que les adultes souhaitent mettre en valeur, qu'ils soient fonctionnels ou ornementaux : lampes, plantes, reproductions de tableaux, statuettes, photographies de familles, livres, vaisselle. Ils sont posés sur des meubles, vitrés ou non, dans lesquels sont rangés d'autres objets. Ils exposent les goûts, les liens que les adultes souhaitent affirmer devant le collectif qu'est la famille ainsi que devant les invités. Certains objets ainsi posés ont une certaine valeur financière et esthétique. Une part d'entre eux sont fragiles. En tant qu'espace de détente et de rassemblement, c'est là qu'on regarde ensemble la télévision, qu'on prend l'apéritif, qu'on écoute de la musique mais aussi qu'on reçoit les invités. Le canapé, les tapis, la lumière visent à créer un espace où les corps peuvent se reposer. A la télévision s'ajoute souvent une chaîne hifi et une console de jeu vidéo. Plusieurs coins se distinguent ainsi : un coin détente, comprenant canapé, télévision, chaîne-hifi, fauteuils ou poufs, un coin comprenant des chaises et une table, auquel peut s'ajouter un coin ordinateur. En tant qu'espace d'exposition, de repos, il est pensé comme un espace adulte qui doit être doté d'un certain ordre. Ces critères définissent les attributs stabilisés du salon dans la majorité des familles rencontrées. Nous verrons que les enfants les modifient sensiblement, car, comme l'a montré Céline Rosselin (1999), les coins varient en fonction des actions des habitants sur les objets.



Figure 16. Famille Wurtz, un coin du salon rangé (avec au fond la cage pour le cochon d'inde, demandé par les enfants).

Une minorité de familles (4 sur 21) dispose d'une cuisine ouverte sur le salon et mangent sur la table du séjour.<sup>62</sup> Si parfois c'est parce que la cuisine est estimée trop petite, c'est plus souvent parce que les adultes souhaitent une « ouverture » sur la vie commune. Monsieur Lett, qui habite avec son épouse et ses deux filles de 7 et 12 ans, l'exprime bien :

Monsieur Lett : La grosse chance ici, c'est qu'on a acheté sur plan. Donc en achetant sur plan, on a pu réfléchir à l'organisation, à savoir qu'il était prévu sur le plan qu'il y ait une séparation entre la cuisine et la salle de séjour, qui faisait des pièces relativement petites et moi je voulais plutôt une salle de vie. Donc par rapport à cette salle de vie, on s'est retrouvés avec deux grands spots, le spot cuisine- organisation, ici coin-repas et après, le côté plus détente avec la télé.

SL : Qu'est-ce qui vous plaisait sur les plans ?

Monsieur Lett : C'était le côté qu'on allait faire une salle de vie : pour moi c'était important par rapport au fait qu'on avait Gwénaëlle qui était petite puisqu'elle avait un an. On se retrouve à pouvoir être dans la cuisine et voir ce qui se passe dans le séjour, donc c'est cet aspect-là... Avec après le côté qui donnait sur notre magnifique jardin qui nous permettait d'avoir une continuité entre un espace vert, un espace de travail, une zone de transition qui était la zone de passage de la cuisine, et puis après, pouvoir aller sur des autres parties de la maison.

Le séjour-salon comprend un coin-cuisine, un coin-repas (table à manger) et un coin-télé. Le coin jeu a disparu il y a un an ou deux. Il reste tout de même des jeux de société dans un meuble du salon. Lorsque je suis revenu pour un deuxième entretien avec le père et les deux filles, le salon a été agrémenté d'un aquarium, acheté par le père avec ses deux filles. Le salon-séjour-cuisine est une configuration qui, selon certains parents, notamment les mères, permet de ne pas être séparées des autres membres de la famille lorsqu'elles préparent le repas. Selon d'autres parents, la cuisine fermée est un lieu qui leur permet d'être un peu « tranquilles », un espace où il est possible de dire aux enfants d'aller jouer ailleurs sans scrupule puisqu'il s'agit de « bonnes raisons » liées à leur sécurité physique (danger du four, des casseroles sur le feu, des couteaux...).

Dix familles sur vingt-une n'ont pas de coin-jeu fixe dans le salon pour les enfants. Certains s'y opposent et ne comprennent pas comment on peut agir autrement.

Madame Ousséguant : Il y a particulièrement un couple d'amis proches chez qui ça a toujours été [le coin-jeu dans le salon]. Ils ont trois garçons, il y a toujours eu un espace de jeu important au milieu des pièces à vivre et maintenant que le dernier a 7 ans, ils ont mis un baby-foot à la place des coffres à jouets, c'est un truc de malade ! On s'est dit : « Mais c'est dingue ! » Mais bon alors, ça par contre, on n'en a jamais discuté parce que de toute façon pour nous, il y a pas d'argument possible. C'est impossible qu'il y ait un truc comme ça. Et en plus maintenant qu'on a un justement un truc sur un seul niveau pour nous, c'est évident qu'on va pas mettre encore un coffre à jouets ici.

---

<sup>62</sup> La plupart des familles qui disposent d'une cuisine séparée peuvent manger dans le salon le dimanche et les jours de fête, comme les anniversaires par exemple. Mais les autres jours, ils mangent dans la cuisine.

Cette protection du salon s'explique, pour madame Ousséguant, par la nécessité de préserver une « vie de couple ». Le salon comporte, pour elle, une double dimension : un espace commun, mais aussi un espace du couple.

Madame Ousséguant : Parce que... on a besoin d'avoir des espaces sans enfants... Pour notre couple... Pour nous... On a besoin en dehors. Comme il y a besoin d'avoir des espaces de... temps tous les deux, on a aussi besoin d'avoir un espace à nous dans notre maison.

Madame Ousséguant affirme là une tendance majoritaire. Le salon appartient d'abord aux adultes. Ils en maîtrisent le décor, le choix et la disposition des meubles. Emblème de la maîtrise des adultes sur « leur » logement, le salon doit rester relativement intact. Ce qui était toléré lorsque les enfants étaient « petits » n'est plus possible par la suite :

Madame Ousséguant : Mais c'est surtout notre maison à nous parents, qu'on partage avec nos enfants, voilà et donc ils ont leurs espaces qui sont grands où ils ont beaucoup de choses, où ils ont toute la liberté de faire ce qu'ils veulent et donc là on veut, nous, pouvoir avoir nos espaces à nous aussi, voilà, on a chacun nos espaces, et dans le salon, c'est l'espace de la famille mais des parents principalement et donc il y a pas d'espace de jeu encore dans le salon...

Dans le discours et les « principes » (nous verrons que la pratique n'est pas tout à fait conforme), c'est dans la chambre que se concentre et se circonscrit toute la liberté de l'enfant, nécessaire à son épanouissement, creuset de sa capacité d'agir. Mais dans la pratique, dans la plupart des familles rencontrées, les enfants déplacent les objets dans le salon pour y déployer leurs activités ludiques, comme nous l'exposerons au chapitre suivant.

### 3.2. Familles à salon avec coins-enfants

Le « coin-jeu » désigne ici un coin permanent (ou quasi permanent) pour les 6-8 ans (au moins), où sont stockés des jouets. C'est le cas de 9 familles sur les 21 rencontrées. Le coin-jeu s'étend sur une surface variable. Parfois, comme chez Madame Wilton, il « prend » la moitié du salon. Le plus souvent il se réduit à un bac à jouets. Mais l'âge des enfants de la fratrie influence le caractère permanent ou non d'un coin-jeux dans le salon. Lorsque les familles, comme dans la famille Wilton, ont encore au moins un enfant âgé de moins de 6 ans, elles laissent un coin-jeu afin de surveiller le jeune enfant qui joue à proximité. Les enfants plus « grands » bénéficient de cette possibilité ouverte par la présence d'un cadet. C'est là un



Figure 17 Famille Wilton : première moitié du salon.

enfants dans une famille donnée. Avoir un frère ou une sœur moins âgé(e) permet aux enfants de naviguer plus facilement entre les normes qui tardent à s'imposer à leur âge.



Figure 18 Famille Wilton : deuxième moitié du salon.



Figure 19 Famille Wilton : deuxième moitié du salon.

Il y a des coins-jeux stables et d'autres qui sont plus mobiles, comme dans la famille Semper. Dans cette famille, les coins-jeux se recomposent, et se déplacent. Le circuit automobile de Arthur peut rester plusieurs semaines, puis être rangé. La petite table pour dessiner peut s'installer pendant un mois, être déplacée dans un autre coin de la pièce, puis se retrouver dans la chambre des enfants.



Figure 20. Famille Semper. Une petite table pour dessiner.



Figure 21. Famille Gabera : tapis et canapé du salon où jouent les enfants.

On verra plus bas combien les espaces se modifient sous l'action des enfants. Certains parents insistent cependant sur le manque de place, qui explique en partie que les jeux des enfants dans le salon soient autorisés. Dans la famille Gabera, par exemple, la surface au sol dans la chambre est de 2 m<sup>2</sup>. Jenny et Sandy ont alors le droit de jouer dans le salon.

Dans la famille Charpet, la chambre de 15 m<sup>2</sup> avec les deux lits d'enfants et les meubles offre une petite surface pour jouer au sol. La chambre des adultes est alors un espace de stockage des jouets et des vélos des enfants. Un matelas posé au sol prend le reste de la surface. Il reste le salon, les couloirs et la cuisine. Le salon est de même dimension que la chambre, entre 15 et 20 mètres carrés. Il comporte un canapé, deux tables sur chacune desquelles est posé un ordinateur. Il reste ainsi peu de surface pour jouer au sol.

Madame Charpet : Disons qu'au niveau de la cuisine, ça me dérange pas qu'elle soit pas plus grande, par contre les autres pièces... Pour les enfants, si je vois la disposition à partir de leurs deux lits, il leur reste une petite place, c'est vrai que pour jouer pour certaines choses... Si je vois la petite qui veut jouer avec son garage Robocar Poli, si elle met la route et tout ça, elles peuvent même plus marcher, rien que ça. C'est quand même très petit, avec deux enfants comme ça.

SL : Elle le met ailleurs son garage ?

Madame Charpet : Soit dans la chambre...soit...dans le couloir au salon. Dans la mienne ça leur arrive de jouer aussi, comme moi j'ai que le lit, donc parfois ça leur arrive de pousser le lit pour libérer la pièce [rires] donc ça leur fait un petit espace [...]. Elles peuvent pas passer leur temps à regarder la télé ou sur l'ordinateur. Généralement elles m'appellent pour remettre le lit. Le couloir, c'est la petite piste généralement elles font un peu de patin, dans la journée, sans faire trop de bruit ou alors de la trottinette, ou alors elles mettent leurs jouets puis elles jouent. Les patins c'est un peu réglementé. Généralement elles les mettent et elles se tirent doucement donc ça fait pas trop de bruit. Après, c'est vrai, patiner, ça fait du bruit et il y a des voisins.

### 3.4. Familles avec « salon-de-jeu »

Deux familles proposent à l'enfant plus qu'un coin-jeu. Le salon est alors très largement dédié aux enfants, transformé quasiment en salle de jeu.



Figure 22. Famille Cachin : le salon.

Dans ces cas, les caractéristiques de la chambre d'enfant se retrouvent dans le salon. Cette configuration résulte à la fois d'un projet parental et de l'étroitesse de la chambre des enfants. Chez les Cachin, les enfants peuvent ainsi utiliser tous les espaces de la maison car les parents l'ont ainsi conçue, mais aussi parce que la chambre partagée des deux garçons s'avère trop petite (moins de 18m<sup>2</sup>), selon les parents, par rapport aux « besoins » présumés d'épanouissement de leurs enfants.

Madame Cachin : Donc, quand j'étais enceinte de Gaspard, pour moi, il fallait que j'adapte la maison à Gaspard. Donc, au fond, là où il y a la chambre des enfants, j'avais mon bureau, j'avais mon bureau et puis voilà la maison était pas du tout prévue pour des enfants. Rien n'était pensé : j'avais pas de table, là on mangeait sur la table basse du salon, c'était un appart de jeune couple voilà [...]. Et donc en fait, on a réfléchi l'appart pour que Gaspard ait une chambre, évidemment, [...] donc j'ai viré mon bureau [...] et j'ai conçu dans ma tête la maison pour qu'il y ait une table pour qu'on mange ensemble, que Gaspard, il ait sa chambre à lui avec ses petites décoration machin, que le salon il soit agréable pour eux, enfin pour lui. Pour moi, après, la maison, ça devenait la maison des enfants, c'était plus que notre maison, ça devenait la maison des enfants et je voulais vraiment une maison qui respire mes enfants.

Madame Cachin affirme un changement assez radical d'organisation des espaces et de mode de vie dès l'arrivée du premier enfant. « Une maison qui respire les enfants » est une expression qui signifie que le monde de l'enfance doit, comme l'air qu'on respire, créer le décor et l'ambiance. L'enquêteur découvre ainsi un salon de 25 mètres carrés qui se présente comme une grande salle de jeux<sup>63</sup>. La deuxième famille (Choutal) qui se rapproche de la précédente, avec une salle de séjour autant sinon plus consacrée aux objets des enfants

---

<sup>63</sup> Ce salon sera l'objet d'une analyse plus développée dans la partie IV.

comporte un seul enfant, dont la chambre est séparée du salon par l'escalier commun aux locataires de la maison.

Cette typologie témoigne davantage du projet parental que de ce qui se passe au quotidien. Dans la pratique, comme on le verra, les enfants circulent avec leurs objets et fabriquent des coins.

### 3.5. Autres aires domestiques de jeu

Plusieurs familles ont aménagé d'autres espaces que le salon de manière à accueillir les activités ludiques des enfants. On trouve trois modalités.

La première modalité est d'aménager ou d'utiliser des espaces ludiques « spécialisés ». Dans certaines familles, de véritables annexes à la chambre d'enfant, qui obéissent à la même logique que celle de la chambre, ont été inventées, soit à l'intérieur du logement, soit dans le jardin ou la cour. Il s'agit d'aménager une « salle de jeu », voire un « atelier ». C'est le cas de deux familles (dans l'une des deux l'aménagement est en cours de construction). Ainsi, la maison de la famille Raspegui possède des dépendances. Le projet de monsieur est de les aménager :

Monsieur Raspegui : Exploiter au maximum tout l'espace disponible pour en faire un espace bricolage pour les enfants, des travaux manuels parce que Sandra [son épouse] aime bien faire du dessin aussi, les enfants aiment bien dessiner avec nous donc du coup créer un atelier permanent plutôt que de s'installer sur la table de la salle à manger, atelier qu'il faut démonter quand il faut manger donc voilà.



Figure 23. Famille Wilton : le jardin.

Trois familles rencontrées étaient engagées dans un processus de construction ou d'aménagement d'une nouvelle maison ou d'un nouvel appartement. Lorsqu'ils m'en parlaient, une grande partie de ces changements spatiaux étaient pensés pour, ou en fonction des enfants. Ainsi, ces espaces devaient permettre de jouer, de sauter, de grimper, de circuler.

Dans l'aménagement de sa maison, monsieur Raspegui suppose aux enfants les mêmes aspirations que les adultes – disposer d'espaces individuels et d'espaces collectifs – mais il anticipe aussi les besoins des enfants en matière d'espace ludique, qui vont se modifier au fur et à mesure que les enfants grandissent :

Dans la démarche, du moins dans la mienne, c'est avoir une approche à très long terme du bien, enfin de l'espace, avec un point assez important qui est le bien-être de tout le monde : les enfants, les parents et faire en sorte que tout le monde ait...d'abord un espace à soi, donc chaque enfant aura sa chambre. Ils auront un espace collectif qui est notre chambre actuelle mais qui se transformera en salle de jeu après, dès que nous on déménage à l'étage du dessus. Notre chambre actuelle deviendra une salle de jeu et après, il y a tout l'extérieur, tout l'extérieur que j'ai transformé déjà un petit peu pour qu'ils aient des espaces de jeu pour qu'on ait notre espace pour les tomates, pour l'herbier.

Pour monsieur Raspegui, les enfants doivent pouvoir avoir une place aussi importante que celle des adultes pour leurs activités. Mais la salle de jeu est aussi un moyen pour éviter que les enfants ne jouent dans le salon, surtout lorsque leur chambre est trop petite, comme dans la famille Natchez. La deuxième modalité d'extension du domaine ludique est le jardin ou la cour : 10 familles sur les 21 interrogées en possèdent et les ont aménagés en grande partie pour les enfants. Lorsque la surface est suffisante, un toboggan voire un trampoline ou une cabane s'y trouvent (6 familles). Lorsque la surface est moindre, un panneau de basket, une cabane, un tableau peuvent y être installés. Le jardin permet de compenser les longues heures passées à l'intérieur. Comme pour les cadeaux de l'enfant, ces achats et ces aménagements sont l'occasion d'une activité réflexive et imaginative souvent intense de la part des parents. Les enfants sont pensés comme devant avoir la possibilité d'accroître leur action sur le monde. Les toboggans, les balançoires et les trampolines dans le lieu protégé du jardin permettent d'élargir leur capacité de jeu.



**Figure 24** Famille Damblé. Nathan et Quentin jouent aux toupies dans l'entrée de leur immeuble.

C'est une autre configuration que celle des enfants qui jouent de façon très régulière dans l'entrée ou la cour de l'immeuble. Ici, pour les enfants, la frontière entre espace domestique et

espace extérieur se fait moins tranchée. Ainsi Nathan et Quentin jouent très souvent dans l'entrée de l'immeuble avec leurs toupies, comme on l'a vu plus haut. La frontière est cependant rappelée par la mère : les enfants doivent demander l'autorisation de « sortir ».

Un troisième type d'aire de jeux autre que le salon est la chambre des parents. Monsieur Valéry, vivant dans un appartement qu'il estime petit, a trouvé des solutions afin que les enfants puissent varier leurs jeux. Il a attaché un ballon à une corde fixée au plafond de la chambre parentale :

Monsieur Valéry : Il y a un autre jeu qu'on a joué il y a peu, que moi j'ai inventé parce que moi je me suis dit : « Pour ne pas jouer à la bagarre, on va inventer autre chose ». Et ils ont bien aimé. Mais c'est un jeu comme ça, physique un peu. Il est toujours là. J'ai attaché avec une corde élastique, j'ai attaché un ballon de foot avec des sacs et je balance comme ça et le but du jeu : c'est soit l'esquiver, soit l'attraper. Alors lui, il aime esquiver, et son frère aime attraper. Ils étaient fous de rire. Ils voulaient un jeu physique, il faisait froid c'était l'hiver : bagarre, je voulais pas, sinon c'était jouer au foot dans le couloir et le voisin avait dit qu'ils font trop de bruit.

Dans les logements plus grands, la chambre des parents est souvent définie comme un lieu où les enfants ne peuvent pas, en principe, jouer<sup>64</sup> ; comme chez madame et monsieur Semper, dont les enfants ont 8 et 5 ans :

Monsieur Semper : Ils jouent pas dans la nôtre parce qu'on leur dit qu'il y a rien de spécial à faire dans notre chambre. Donc s'ils commencent... Depuis qu'ils sont tout petit, si jamais ils avaient envie de jouer à cache-cache ou sortir des jouets dans notre chambre, on leur a toujours dit : « Non, non c'est notre chambre, vous avez la vôtre, vous venez pas jouer dans notre chambre ». Ils mettent pas de bazar dans notre chambre. Dans notre chambre il y a le piano ça ça fait pas de bazar. Ils ont le droit de venir mais... Ils mettent le bazar dans leur chambre ça, ok, et salle, le salon, ils investissent aussi le week-end ils montent leurs jouets.

Dans la famille Semper, le piano droit de la famille, sur lequel jouent les enfants (qui suivent des cours de piano) se trouve dans la chambre des parents. L'accès est donc possible, voire encouragé, mais selon une modalité précise. Le « sérieux » de la chambre des adultes est préservé, mais la chambre des parents relie cependant adultes et enfants.

La surface au sol disponible varie beaucoup : Ben, par exemple, dispose d'une chambre de 36 m<sup>2</sup> (environ 28 m<sup>2</sup> au sol), d'un coin jeu fixe dans le salon de 20 m<sup>2</sup>, d'un jardin d'une centaine de mètres carrés. Dans ces conditions, les frontières entre adultes et enfants ne sont pas toujours placées au même endroit, ni performées de la même façon. Ce n'est que dans la

---

<sup>64</sup> Dans un entretien informel, une jeune femme issue de l'immigration marocaine, animatrice de centre de loisirs, m'a affirmée qu'elle ferrait la porte de sa chambre à clef pour que les enfants (de 3 et 5 ans) n'y entrent pas. De même, cette mère considérait le salon comme un lieu d'apparat et de réception à destination première, voire exclusive des adultes. La crainte que les enfants ne rayent la télévision ou dessinent sur le canapé blanc lui faisaient envisager de fermer à clef aussi le salon lorsqu'elle ne s'y trouvait pas. Cette femme n'a pas accepté que j'enquête chez elle. Je n'ai pas retrouvé cette pratique dans les familles dans lesquelles j'ai pu enquêter.

famille qui manque de place, comme dans les familles Charpet, Valery ou Damblé, que la chambre des adultes est très investie par les enfants, voire envahie de leurs objets. Par exemple, les vélos des deux filles sont entreposés le long du mur de la chambre des adultes, dans la famille Charpet. Dans la famille Damblé comme dans la famille Gabera, l'ordinateur se trouve dans la chambre des adultes. Les enfants y ont accès pour jouer à des jeux vidéo sur internet, mais ces accès sont contrôlés, car le territoire adulte qu'est la chambre ne peut être considéré comme d'accès libre. Nathan et Quentin Damblé passent du temps à jouer sur l'ordinateur posé dans la chambre de leur mère. Pendant que la mère regarde la télévision, les deux enfants jouent à des jeux en ligne. Dans la famille Valéry, la chambre parentale est fréquemment utilisée par les enfants en journée (regarder la télé sur ordinateur, jouer mais aussi dormir). Les adultes, disposant de peu de ressources, du fait de leur condition d'étudiant ou de chômeur, relient ces pratiques à l'exiguïté de la chambre des enfants partagée. En ce qui concerne les activités ludiques et les jouets des enfants, les frontières entre chambre des adultes et chambre des enfants dépendent beaucoup du nombre de pièces et de la surface au sol. Etudiant les familles précarisées, Bernardette Tillard (2014) observe que les frontières posées entre les types d'activités, entre les individus d'une famille, devenues évidentes pour les classes moyennes, ne le sont pas pour les catégories les plus précarisées : elle remarque par exemple que le manque de salle de bain amène les parents à laver leurs enfants dans la cuisine, ce qui ne manque pas d'être considéré comme un signe inquiétant par les travailleurs sociaux qui entendent défendre « l'intérêt de l'enfant ». Dans notre enquête, l'usage de la chambre des adultes par les enfants pourrait être interprété comme une confusion de ce genre. De la même façon, si la chambre individuelle est devenue une norme, on verra dans la partie II qu'elle n'est pas suivie par toutes les familles.

À l'exception d'une seule famille, dont la chambre d'enfants est remplie aux trois quarts par des objets et des vêtements d'adultes, les enfants disposent tous d'une chambre qui leur est entièrement dédiée et qui se distingue de ce fait à la fois de la chambre des parents et du salon. On verra dans la partie III en quoi la chambre vise à former un enfant autonome. Cette structuration est cependant variable selon que les parents restreignent le jeu des enfants au salon ou qu'ils l'encouragent. Les frontières existent, mais ne sont pas placées au même endroit. Mais dans la majorité des familles rencontrées, de manière structurelle, on constate une distinction entre le salon, organisé par les adultes, et la chambre d'enfant. Si l'on observe des formes d'extension avec les jardins ou les salles de jeu, ou encore les coins-jeux, ceux-ci sont spécialisés. Mais de ces espaces spécialisés, les enfants ont tôt fait de s'échapper.

Les espaces domestiques, tels qu'ils sont organisés par les adultes, marquent donc structurellement la différence adulte-enfant. La chambre des enfants est caractérisée par des couleurs, des objets spécifiques à l'enfance, alors que le salon, la chambre des parents, la cuisine<sup>65</sup> sont organisés par les adultes. Toutefois, des variations existent entre des familles dans lesquelles des coins d'enfants émergent dans le salon, des annexes sont créées à l'extérieur, et celles où la chambre des parents – dans des logements étroits – est parfois investie par les enfants. Ces variations sont liées aux conditions socio-économiques des familles et à la surface du logement et de ses extensions, mais aussi aux projets parentaux. Dans la majorité des familles rencontrées, une hiérarchisation adulte-enfant est visible : même dans les familles « salon avec coin enfants », la structure du logement exprime la différence générationnelle. Seules deux familles manifestent ouvertement un salon comme lieu institué d'activité ludique des enfants tout autant que comme lieu de détente pour les adultes. Toutefois, entre la structure telle qu'elle est pensée par les adultes et l'espace agi par les enfants, les frontières se modifient constamment.

---

<sup>65</sup> Espace que je n'ai pas suffisamment approfondi.

## CHAPITRE 6 : APPROPRIATIONS ENFANTINES

Pour la majorité des enfants, le dispositif matériel de la chambre d'enfant vise à circonscrire l'activité de l'enfant de manière à fabriquer l'enfant comme distinct des adultes du point de vue de son activité. Si l'espace commun, et notamment le salon, se transforme bien souvent en annexe de la chambre, c'est-à-dire en salle de jeu, c'est en grande partie sous l'action des enfants eux-mêmes. Les techniques du corps-et-ses-objets (Julien et Rosselin 2009) utilisées par les enfants présentent des modes spécifiques d'appropriation et d'expérimentation. Le corps des enfants entre en circulation. Nicoletta Diasio rend bien compte de la réalité du corps des enfants comme lieu de réflexivité et d'*agency* :

Le corps constitue autant un objet de contrôle et de surveillance qu'une ressource centrale dans les processus de construction de soi. Si les enfants ne peuvent pas contrôler les changements physiques, ils les utilisent en tant que marqueurs pour définir des catégories d'âge (qu'est-ce qu'un enfant, un enfant petit, grand, de cinq ans, de cinq ans et demi, un adulte, un adolescent, etc.), de genre, d'appartenance collective (James 2000) : les acteurs, même très jeunes, jonglent avec ces frontières de temps et de genre, en se les appropriant, les modifiant ou les ratifiant (Diasio 2012 : §14).

### 1. Appropriations des espaces communs par les enfants

Les espaces ne sont pas seulement des lieux matériels imaginés et fabriqués par les adultes mais aussi et surtout des lieux habités et transformés par les actions des habitants. On verra dans cette section comment les enfants investissent les espaces tels qu'ils ont été conçus par les adultes.

Il est frappant de constater que les enfants ne restent pas durablement dans leur chambre. La circulation des enfants est constante. Une majorité vont et viennent entre leur chambre et le salon, entre leur propre chambre et la chambre de leurs frères ou de leurs sœurs. Les enfants rencontrés investissent beaucoup le salon. Selon la mère d'Anaïs (7 ans), le salon est l'espace de jeu principal de sa fille, qui va rarement jouer dans sa chambre :

Madame Rollot : Mais d'elle-même, elle y est jamais allée d'elle-même... Comme elle est loin de nous aussi, je pense que ça l'intéresse pas plus que ça. Lui [Julien, 2 ans], c'est pareil, il va pas dans sa chambre, il va très rarement dans sa chambre, pourtant il y a des jouets aussi.

Dans certaines familles, entre ce qui a été conçu pour les enfants – la chambre –, et les usages effectifs de celle-ci par les enfants, il y a un écart. Natacha (8 ans) et Arthur (5 ans) jouent

assez fréquemment dans leur chambre, mais le salon, au premier étage, est un endroit qu'ils fréquentent beaucoup. Ils y installent leurs jouets, y dessinent, y regardent la télévision. Le salon apparaît ainsi comme un espace investi et transformé constamment par les enfants. Comme l'a montré Rosselin (1999), l'appropriation d'un espace s'effectue par le corps et les objets. S'approprier un espace équivaut à le fabriquer à partir des objets.

C'est d'abord en posant ici ou là des objets dans l'espace domestique, au cours d'un trajet ou d'une activité que les enfants s'approprient l'espace. S'il faut chercher un doudou, une peluche, un livre, c'est bien qu'il s'est égaré dans le parcours de l'enfant dans l'espace domestique. Chercher renforce l'appropriation. Les objets marquent ainsi les connexions, les passages, les relations entre les pièces du logement. Les jeux permettent l'appropriation du salon, comme Mathilde (6 ans) le raconte :

SL : C'est quoi jouer aux poupées ? Tu fais la classe ou... ?

Mathilde : Je fais la famille...

SL : La famille ?

Mathilde : La famille avec les doudous, les poupées.

SL : Et qu'est-ce qu'elle fait la famille ?

Mathilde : Elle se promène, elle va à l'école... elle va au parc.

SL : Et il y a qui dans la famille ?

Mathilde : Heu... il y a des nounours, il y a un chien, une vache... il y a une tortue, il y a un lapin heu... il y a un papa et une maman.

[...]

SL : Et tes poupées, elles vont dans le salon ?

Mathilde : Ici, c'est une cabane en dessous de la table, donc les poupées elles y vont des fois.

SL : Et à d'autres endroits ?

Mathilde : Oui les canapés, c'est pour les voitures. Quand on va sur le canapé, on est dans la voiture. Et on a un camping-car aussi. La voiture, c'est celle qui est le moins près de la télé. Et le camping-car, c'est celui où il y a la tasse rose.

SL : Toute la famille part en voyage. Ils vont où ?

Mathilde : On va à la mer, on est allés en forêt aussi, allés escalader un petit peu les meubles.

Les objets permettent des connexions entre les chambres des enfants :

SL : Et quand ils se promènent qu'est-ce qu'ils font ? Ils vont se promener ? Par exemple dans la chambre de ton frère ?

Mathilde : Oui.

SL : Jusqu'à la cuisine ?

Mathilde : Non. Ils marchent pas.

SL : Ah ! Ils marchent pas ?

Mathilde : C'est des jouets donc ça peut pas marcher !

SL : Oui mais c'est toi qui les fait marcher. Et tu les fais marcher jusqu'où ?

Mathilde : Jusqu'aux toilettes.

SL : C'est une sacrée ballade... Est-ce qu'ils vont chez Inès ?

Mathilde : Oui, c'est ici l'école.

SL : D'accord. C'est Inès [2 ans] la maîtresse.

Mathilde : Il y a un maître une maîtresse. Inès c'est la maîtresse, Loïc [7 ans], c'est le maitre.

Les objets entrent dans des jeux qui supposent des déplacements dans les différentes pièces de la maison. Les relations entre les frères et sœurs sont renforcées par ces jeux. Comme on l'a vu plus haut, Madame Ousséguant refuse catégoriquement les coins-jeux dans le salon. Cependant, on voit bien que les enfants peuvent y jouer très souvent. Ces circulations et ces activités sont cependant l'objet d'une réglementation, d'un « droit » défini par les adultes. C'est du moins comme cela que Mathilde le présente. Cette notion souligne la souveraineté affirmée des adultes dans l'espace domestique.

Ces objets proviennent de la chambre, circulent jusqu'au salon et se mélangent à des objets du salon qui, eux aussi, sont choisis pour la formation de nouveaux espaces. Ainsi, les stylos, feutres, papiers, scotch, crayons de couleur peuvent circuler de la chambre au salon ; certains sont pris dans un tiroir du salon et composent ainsi un espace dessin sur (ou sous) la table du salon, sur la table basse du salon devant la télévision ou sur une petite table d'enfant posée dans un coin permanent.



**Figure 25. La table du salon de la famille Gabera. Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans).**

Les jouets et le matériel nécessaires à diverses constructions transitent fréquemment de la chambre au salon. Ces voyages sont l'occasion de lier les différents espaces – chambres, couloir, salon, salle de bain – de laisser des traces qui marquent les chemins empruntés. C'est l'occasion de porter, manipuler, déplacer. Les appropriations peuvent se faire sur la table du salon, pour dessiner mais aussi former un coin du salon, qui peut devenir plus ou moins durable et qui s'étend. Ainsi, dans la famille Passemant, Sophie (8 ans) et Raphaël (11 ans) jouent très souvent aux Lego sur le tapis de 2 m<sup>2</sup>, dans un coin du salon situé entre la cuisine

et le canapé. C'est un coin institué, qui se voit enrichi de divers objets provenant de la chambre. Ce coin s'étend souvent sur le tapis devant le canapé. Cette aire peut même s'étaler sur une bonne partie de la surface du salon. Chez Natacha (8 ans) et Arthur (5 ans), le salon comprend deux espaces, l'un formé par la grande table à 8 places, l'autre par les deux canapés. Ce deuxième espace est occupé très fréquemment par les objets des enfants, qui proviennent directement de leur chambre (qu'ils partagent).



Figure 26. Famille Semper. Natacha (8 ans) Arthur (5 ans) : le salon.

Figure 20. Famille Semper, autre état du salon (cf. 118).

On voit ici la grande différence entre les deux états du salon, constamment modifié sous l'action des enfants et leurs objets. Lorsqu'arrive le moment du rangement, l'ensemble des objets peut retourner dans la chambre. Mais, certains aussi peuvent être regroupés dans un coin, restant là plus ou moins durablement, comme on l'a vu précédemment. Les installations mises en place par les enfants recourent à divers objets provenant de la chambre et utilisent les surfaces, les objets, les matières présentes dans le salon, comme le canapé et les Lego pour Sophie. L'espace du salon est constitutif du jeu car, souvent, il offre une surface plus importante que la chambre des enfants, la surface de celle-ci étant déjà prise par de nombreux jouets. L'espace est alors utilisé de façon non spécialisée. L'espace « agit directement sur la dimension fonctionnelle du jeu » (Brougère 1991a : 167) et, en même temps, les enfants le composent en manipulant des objets.

### *Hétérotopies*

On observe à la fois l'étendue et la mobilité des coins-jeu. Les pièces d'un logement comportent différents coins, qui peuvent se transformer dans la journée sous l'action des habitants. Ce sont les objets et l'action sur ces objets qui fabriquent les espaces. Ainsi, sous l'action des enfants, le canapé devient siège à poupée, une école pour les nounours ou un support d'exposition de posters de stars. La table du salon se transforme souvent en table à dessin, composant ainsi un coin dessin par l'action des enfants. Cette table à dessin forme « un coin dessin » ou un « coin peinture », qui n'était pas prévu au départ par les adultes comme pouvait l'être la table de la chambre d'enfant. Le coin-Lego se déplace devant le canapé, peut s'étendre aux frontières de la cuisine, espace souvent interdit aux jeux. Les enfants peuvent passer d'un espace à l'autre de façon assez rapide. Au cours d'une visite, alors que je m'entretiens avec la mère de la famille Semper, les deux enfants, accompagnés d'amis qui viennent d'arriver, passent d'un jeu vidéo à un jeu de toupie, puis se lancent dans des simulations avec des poupées Monster High, puis avec des peluches. Ils passent du salon à la chambre, vont et viennent, utilisant un grand nombre d'objets, certains attachés à la chambre (le biberon pour nourrir les peluches), d'autres se trouvant dans la pièce (ordinateur portable des parents) qui sert de support aux Monster High. Dans la famille Lett, Nina (7 ans) me montre comment elle utilise ponctuellement le canapé pour fabriquer une cabane. Elle et



Figure 27. Famille Lett.:Le salon avec les jeux de Nina.

sa sœur de 12 ans se servent aussi des coussins ainsi que la couverture (qu'utilise toujours la mère lorsqu'elle regarde la télévision). Elles peuvent ajouter « des chaises pour que ça tienne ».



Figure 28, 29, 30. Chez Nina (7 ans) et Gwenaëlle (12 ans) : les modifications du canapé par Nina.



Elle se sert aussi du canapé comme d'un rempart : elle joue alors à demi-cachée sur le tapis. Elle peut aussi l'employer pour faire une maison pour les poupées. On observe le soin tout particulier accordé à l'organisation et la manipulation des objets en vue d'objectifs bien précis. Dans la famille Kagel, l'escalier en bois qui mène au deuxième étage se voit doté ponctuellement de matelas d'appoint, d'oreillers et de peluches pour se transformer en toboggan. Il y a là des aménagements, des constructions particulières, des assemblages de divers objets pour composer des espaces pour les jeux du corps.

La notion d'hétérotopie permet de rendre compte d'un travail d'appropriation des espaces autres que la chambre. Ces actions peuvent apparaître comme des gestes hétérotopiques. Pour Michel Foucault, les hétérotopies sont des « contre-espaces » (Foucault 2009 : 24), c'est-à-dire des lieux « affectés d'une certaine réalité matérielle, mais creusant aussi l'évidence de



Figure 31, 32. Famille Kagel - Lou (8 ans) et Ninon (12 ans)

l'espace vécu jusqu'à en contester l'usage ordinaire » (Sabot 2012 : 9). Ce sont des lieux qui « s'opposent à tous les autres, qui sont destinés en quelque sorte à les effacer, à les neutraliser

ou à les purifier » (Foucault 2009 : 24). Ce sont des « contestations mythiques et réelles de l'espace où nous vivons » (*ibid.* : 25). Le geste, nous dit Foucault, c'est celui de l'enfant qui fait d'un lit tout autre chose qu'un lit : « on peut y nager entre les couvertures ». Si l'utopie est un espace irréel, l'hétérotopie s'inscrit dans la matérialité des choses, mais perturbe l'usage « normal » des espaces. En ce sens, il s'agit d'une sorte d'utopie présente, réelle, voire institutionnalisée. Ces espaces, souligne Philippe Sabot, sont producteurs d'une expérience particulière, d'une transformation de soi, dans le rapport même qu'ils ont aux lieux ordinaires<sup>66</sup> : « L'hétérotopie a pour règle de juxtaposer en un lieu réel plusieurs espaces qui, normalement, seraient, devraient être incompatibles » (Foucault 2009 : 28-29).

## **2. Expériences physiques, sensorielles et esthétiques des enfants**

### 2.1. Expériences sensorielles des enfants

En transformant les espaces des logements avec leurs objets, les enfants expérimentent des sensations corporelles. Il s'agit donc aussi d'actions sur son propre corps : faire du hip-hop devant la télévision transforme le sol du salon en piste de danse, comme chez Nathan (8 ans) et Quentin (10 ans), qui m'expliquent également comment ils jouent à se lancer les coussins du canapé d'un bout à l'autre de la pièce, « en faisant attention de pas casser les vases en verre du radiateur ». Dans les observations et les entretiens que j'ai menés avec les adultes, est souvent apparue la question de la mobilité des enfants dans l'espace domestique. Mes visites avec les enfants et les photographies ont révélé l'ampleur de l'appropriation par leur engagement physique. Ainsi Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans) dorment dans la même chambre. Gaspard fait de l'escalade dans un club les mercredis. Il a installé dans sa chambre, qui comporte un lit en mezzanine, des cordes avec mousquetons. Il me montre comment sa chambre est aménagée pour grimper. Il passe de son lit au radiateur debout, s'appuyant sur la fenêtre sans double vitrage (ce qui m'a causé quelques frayeurs). Dans la chambre, partagée ou non avec un frère ou une sœur, le lit à étages se présente comme un espace de grimpe, où les enfants prennent plaisir à mesurer leur force et leur souplesse physique. Si les parents ont souvent acheté ce type de lit pour gagner de l'espace dans la chambre des enfants, ils ont aussi pris en compte leur affordance<sup>67</sup> à la « grimpe » (il comporte une échelle, se trouve à plus de

---

<sup>66</sup> Marie-Pierre Julien (2017) a défendu l'idée que les chambres des 8-13 ans sont des hétérotopies.

<sup>67</sup> Selon Brougère, « le terme, forgé par Gibson (1979) dans le cadre de la psychologie de la perception, à partir du verbe anglais to afford (offrir, mettre à disposition), a pour but de conceptualiser les propriétés de l'environnement telles qu'elles sont perçues (l'affordance) en tant que possibilité d'action en relation avec les caractéristiques d'un individu (animal ou humain), à la façon, par exemple, dont la forme d'une branche d'arbre

1,50 m de haut). Gaspard en démultiplie le potentiel. Ce qu'il pratique dans sa chambre, il le fait également au salon. Tout au long de la visite de l'appartement, il grimpera sur des meubles pour me montrer des objets ; plus précisément, ici une carte postale dans la cuisine, là un dessin accroché au mur. En arrivant dans le salon, il effectuera une démonstration de ses talents d'escaladeur en grimpant sur le chambranle de la porte.



Figure 33. Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans) à l'entrée du salon.

Les enfants rencontrés ne sont pas tous inscrits à un club d'escalade ; ils sont pourtant tous enclins, de la même façon, à se déplacer en montant sur les objets, ce qui leur permet de ne plus avoir les pieds à terre, en sautant, en courant, en glissant, en rentrant leur corps dans une armoire, en se faufilant sous une table. Les enfants utilisent différents éléments du mobilier ou différents objets pour tester les possibilités du corps en mouvement : résistance, élasticité, motricité. Il s'agit de produire différentes sensations du corps à partir des objets domestiques, tester sa force et son agilité dans l'usage de son propre corps et la manipulation des objets.



Figure 34. Chez Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans). Gaspard dans sa chambre partagée.

---

offre une possibilité de s'asseoir à un humain (du fait de la taille de ce dernier, de sa configuration physiologique rapportée à l'arbre) » (Brogère : 2012b : 76).



**Figure 35** Chez Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans). Gaspard dans la cuisine

**Figure 32.** Chez Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans). Gaspard dans la cuisine

Ce faisant, ils défient les limites les possibilités de leurs corps et celles des objets. Mais ils défient également les normes de déplacement et de mouvement des corps tels qu'elles sont pensées par de nombreux adultes, qui répètent à l'envi : « Arrête de te jeter sur le canapé ! » Ainsi, lors de l'entretien avec les deux adultes de la famille Ousséguant, Mathilde (7 ans) ne cesse de courir et finir par atterrir sur le second canapé à côté de nous. À un moment, elle glisse et vient se cogner sur le radiateur, revient en pleurant se faire à la fois consoler, soigner et reprocher vertement ses pratiques. J'ai observé à maintes reprises ce type de scène. Pour les enfants, le corps, à la fois dans sa taille et son aspect, mais aussi dans ses manières d'être porté, manipulé, tenu, bougé se différencie du corps de l'adulte. Le corps apparaît pour les enfants comme une modalité spécifique de « construire les catégories de l'autre et du même, d'appréhender leur identité et celle de leurs interlocuteurs » (Diasio 2010a : 115).



**Figure36.** Chez Paul (13 ans) et Charlotte (9 ans). Charlotte me fait visiter le salon.

## 2.2. Haut-bas, grand-petit

Ce double défi – à son propre corps et aux usages « adultes » des objets – se retrouve dans le jeu entre le haut et le bas, le grand et le petit. Ces mouvements sont parfois nécessaires face à un environnement d’abord pensé par les adultes. Il faut souvent se grandir, c’est-à-dire se hisser sur la pointe des pieds ou monter sur un meuble pour atteindre certains objets : de la confiture dans le réfrigérateur, du shampoing sur l’étagère, le pommeau de la douche, son image dans le miroir. De la même façon, jouer au sol est une façon de disposer d’une surface de jeu appréciable, dont les enfants ne bénéficient pas toujours facilement sur les aires limitées des tables et des meubles du salon, qui peuvent être encombrés de journaux, de papiers, d’objets décoratifs. La mobilité enfantine tient à un usage spécifique des objets lié à la taille des enfants. Si certaines petites chaises « adaptées » aux enfants peuvent se trouver dans le salon, le mobilier des espaces autres que celui de la chambre est un mobilier pour taille adulte. C’est une habitude prise très tôt par les enfants, que de se servir de leurs capacités motrices pour parvenir à atteindre les objets et se déplacer dans l’espace. Mais se grandir est à prendre ici dans le sens de l’âge autant dans le sens physique de « se rendre plus grand en taille ». Grandir signifie aussi ne plus être un enfant. Ce mouvement d’ascension se double du mouvement inverse : se faire plus petit que l’on est.



**Figure 37.** Chez Mathilde (6 ans), Loïc (7 ans), Inès (2 ans). Loïc dans la chambre d’Ines.



**Figure 38.** Famille Kagel : Lou (8 ans) et Ninon (12 ans). Lou à côté de la grande table du salon.

Deux mouvements s’opposent : grimper, s’allonger au sol. Lors de mes visites, j’ai ainsi observé que les enfants jouaient, parlaient, pouvaient faire leurs devoirs, assis, en tailleur, ou allongés sur le sol.



Figure39. Famille Schül. Hugo joue dans la cuisine pendant l'entretien avec sa mère.

Les bureaux qui se trouvent dans les chambres d'enfants sont globalement peu utilisés comme surface d'activité. Par contre, au cours de l'enquête, je me suis souvent assis par terre pour discuter avec les enfants, mais mes techniques du corps pour m'y sentir à l'aise ne valaient pas les leurs<sup>68</sup>. Le parquet est utilisé lui comme surface de glisse : Mathilde (7 ans) et Loïc (8 ans) s'élancent, puis se jettent sur les genoux, et finissent la glisse allongés sur le sol. C'est une technique du corps qu'ils m'ont expliquée et montrée (mais je n'ai pas osé l'essayer). Ce rapport au sol permet de jouer sous la table, utiliser des couvertures et des petits meubles pour les soutenir et s'en faire un abri sous lequel on se cache et ce, dans le salon, ou dans la ou les chambres des enfants. Ces jeux permettent tantôt d'être ou redevenir petit, tantôt d'être ou de redevenir grand. Pendant un entretien avec sa mère, Hugo (7 ans) s'installe par terre, dans la cuisine ouverte sur le salon, pose son jeu de société, et joue tout en écoutant notre conversation. « Se cacher », « jouer à cache-cache » participent de ces techniques du corps. Ces activités peuvent se faire entre enfants, mais aussi avec les adultes. Ainsi, Nina (7 ans) se cache parfois dans l'armoire lorsque sa mère la cherche. Anaïs (7 ans) me montre ses cachettes dans l'armoire le long du couloir. Gaspard (7 ans) et Tom (4 ans) se faufilent en rampant dans le salon où ses parents travaillent, faisant une halte derrière le canapé.

De façon générale, s'approprier des objets et des espaces passe par le corps et les objets. Le corps n'est pas limité à lui-même mais intègre les objets dans ses schémas sensori-moteurs de telle façon qu'ils constituent un prolongement, une extension de son propre corps (Warnier 1999).

---

<sup>68</sup> Sur l'usage du corps des adultes dans les enquêtes auprès des enfants cf. Corsaro (1997 [1990]).



Figure 40. Chez Nina (7 ans) et Gwenaëlle (12 ans). Nina se cache dans son armoire.

Mauss a nommé « techniques du corps » ces formes d’appropriation culturellement construites du corps (Mauss 1993 [1934]). Nos techniques du corps modifient notre subjectivité (Julien et Warnier 1999, Rosselin 2000). Ici, les techniques du corps permettent aux enfants notamment de tester leurs savoir-faire corporels, de disposer d’une surface de jeu suffisante, de s’approprier le salon, de se différencier des adultes, mais aussi de montrer aux autres et à eux-mêmes leurs capacités de mobilité dans l’âge : ils peuvent se faire petits (en passant sous) ou grands (en montant sur).

### 2.3. Esthétiques, sensibilités et transgressions enfantines

Certaines compositions d’objets sont réalisées par les enfants dans le but d’obtenir un plaisir esthétique. Lorsque je demande à Ninon ce qu’elle est en train de faire (fig. 39), elle me dit que « c’est joli ». Le caractère méticuleux de la disposition des peluches de Mathilde ou de la composition de Ninon (fig.41), relève du souci de produire un certain ordre selon les formes, les tailles et les couleurs des objets. Il est fréquent que ces agencements soient composés avec les objets « adultes » qui se trouvent dans le salon : à côté (ou sur) les ordinateurs portables, les DVD ou les stylos des adultes, on trouve des jouets (*Pet Shop*), des peluches.

Nicoletta Diasio distingue plusieurs niveaux dans l’esthétique enfantine domestique. Le premier concerne la « beauté » des « qualités formelles reconnues par les enfants » (Diasio 2010c : 3). Le deuxième aspect est lié à l’action technique elle-même. Grimper demande un savoir-faire dans le rapport de son corps à l’objet. Glisser sur le parquet, se mettre en tailleur sur sa chaise, non seulement demandent des compétences, mais supposent un rapport sensible

des corps et l'utilisation d'un objet. Gilbert Simondon éclaire cette dimension avec la notion de « techno-esthétique » :

[...] la techno-esthétique n'a pas pour catégorie principale la contemplation. C'est dans l'usage, dans l'action, qu'elle devient en quelque sorte orgasmique, moyen tactile et moteur de stimulation. Quand un écrou bloqué se débloque, on éprouve un plaisir moteur, une certaine joie instrumentalisée, une communication, médiatisée par l'outil, avec la chose sur laquelle il opère. C'est un type d'intuition perceptivo-motrice et sensorielle. Le corps de l'opérateur donne et reçoit (Simondon 2014 : 391-392).



Figure 41. Chez Lou (7ans) et Ninon (12 ans) : la table du salon composée par Ninon.

Commentant les propos de Simondon, Elisa Binda affirme que la vie et la sensibilité (*aesthesis*) se propagent par et dans les artefacts techniques, mais « c'est aussi la jouissance », l'engagement d'un corps entièrement ouvert et sensible qui, dans ce prolongement, peut se manifester en faisant ainsi émerger, de manière plus intense un « sens de la vie immédiate » (Binda 2015 : 5). Leroi-Gourhan a également insisté sur le rapport entre corps, rythme et technique et formes d'appropriation esthétique (Bidet 2007). Les plaisirs physiques de se jeter, rebondir, s'enfouir sous des tissus, se soustraire à la vue des autres, sont des plaisirs sensibles, que subsume, pour les parents, comme pour les enfants, le terme de jeu. Jouer, en ce sens, c'est manipuler les objets de telle façon que le corps expérimente des transformations pour elles-mêmes. La matière agit sur les corps : le radiateur cogne la tête, le saut du canapé rend léger, les couvertures font étouffer. Il faut de l'agilité pour se balancer sur une chaise ou sauter sur le canapé.

Une partie de ces gestes transgresse les règles immanentes à ces espaces. C'est d'abord la contestation de ce qui peut apparaître aux yeux des enfants comme une assignation à la chambre d'enfant. Les techniques de soi proposées par la chambre ne leur suffisent pas. Il faut

aller plus loin. La fabrique des hétérotopies est une forme de résistance à l'ordre adulte, aux usages établis des objets. J'ai pu observer ce travail des frontières à plusieurs reprises. Dans la visite de sa maison menée par Clémentine (6 ans), celle-ci commence par monter sur les deux canapés posés côte à côte, ce qui représente quatre mètres environ de long, puis fait une roulade, et se lance dans des sauts. Quelques instants après, c'est comme si elle m'avait oublié et ne finissait pas sa démonstration, prise dans un corps à corps avec le canapé. Or, je savais que son père tolérait de moins en moins cette activité. Il venait de sortir et je me retrouvais dans une situation intermédiaire, adulte connaissant l'interdit censé être respecté (ayant peur aussi qu'elle se fasse mal, faute d'être intervenu) et enquêteur, intéressé par les pratiques enfantines, respectant le plaisir de l'enfant à sauter sur le canapé, à transgresser un interdit et à me montrer ses savoir-faire techniques. Se nouent dans cet exemple des rapports intéressants entre grandir, s'approprier des espaces par le corps, contourner des interdits, montrer ses compétences physiques comme distinctes de celles de l'adulte.



Figure 42-45. Famille Natchez :  
Clémentine dans le salon.



Figure 46. Famille Natchez :  
Clémentine dans le salon.

Le père de Clémentine, interviewé par ailleurs affirme, à propos des fauteuils et canapés du salon :

Monsieur Natchez : Ils ont pas le droit, bien sûr, surtout sur les fauteuils de cinéma, ça non. Là, je les laisse pas faire.

SL : Parce que ?

Monsieur Natchez : Parce que...fragile, enfin fragile non...parce que j'y tiens. Il y a un attachement sentimental sur ce fauteuil... et parce qu'ils peuvent se faire mal et tomber.

Le franchissement de ces limites est l'occasion pour les enfants et les adultes de redéfinir les frontières. Pour les enfants, ces transgressions, ces jeux avec le cadre, permettent l'affirmation de soi dans la sphère domestique. Ces mouvements et ces gestes témoignent des formes spatiales et corporelles que prend la capacité d'agir des enfants.

Ces niveaux de l'existence sont ceux d'un monde enfantin qui se fraye, entre l'école, les sports, les devoirs, les activités dites expressives (musique, cours de peinture), des espaces de liberté et d'interruption des interdits sur le modèle désormais classique de l'inversion carnavalesque : suspension de la norme, mais à l'intérieur d'un espace-temps défini, contrôlé, provisoire (presque tous les enfants interviewés disposent d'une plage horaire pour grignoter), mise en scène d'un corps grotesque, ouvert, transgressif (Diasio 2006 : 251).

Les appropriations enfantines des pièces considérées comme celles des adultes se font par le détournement des espaces et des objets. Non seulement les enfants ne respectent pas les limites spatiales que leur fixent les parents en restant rarement dans leur chambre, mais ils transforment par des compositions esthétiques et surtout par leurs techniques du corps les espaces familiaux. Ainsi, la production de l'ordre générationnel tel qu'il est fabriqué par les adultes en assignant des fonctions aux pièces ou aux coins des pièces, est remise en cause par les enfants eux-mêmes. Les actions des enfants dans les espaces dont ils font, souvent, des

hétérotopies, sont des formes de résistance opposées aux structures imposées. De leur côté, les parents tentent sans cesse de ré-établir l'ordre spatial et générationnel.

## **CHAPITRE 7. LE TRAVAIL DES FRONTIÈRES : LE RANGEMENT**

Les adultes rencontrés n'interdisent pas strictement le salon aux enfants. Si les projets parentaux en matière d'usage du salon par les enfants sont différents – on passe d'un espace commun où les enfants sont priés plus ou moins fortement d'aller jouer ailleurs à un espace conçu comme une salle de jeu –, l'action des enfants modifie toujours les normes adultes d'une manière ou d'une autre. Comment réagissent les adultes ? Quel type de « travail des frontières » est effectué par les adultes et les enfants quand la question se pose de l'ordre et du désordre ? À l'aide de la notion de travail des frontières (Thorne 1993), je montrerai que les adultes trouvent là l'occasion d'une distinction générationnelle. En effet, le désordre, qui accompagne bien souvent les appropriations enfantines, met régulièrement en question, du point de vue des adultes, le rapport de pouvoir entre enfants et adultes. Pour restaurer l'ordre, différentes techniques sont utilisées par les parents ; il s'agira d'en rendre compte.

### **1. L'organisation des objets, du temps et des corps**

Michel Foucault (1974) a montré comment les disciplines ont émergé au XVIII<sup>e</sup> siècle en tant que nouvelles techniques visant à rendre le corps docile et productif. Parmi ces techniques, la maîtrise du temps devient centrale dans les espaces de l'usine et de l'école ; on se met à compter en minutes et en secondes. Ces transformations, comme toutes les transformations sociales, modifient profondément les modes de vie familiaux. Les vies familiales que j'ai observées se voient soumises aux rythmes du travail et de la scolarité (Millet et Thin 2005).

#### 1.1. Des temporalités à ordonner

Dans toutes les familles rencontrées, les enfants vont à l'école à des heures précises. Ils commencent, à cet âge, à avoir des devoirs scolaires. La majorité des enfants ont une activité ou plusieurs activités extra-scolaires : judo, piscine, instrument de musique, danse, basket. Vivre avec des enfants, c'est d'abord se trouver confronté à une organisation temporelle précise, qui renforce la nécessité des routines. Les adultes, dans la sphère domestique, entendent régler dans le temps les activités des enfants. Le rythme domestique est en grande partie défini par les repas, les devoirs, le coucher, le lever.

Monsieur Semper : On les lève à 7h. Quand il y a école, la maison c'est très codifié. On se lève entre 7h et 7h30. Ils arrivent, le petit déj est prêt. On s'installe, on mange, on dit trop rien, et après on discute un peu. Mais en général, on discute pas beaucoup parce qu'il est temps de

descendre se laver les dents et de s'habiller. Donc on court. Et très vite, à 8h moins le quart, on surveille l'heure. Il faut descendre se laver les dents. Arthur, si on était pas derrière lui, il serait incapable de se laver les dents et s'habiller. Il descend, il rêve, il se met à jouer. On lui dit une fois, deux fois, trois fois. On lui répète tout le temps : « Il faut se préparer, va te laver les dents, habille-toi ! » Quand on lui dit ça, il commence à s'habiller. On tourne le dos, on va, nous, se préparer et pis il passe à autre chose. Il commence à jouer. On revient. Il est toujours cul nu. On dit alors : « T'exagères ! »

L'organisation de la vie quotidienne par les adultes concerne une grande variété d'activités qui visent le bon entretien du corps pour se préparer aux activités publiques (manger, dormir, se laver). Ces actions sont considérées comme devant être pilotées par les adultes eux-mêmes. Dans cette temporalité quotidienne, le désordre peut faire particulièrement problème, à des moments de transition : ce problème appelle un travail des frontières à la charge des parents. En effet, les enfants sont dits « incapables de surveiller l'heure ». Les adultes doivent constamment leur dire : « Attention, c'est dans 5 minutes, tu vas mettre tes chaussures c'est l'heure, Natacha, tu te prépares c'est l'heure ». Dans les temps de transition entre le jour et la nuit, la maison et l'école, le jeu et le repas, les adultes rappellent très souvent l'heure aux enfants. Les actions des enfants semblent suivre leur propre cours, voire s'opposer intentionnellement aux impératifs horaires. Les activités peuvent être optimisées en contrôlant leur déroulement (injonction répétée de se brosser les dents sans parler, par exemple). Dans ces actions, les enfants rusent avec le temps contraint des adultes, puisqu'ils insèrent leurs actions de maints épisodes ludiques.

Monsieur Semper : [à propos d'Arthur] Il tire le tiroir, il prend ses affaires tout seul, il fait un bazar pas possible. Donc il y a un énorme bazar, tous les vêtements sont dépliés sens dessus-dessous. Quand il prend un truc ou qu'il faut le remettre, il bourre, il pousse. Il y a des bouts de tissus qui dépassent du tiroir. Arthur, c'est pas quelqu'un qui range.

Il semble que les enfants ne cessent de franchir les frontières temporelles fixées par les adultes. Comme les objets vus au chapitre précédent, les horaires sont détournés :

Madame Wilton [en parlant de Ben] : Il adore lire. Il me carotte des minutes d'avance pour se réveiller plus tôt et lire dans le lit. C'est un truc qui lui plaît. C'est son truc. Et dimanche matin, il peut très bien se réveiller et lire. Maintenant, il sait qu'il descendra à des heures plutôt décentes pour un week-end, vers 9h30, 9h et non plus à 6h30 du matin. Donc, ça commence à être un peu plus sympa pour nous les parents.

Madame Wilton : Oui le matin, c'est Ben. Ben, il peut rester rêver avec une jambe dans un slip et l'autre jambe dehors et ça pendant 10 mn. Ou alors il descend avec toutes ses fringues à poil toutes ses fringues dans les bras, et poser la question : « Maman la lycanthropie c'est quoi ? »

Les enfants apparaissent, aux yeux des adultes, comme des personnes dont une des caractéristiques essentielles est de ne pas ranger leurs affaires et de résister aux rythmes

imposés par les adultes. C'est encore plus vrai des garçons, semble-t-il.

Au plan du temps, les normes sont importantes pour une grande majorité des familles. Les horaires imposés par l'école ne se discutent pas. Les familles qui « laissent » leur enfant arriver en retard à l'école sont vite stigmatisées. Les normes concernant le coucher sont également très contraignantes, par souci de l'enfant. Les prescriptions des divers spécialistes évoquent tous les « rythmes » de l'enfant (Lallemand et Delaisi de Parseval 2001). Parmi ces prescriptions, le sommeil est essentiel pour la santé de l'enfant. Le travail des frontières a donc lieu dans les moments de tension, liés au rappel des normes. Face à ces normes, se coucher tard devient la conquête d'un espace de liberté, une transgression. Les enfants aiment donc se coucher tard. Se coucher tard, c'est être grand. Se coucher tard est souvent possible lorsque les enfants reçoivent des amis pour dormir. En dehors du samedi, cela peut avoir lieu les mardis et les vendredis, lorsqu'il « n'y a pas école » le lendemain. Mais au quotidien, repousser l'heure du coucher est une forme de résistance courante.

L'univers domestique se présente comme une vaste entreprise de mise en désordre (par les enfants) et en ordre (par les adultes) des objets, des temps et des corps. A travers le rangement s'incorpore et se ritualise la différence de génération. Face à la résistance enfantine, l'attention que les parents portent au rangement et à l'ordre est ainsi une valeur morale. L'ordre consiste également à préserver une certaine réciprocité inhérente à la vie commune familiale :

Monsieur Semper : Si le rangement est approximatif dans la chambre, on laisse. Mais si, dans le salon, il y a encore des choses qui traînent partout, on leur dit : « Non ». Parce que nous, c'est un espace commun. Leur chambre, c'est un espace à eux. Donc, on est moins exigeant sur le rangement de la chambre que... Parce que nous, ça nous plaît pas de marcher sur les crayons. Ça, les crayons de couleur qui traînent par terre, ça je les ramasse pas. Je leur dis : « Ça, vous les ramassez ».

Le désordre est vivement déprécié et l'usage du terme « bordel » est fréquent pour qualifier l'état d'une pièce ou d'un meuble en désordre<sup>69</sup>. Le salon réapparaît, avec son ordre, comme l'emblème de la maîtrise des adultes sur l'espace de représentation de la famille. Marie Douglas (1992 [1966]) montre que cet ordre est à la fois matériel et symbolique. Le désordre, ou ce qui est sale, est une question de juste place.

La saleté est essentiellement désordre. [...]. Quand nous nous détournons de la saleté, ce n'est pas que nous en ayons peur, ni qu'elle nous inspire une appréhension ou une terreur sacrée. L'idée que nous nous faisons de la maladie n'explique pas non plus toute la gamme de nos

---

<sup>69</sup> Ainsi, ma venue a souvent été l'occasion de nombreux commentaires inquiets : « Ne faites pas attention, ce n'est pas rangé ».

réactions à la saleté que nous la nettoyions ou que nous l'évitions. La saleté est une offense contre l'ordre. En l'éliminant, nous n'accomplissons pas un geste négatif ; au contraire, nous nous efforçons, positivement, d'organiser notre milieu (Douglas 2001[1966] : 24)

Ainsi pour Douglas, ranger, laver, trier sont tous des rites de purification. Ils reviennent à tenter d'imposer « une unité à notre expérience » (Douglas 1992 [1966] : 24). Cela signifie que des expériences différentes, des éléments disparates sont réunis dans un ensemble ordonné<sup>70</sup>. Certaines valeurs morales et certaines règles sociales sont maintenues par « des croyances relatives aux contagions dangereuses » (*ibid* : 25). Mais, sur un plan plus global, les formes de pollution et de contamination « servent d'analogie pour exprimer une idée générale de l'ordre social » (*ibid* : 25).

La saleté est le sous-produit d'une organisation et d'une classification de la matière, dans la mesure où toute mise en ordre entraîne le rejet d'éléments non appropriés. [...] Nous concevons la saleté comme une sorte de ramassis d'éléments rejetés par nos systèmes ordonnés. La saleté est une idée relative. Ces souliers ne sont pas sales en eux-mêmes, mais il est sale de les poser sur la table de la salle à manger. (Douglas 1992 [1966] : 55).

En définissant un danger dans un but de protection, les adultes imposent un ensemble de valeurs : « rien de tel pour rappeler à leurs devoirs les membres de la communauté » (Douglas 1992 [1966] : iv). C'est bien le cas du désordre matériel (Filiod 2003, 2004). La dispersion de l'expérience spatiale des adultes du fait de l'action des enfants sur les objets risque d'amener le « chaos », il s'agit de s'en protéger. Bref, le « chaos », le désordre, le « bordel » apparaissent comme des menaces permanentes que le rituel du rangement va restaurer.

## 1.2. Des corps à contrôler

Les enfants sont d'abord des corps qui bougent, qui secrètent des substances, qui agissent sur les autres corps et sur les objets, que les parents vont réguler. Du côté de la petite enfance, les recherches sur le maternage ont montré que dans différentes sociétés les parents, particulièrement les mères, façonnent les corps (Vinel 2003, Bonnet et Pourchez 2007) et les traitent pour qu'ils deviennent humains. Cette mise en ordre touche tout particulièrement les excréments du corps. Dans toutes les sociétés, mais de diverses façons, les matières rejetées du corps (urine, sperme, morve, fèces, sang menstruel) qui proviennent des parties liminales du corps (anus, vagin, bouche) sont considérées comme dangereuses, contaminantes (Douglas

---

<sup>70</sup> Mary Douglas affirme : « Il me semble que les croyances relatives à la séparation, la purification, la démarcation et le châtement des transgressions ont pour fonction d'imposer un système à une expérience essentiellement désordonnée » (1992 [1966] : 26).

1992 [1966])<sup>71</sup>. Elles menacent potentiellement l'ordre social (Héritier 1996). La petite enfance est une période cruciale, dans la gestion de ces substances (Vinel 2003). Les bébés ne maîtrisent pas entièrement les substances qui sortent de leurs corps (fèces, urine, larmes, morve, bave), ni celles qui doivent pénétrer dans leur corps sans sortir de manière précipitée (manger sans recracher par exemple). S'ils ne sont pas considérés comme des personnes contaminantes, c'est parce qu'ils sont considérés comme purs, innocents, sans défense, qui demandent un traitement spécial. Ils ne sont pas responsables (Murcott 1993). Dans la petite enfance, une des tâches des parents est donc de réguler ces productions : laver l'enfant, l'essuyer, le changer afin que l'enfant demeure un « enfant pur ». En même temps, très tôt dans l'enfance, il s'agit d'inculquer à l'enfant l'idée que ces substances liminales doivent être à leur place, à l'intérieur du corps ou dans les endroits spécifiques destinés à les évacuer (pot, toilettes, serviettes). Pour cette raison, la gestion de ces substances est l'objet d'un contrôle étroit des parents. L'apprentissage de l'autocontrôle est activement encouragé.

La sorte de perméabilité du corps de l'enfant fonctionne aussi dans l'autre sens ; l'enfant est vu comme perméable aussi aux dangers extérieurs : microbes, température, germes (Lallemand, Delaisi de Parseval 2001). Les objets « sales » sont ceux qui sont réputés porteurs d'agressions potentielles, puisqu'ils ne sont pas à leur place. Longtemps, l'enfant mettra des objets dans sa bouche. Aussi l'objet ramassé est-il souvent considéré comme sale ; la bouche n'est pas un lieu approprié à l'objet.

Entre 6 et 8 ans, la naturalisation des enfants s'effectue beaucoup dans le dé-rangement qu'ils produisent au quotidien. La place « propre », convenable, pour les corps dans l'espace domestique a fait l'objet de nombreuses campagnes de sensibilisation et de prévention depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle (Murard et Zylberman 1980) ; ces campagnes se poursuivent aujourd'hui à travers l'intervention des médecins, des pédiatres, des psychiatres, et font partie des missions parentales (Lallemand et Delaisi de Parseval 2001, Diasio et Vinel 2017). Ces campagnes de chasse aux microbes, de mise en ordre domestique ont été en grande partie destinées à protéger les enfants de la nation. Un très vaste ensemble de techniques, de recommandations, de prescriptions s'est alors diffusé dans les foyers, en vue de domestiquer l'enfant. Du fait de cet héritage, on peut comprendre une part des fortes préoccupations des parents pour l'ordre domestique. Les parents doivent anticiper toutes les formes de menace pesant sur l'intégrité d'un enfant essentiellement vulnérable. Il faut protéger l'enfant des microbes, mais aussi des

---

<sup>71</sup> « La matière issue de ces orifices est de toute évidence marginale. Crachat, sang, lait, urine, excréments, larmes dépassent les limites du corps, du fait même de leur sécrétion. De même les déchets corporels comme la peau, les ongles, les cheveux coupés et la sueur. » (Douglas 1992 [1966] :137).

accidents domestiques. Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, au carrefour des discours et des préconisations politiques, éducatives et sociales, enfant et absence de propreté ont été constamment liés<sup>72</sup> (Heller 1979, Parayre 2008, 2010). Si le gouvernement de la santé passe par l'administration de la propreté et de l'hygiène (Zaltron 2017), si l'image de l'enfant sale et qui doit être lavé demeure prégnante (Tillard 2014), associée à l'image de l'enfant qui sème un désordre matériel – la figure extrême et pathologique est l'enfant hyperactif (Dupanloup 2001).

La question de la mobilité des enfants et leurs objets pose de nouvelles questions aux adultes lorsque l'enfant atteint l'âge de 6 ans. L'enfant désordonné est le « grand-frère » de l'enfant sale. Madame Ousséguant lie explicitement la présence des enfants à la question de l'hygiène :

Madame Ousséguant : pour moi l'hygiène c'est important, je veux que ce soit propre chez moi et alors les enfants ça fait plein de saleté donc il faut...il faut... entretenir quoi la maison.

La question du désordre est sans doute aussi ancienne que celle de la propreté de l'enfant<sup>73</sup> , mais lorsque les enfants passent une partie de leur temps libre dans les espaces intérieurs, la question de l'ordre matériel devient essentielle. Le désordre peut apparaître comme la manifestation concrète des dangers qui guettent l'enfant et sa famille<sup>74</sup>. La mobilité et le détournement des objets peuvent conduire l'enfant à se mettre en danger : se cogner, se faire mal, se coincer les doigts dans une porte. Plusieurs familles ont évoqué la façon dont le désordre conduit à des dangers physiques graves, voire vitaux. Madame Damblé, raconte comment les voisins du dessous ont vu suinter de leur plafond des gouttes d'eau. Il s'est avéré que les enfants de 8 et 12 ans, seuls à la maison, avaient oublié de fermer le robinet de la baignoire après s'être douchés ensemble. Madame Charpet fait le récit des jeux des enfants d'un cousin avec la machine à laver, jeux qui ont très mal tourné pour l'un d'entre eux. Les dangers physiques semblent cependant concerner surtout les moins de 6 ans. Lorsque madame Ousséguant évoque les interdits de courir dans l'appartement, elle insiste sur le fait que la plus petite, Ines, risque d'imiter les deux grands (de 6 et 7 ans).

---

<sup>72</sup> Les Journées d'études Internationales « La propreté de l'enfant en Europe entre médecine, politique et éducation Regards croisés de sociologues et d'historiens », les 11 et 12 décembre 2014 à la Maison Inter-universitaire des Sciences de l'Homme contribuent à ces analyses.

<sup>73</sup> *Max et Moritz : une histoire de gamins en sept tours*, livre illustré de Wilhelm Busch date de 1865.

<sup>74</sup> Sur les accidents domestiques, cf. Lalanne (2011).

Lorsque les enfants viennent pleurer parce qu'ils se sont cognés, les adultes soignent alors l'enfant qui s'est fait mal en le réprimandant, le mettant en garde contre les usages inconsidérés des corps et des objets. C'est là l'occasion d'un travail des frontières. Les adultes se placent comme maîtrisant complètement leur environnement physique, tandis que les enfants, eux, sont considérés comme incompetents en la matière.

Mais, surtout, le désordre matériel risque de produire le désordre générationnel. Le désordre du point de vue des adultes, peut mener au chaos. Le ralentissement des rythmes imposés à chacun par la vie publique, les rituels de rassemblement collectifs que sont les repas, l'organisation quotidienne visant l'entretien du corps peuvent mener au désordre si les enfants ne sont pas contrôlés. La variété des formes d'appropriation des espaces et des temporalités peut apparaître comme une contestation de l'ordre générationnel par les enfants ; d'autant plus que, comme le disent nombre d'adultes, « ils font tout » pour que les enfants puissent s'amuser. Les enfants ont bien conscience du lien entre le jeu et la transgression :

SL: Je vous ai vu jouer là-haut [dans le salon]. Vous jouez pas tout le temps dans votre chambre ?

Natacha : Ben non.

SL : Et vous jouez où, la plupart du temps ? Où est-ce que tu préfères jouer ?

Natacha: Là-haut, parce que je dessine beaucoup beaucoup beaucoup. Des fois je me lave pas les mains parce que j'ai envie de dessiner, puis papa il dit : « Lave-toi les mains sinon il y a pas d'apéro ». Je dis : « Non, je m'en fiche s'il y a pas d'apéro, j'aimerais bien finir mon dessin », puis après quand j'ai fini mon dessin, j'en recommence un autre.

Les enfants s'opposent à l'exercice du pouvoir domestique des adultes par le détournement des objets et des temporalités. Les adultes disent devoir fréquemment attendre les enfants. Comme le souligne Bourdieu (1997 : 270), « L'attente est une des manières privilégiées d'éprouver le pouvoir ».

Les contraintes temporelles et les régimes sensori-moteurs différenciés sont renforcés et articulés à des justifications éducatives alliant la sécurité et les « bonnes habitudes ». Ainsi, pour madame Ousséguant, la mobilité doit être régulée :

SL : Il court ?

Madame Ousséguant : Oui, il court tout le temps. Ici normalement, il a pas le droit. On veut pas qu'il courre parce que ça glisse et que ça fait du bruit et qu'ils se sont déjà télescopés. Ils se sont déjà pris des gadins, donc normalement dans la maison, on crie pas et on court pas c'est deux règles mais bon, c'est symbolique...

SL : Et vous par rapport à ça, c'est une règle ?

Madame Ousséguant : Ben, on la rappelle tout le temps. Quand ils courent on dit : « Ne cours pas, on court pas dans la maison ». Bon après... si je le dis, alors, du coup ils ralentissent un peu...

SL : Enfreindre ces règles c'est pas... c'est pas si grave ?

Madame Ousséguant : Ben non ! Ben disons, qu'on relativise, sinon ils seraient punis toute leur vie. Il savent pas faire autre chose que courir. Mais disons que c'est une règle quand même. Je pense que ça limite un peu... sinon ça part en sucettes... disons... là, quand ils courent, c'est pour aller d'un point A à un point B. Je sais pas, par exemple de leur chambre aux toilettes, mais ils savent très bien qu'ils ont par exemple pas le droit de faire la course dans les couloirs, je suppose que cette règle, ça limite quand même un petit peu l'activité physique dans l'appartement.

SL : Et pourquoi ? Ça serait dangereux ?

Madame Ousséguant : Ben ouais. Ben ça glisse. Ils sont tout le temps en chaussettes donc ils se sont pris plein... déjà cassé la figure plein de fois ou alors oui, y'en a un qui court dans un sens, l'autre dans l'autre. Il y a déjà eu des télescopages avec cris et hurlements. Et pis bon, nous, ça, nous, c'est fatigant de les voir courir sans arrêt, ça fait du bruit aussi, br br br tout le temps...ça contribue...S'ils courent, ils font tout dans le même... ralentir... se poser... c'est aussi pour l'ambiance de l'appartement... de la maison... Que ce soit un peu plus calme, voilà.

Pour Madame Ousséguant, les deux comportements distinguent clairement adultes et enfants : « râler » et courir. L'adulte intervient au nom de la sécurité physique de l'enfant. Normes de déplacements des corps, bonnes habitudes à prendre pour le futur (apprendre à ranger), normes en matière de santé (ne pas se coucher tard, ne pas manger en dehors des repas), rituels familiaux à des horaires fixes : l'ordre adulte semble sans cesse défié par les enfants.

## 2. Désordres sensori-moteurs

Si on peut observer une porosité entre les différents temps des adultes, on observe aussi que la vie quotidienne domestique partagée est une question d'organisation de l'espace et du temps, que les adultes ont pour mission de diriger<sup>75</sup>. Les espaces domestiques se caractérisent par une multiplicité d'objets de consommation, certains étant utilisés spécifiquement par chaque individu (chacun a ses habits par exemple), d'autres étant davantage partagés (la vaisselle par exemple). Dans l'ensemble, un grand nombre d'objets de consommation sont présents dans l'univers domestique, dont beaucoup sont utilisés chaque jour par les parents et les enfants dans leurs activités quotidiennes. Il faut organiser cette multiplicité et le mélange qui résulte de cette multiplicité.

Les objets d'un logement « donnent aux habitants une conscience du temps » (Rosselin 1994 :155). Ils constituent des repères dans le temps de la vie collective et individuelle. C'est le temps des événements et des souvenirs (Dassié 2010), le temps de la mémoire qui est matérialisé par les objets, qu'il s'agisse de cadeaux, d'objets achetés en vacances ou à la brocante, d'héritage. Mais c'est aussi le temps du quotidien qui est matérialisé dans les objets.

---

<sup>75</sup> Cette mission est confiée aux parents par l'État (De Singly et Maunaye 1996).

Il ne s'agit pas seulement de la radio ou de l'horloge dans la cuisine. Au quotidien, de nombreux objets articulent les temporalités, comme le montre Céline Rosselin à propos du salon d'un couple de personnes âgées :

Les différents rythmes rattachés aux actions se déroulant à un moment donné sont perceptibles par la manipulation des objets. Ainsi, les deux sièges du coin rose articulent différents rythmes observables dans la quotidienneté. Ils déclarent la naissance d'un rite d'interaction lorsque les invités prennent place dans les fauteuils qui leur sont réservés. Les sièges roses articulent une absence de rythme (le coin rose « décore » l'espace plus global de la pièce) à un rythme de discussion où est mis en jeu tout un ensemble d'action ritualisée causée par et pour la circonstance (Rosselin 1994 : 130)

Les objets sont incorporés dans le schéma corporel selon les rythmes et les temps du quotidien. Les habitants adaptent leurs actions aux configurations matérielles : il faut pouvoir passer autour d'une table, s'asseoir sur le canapé, prendre ses clés sur la table au moment voulu. Les gestes sont incorporés dans des routines, ces « techniques corporelles [qui rendent] efficaces les activités ordinaires, les objets, les outils ou les jeux ainsi que les opérations de travail, constitutives de la partie la plus sédimentée du vécu » (Juan 2015 : §1). Ces incorporations peuvent être durables, devenir des habitudes (Kaufman 2010). La répétition des routines secrète un ordre des mouvements et des déplacements quotidiens. Il faut savoir où se trouvent les clés de la voiture pour partir au travail.

Lorsque la vie est partagée à plusieurs, les incorporations des objets des uns doivent s'ajuster aux incorporations des autres. De plus, les corps eux-mêmes doivent incorporer dans leur schéma le corps des autres. Incorporer signifie que c'est l'ensemble de la perception (visuelle, sonore, sensori-motrice) qui est mobilisé pour la formation des routines de la vie quotidienne. Celles-ci forment des « habitudes », qui permettent aux actions d'un individu de s'enchaîner les unes et les autres. Plusieurs courants de recherche étudient l'importance des objets d'un environnement donné dans l'organisation de l'action et la connaissance pratique qui lui est associée. Pour Conein, l'action se présente selon un format informationnel particulier : la configuration de plusieurs objets agit comme une sorte d'affichage (Conein et Thévenot 1997). Cet affichage représente une information sur l'action, comme le montrent Lave et Wenger (1991) dans leur étude sur les supermarchés. Les adultes sont amenés à effectuer de nombreuses tâches domestiques (cuisiner, ranger, laver, chercher le linge) constamment perturbées par le rapport des enfants aux objets et à la temporalité. Les adultes ont appris à organiser les objets du quotidien selon une temporalité assez précise. Pour mener à bien leurs tâches domestiques, ils doivent pouvoir trouver les vestes ou les chaussures des enfants le

matin avant d'aller à l'école sans avoir à chercher pendant une heure, ils doivent pouvoir se déplacer suffisamment bien sans « shooter » sur des objets toutes les deux secondes :

Monsieur Natchez : Ça déborde dans leur chambre, ça déborde dans le couloir. Le nombre de fois où je suis monté dans le noir et que je me shoote dans une voiture, ou dans un petit camion – enfin petit camion déjà gros camion – pieds nus, voilà, c'est agréable ! Et t'as le camion qui traverse le couloir, et tu réveilles tout le monde, enfin, tu marches sur des trucs ça te fait mal. Donc ça déborde. Et pis surtout, un minimum de rangement, c'est quand même nécessaire, mais pour toute la vie, tout le temps. Si tu cherches tes documents et que tu les ranges jamais, tu les retrouveras jamais.

Lorsque les objets sont constamment déplacés dans l'espace, comme dans une cuisine ou une salle de séjour avec des enfants, ce sont les relations spatiales entre l'agent et les objets permettant de mémoriser et de planifier l'action qui sont modifiées constamment. Il s'agit des objets des adultes ou des objets des enfants. Ces derniers risquent de troubler les modes d'affichage, d'activation et de désactivation des objets. C'est notamment pour cette raison qu'une partie des parents insistent pour que les enfants ne viennent pas dans la cuisine lorsqu'ils préparent à manger. Comme le souligne Rosselin (2000), la possibilité ou, au contraire, l'impossibilité de s'engager dans une action détermine le degré d'ordre et de désordre : le sentiment d'être « envahi » par les activités des enfants est fréquent chez les adultes rencontrés, dans la mesure où les enfants perturbent vite l'ensemble des schémas sensori-moteurs et sensoriels des parents :

Monsieur Natchez : Ben, c'est cette pièce de vie là, parce que là, ça bouge tout le temps : le salon-salle à manger-cuisine, c'est vachement agréable. Quand on reçoit, ben, on peut accueillir beaucoup de monde et on est tous ensemble. Et les enfants aussi, ils y passent beaucoup de temps, même si on a un espace de jeu là-haut qu'ils utilisent pas assez à mon sens. Ils sont là, donc là on est un peu trop envahis, on peut être envahis par les gamins qui descendent des jeux. Donc les consignes, c'est pas de jeu en bas. Maintenant, c'est acquis ça. Mais là-haut, ils avaient un peu de mal à jouer, parce qu'ils sortent tous les jeux sans les ranger. Après désordre ! Donc ils ont plus envie de jouer ou ils peuvent plus.

Cet envahissement concerne aussi le niveau sonore :

Monsieur Natchez : Ils auraient tendance à chahuter sur la banquette avec les deux autres. Tous les trois [enfants de 4, 6 et 12 ans], ils sont capables de chahuter ici, donc beaucoup de bruit, de chamailleries et souvent des pleurs. Donc : « Allez, vous montez ! » [à l'étage, dans les chambres]. Parce qu'ils me sollicitent : « Et il m'a dit ça, il m'a fait ça », et généralement je leur dis : « Vous montez, vous vous débrouillez, ça me regarde pas, vous vous débrouillez ».

Les pleurs, les cris ne perturbent pas seulement l'incorporation de l'espace par les adultes dans sa dimension sonore ; il faut arrêter de préparer à manger pour éventuellement « régler » les disputes, mobiliser ainsi d'autres compétences, entrer dans un autre cours d'action. Le

renvoi des enfants dans des espaces réservés à leur désordre rétablit la frontière espace-temps des adultes et espace-temps des enfants. J'ai pu m'en rendre compte au cours de l'enquête :

*Observation chez Madame Champi.*

Nous avons démarré l'entretien avec Madame Champi, assis sur la table à manger du salon-salle à manger. Elle tient son petit de deux ans dans les bras. Une demi-heure après, le garçon, qui jouait dehors, arrive pour le goûter. Sa sœur joue avec une amie dans sa chambre. Elles arrivent aussi. L'entretien continue, mais avec les trois enfants. Cela devient difficile de se parler : le plus petit pleure, émet de multiples sons, Jules joue avec la sonnette d'un jeu de société et parle d'idées qui lui viennent, sans rapport étroit (ou visible) avec le thème de la discussion. Maya participe activement à la conversation, en coupant la parole à sa mère, me parlant de mon enregistreur posé sur la table. L'ensemble part un peu dans toutes les directions.

De plus, vivre en appartement avec des enfants, au sein d'un immeuble collectif peut gêner fortement les voisins et occasionner des relations difficiles avec eux. Ainsi, les interdictions de jouer à la toupie Bey Blade chez Nathan (8 ans) et Quentin (10 ans) résultent de la plaintes des voisins qui « entendent tout ». C'est vrai aussi pour les cris et les bruits de pas lorsque les enfants courent. Trois adultes disent que ces désagréments de voisinage ont grandement joué dans leur volonté de déménagement pour une maison individuelle. L'appropriation sonore des espaces est donc très importante et concerne aussi le salon :

Monsieur Semper : Ici [dans le salon], tout le monde a le droit de jouer, d'emmenner les jeux. Normalement, ils doivent les redescendre, mais ils le font pas. Mais l'objectif, c'est pas de bruit. C'est-à-dire que tout le monde doit pouvoir vivre ensemble. Du coup, s'il y a trop de bruit, ça va pas. Si d'un coup, on sent qu'on n'arrive plus à faire quoi que ce soit, c'est : « Dégagez, allez dans votre chambre, parce que votre chambre, vous pouvez faire le bruit que vous voulez ». Et là, du coup, ça peut être, ils ferment leur porte, ils crient, ils jouent, ils font n'importe quoi mais on sait pas [rires].

Dans un espace domestique souvent saturé d'objets, face à des contraintes temporelles fortes, les adultes doivent accomplir plusieurs actions souvent de manière simultanée : aider l'enfant à faire ses devoirs tout en préparant à manger, étendre le linge tandis que l'enfant recherche partout sa DS, faire la vaisselle tout en veillant à l'horaire du coucher. Il s'agit pour les adultes de régler la conduite des enfants de telle manière qu'ils ne troublent pas trop cet emploi du temps. A la multi-activité des parents, en termes de tâches ménagères, s'ajoute la multiplicité des interactions entre enfants et entre enfants et adultes. Les activités de Monsieur Natchez, comme de bien d'autres adultes rencontrés, sont fréquemment interrompues par les enfants. « Gérer des conflits entre enfants », suivre les devoirs de l'un et de l'autre, préparer le linge, négocier, répondre à un enfant qui cherche quelque chose, les adultes rencontrés sont parfois en régime de ce que Cicourel nomme surcharge cognitive (Cicourel 2002). Ranger permet alors de désactiver une partie de la structure d'action. Ranger, pour les parents, permet

de restaurer les dispositions des objets en vue de permettre une partie des actions qui incombent aux adultes. Mais ranger, c'est aussi désactiver la structure d'action des enfants eux-mêmes. Car sans rangement, le déplacement des objets qui s'accumulent, favorise une grande variété d'actions de la part des enfants, au détriment de celles des adultes. Les adultes rangent donc beaucoup. Par ces gestes, les adultes se réapproprient le salon :

SL : Tu joues sur la table ?

Jenny (6 ans) : Oui

Madame Gabera : Et des fois, c'est rempli.

Monsieur Gabera : Un vrai bordel.

Madame Gabera : Parce qu'hier soir, on avait du monde, alors on a dû déblayer, on va dire ça comme ça.

SL : Et quand vous déblayez vous mettez où ?

Madame Gabera : Ah bah, dans le bureau dans son bureau [un meuble de la chambre d'enfant] on essaye de trier un petit peu en même temps, parce qu'il y a du tri à faire.

Le rangement, le nettoyage, le « déblayage » peut « définir un phénomène plus large de préparation à l'appropriation. Faire à sa main et à son corps l'espace en manipulant ce qui existe déjà, en déplaçant certains des meubles intervient également dans cette volonté implicite de poser une "interface" entre le passé et le futur de l'espace » (Rosselin 1998 : 186). En rangeant, les parents de Jenny, par exemple, se préparent à une nouvelle appropriation de leur salon, d'autant plus cruciale qu'il s'agit de recevoir des invités.

Ranger est une activité physique : se baisser, ramasser, trier, remettre les objets en place : c'est à travers ces gestes quotidiens que se forge l'identité (Mauss, 1936, Warnier 1999). Ces actions quotidiennes, ces habitudes nous façonnent (Kaufman 2001) ; ce sont des activités structurantes, importantes dans la constitution des sujets adultes et des sujets enfants. Le travail des frontières adulte-enfants s'appuie en grande partie sur ces décalages entre les gestes adultes du rangement et les gestes enfantins de l'éparpillement des objets. Dans leurs discours, les parents insistent sur l'idée que les enfants produisent du désordre en permanence et que les parents rangent en continu. Pourtant, le désordre revêt aussi un caractère positif empreint de l'imaginaire de l'enfant acteur et créateur.

### **3. L'ambivalence des « écrans »**

L'enjeu du contrôle des activités dans l'espace moral qu'est l'espace domestique apparaît bien à l'occasion de l'usage qui peut être fait de la télévision. Dans la majorité des familles, la consommation de télévision, mais aussi des jeux vidéo ou des tablettes, est l'objet d'un contrôle d'une part et de résistance de l'autre. La production de la séparation générationnelle par un travail des frontières s'y observe clairement. Les enfants apparaissent devant la

télévision comme incapables de se réguler : « ils regarderaient toute la journée (si on les laissait faire) », affirme madame Ousséguant.

La télévision matérialise, pour une majorité de parents, plusieurs des dangers qui guettent l'enfant. Premièrement, elle immobilise, suspend l'engagement corporel valorisé à cet âge ; elle s'oppose à la construction de l'enfant actif et créatif grâce à son action sur les objets. Devant la télévision, l'enfant apparaît comme passif ; or la passivité est considérée comme entravant les multiples aptitudes que l'enfant est à même de développer lorsqu'il est « actif ». La télévision annihile les capacités naturelles de l'enfant à développer « son » imaginaire, comme l'affirme monsieur Natchez :

— Parce que trop de télé, moi, je suis pas pour trop de télé. Parce qu'ils ont besoin de manipuler, de jouer, pour développer leur imagination. Quand tu manipules des légo et que tu veux construire, faut réfléchir à ce que tu vas faire et pourquoi comment, où et donc, à force de jouer, tu crées des choses, ton imaginaire fonctionne, ce qui n'est pas le cas devant une télé.

Les « techniques de soi » dont la chambre est le théâtre semblent donc annihilées par la consommation des écrans. L'enfant est considéré comme voué à la passivité; il ne crée plus « son monde » puisque le monde imaginaire est déjà donné. L'enfant, qui vit déjà sur un mode « hypnotique », ainsi que se le représentait déjà Durkheim au début du siècle, risque, captivé par un excès d'imaginaire, de quitter le réel, matérialisé dans les objets. À cela s'ajoute, pour certains parents, le fait qu'à cette passivité s'ajoute une consommation de masse, qui renforce leur crainte d'une disparition de ce qui fait la spécificité de l'univers imaginaire enfantin. La télévision apparaît donc comme l'adversaire de ce qui fait un enfant : un corps qui doit croître sous l'effet d'expériences diverses au sein desquelles il est actif. L'enfant serait alors exposé aux dangers d'une consommation d'images qui « ne sont pas de son âge », ou d'être manipulé par la publicité (Buckingham 2010).

Or les enfants apprécient beaucoup de regarder la télévision. La télévision révèle plusieurs paradoxes. D'une part, nous avons vu que, du point de vue des adultes, l'espace domestique doit être un espace où il est possible et nécessaire de jouer, de s'amuser, de disposer d'une liberté relative de circulation. Le plaisir fait partie du temps de l'enfance. D'autre part, en vertu de l'intérêt porté aux mondes imaginaires, les « écrans » proposent des ressources aux enfants. Enfin, les productions audio-visuelles rattachent l'enfant à une culture enfantine de masse, partagée entre amis à l'école mais aussi entre enfants et adultes. Il y a là un premier paradoxe. Le deuxième paradoxe concerne la régulation de l'activité des enfants. Dans la

mesure où les mouvements et la circulation des enfants, les demandes d'activités partagés – notamment lorsqu'ils s'ennuient, seuls – interrompent constamment le territoire et le cours d'action des adultes, la télévision offre cette possibilité d'accaparer leur attention et de stabiliser leur corps. La télévision apparaît comme un puissant moyen de stabilisation des enfants.

Trois familles semblent réguler très peu la consommation de télévision, alors que dans la majorité des familles, des règles fleurissent pour la réguler. Certains affirment que la télévision est interdite les jours d'école. D'autres disent que la consommation de télévision est limitée au week-end seulement. D'autres refusent que les enfants regardent la télévision le matin. Certaines familles surveillent la durée et interviennent au bout d'une durée variable : entre une et trois heures. Les adultes contrôlent l'accès à la télévision et surveillent le type de programme regardé. Comme d'autres règles, les règles qui circonscrivent l'usage de la télévision sont négociées constamment par les enfants. Le travail des frontières est aussi actif ici. Différentes stratégies sont ainsi développées par les enfants, comme celle de se lever tôt le samedi ou le dimanche, alors que les adultes dorment encore, pour regarder les programmes qu'ils affectionnent. Les adultes se lèvent et prennent acte de la situation ainsi définie par les enfants, situation qu'il est dès lors plus difficile à modifier. Les paradoxes auxquels se heurtent les adultes aident les enfants à négocier : comme on l'a vu pour le salon, ils s'approprient la télévision. Dans la famille Wurtz (dont les enfants ont 8 et 13 ans), qui impose l'interdit de consommation de télévision durant la semaine, le père énonce pourtant : « La télé est dans le salon... Voilà, ça c'est la télé, on va dire pour tout le monde, sachant que c'est surtout les enfants qui l'utilisent ».

Ces paradoxes sont sources de conflits entre enfants et parents, mais aussi, entre adultes. Les forces contraires qui gouvernent l'usage de la télévision se manifestent fréquemment, comme dans d'autres domaines de la vie domestique, entre les époux ; ainsi chez les Natchez :

Monsieur Natchez : « Vous finissez le dessin animé et après vous allez jouer. » A ce niveau-là, on n'est pas tout à fait d'accord, c'est un peu conflictuel entre ma compagne et moi : quand j'arrive le soir à 6h30 et que je vois les mômes devant la télé, ça m'embête un peu. Elle [sa compagne] entend bien mais elle veut pas les priver complètement. Moi, d'un autre côté, je veux pas être le rabat-joie – pas de télé du tout –, donc on fait tous les deux des efforts. Donc, ils sont pas tous les soirs devant la télé, parce qu'elle les met pas tous les soirs devant la télé et inversement, quand moi je suis là, j'essaie de tempérer. Quand je vois comment les deux grands ont été élevés sans télé, et comment ils ont une imagination débordante, ce sont des artistes.

La place ambivalente des écrans, entre interdits et créativité, se retrouve dans le désordre qui, à certains moments, est considéré comme créateur.

#### 4. Le désordre créateur : la fête des enfants

Les activités enfantines, notamment le jeu, créent du désordre. C'est là un constat si partagé qu'il permet à lui seul d'identifier les enfants comme étant des enfants. Le travail des frontières apparaît dans la caractérisation générale que font les parents de leurs enfants devant moi. Les adultes mettent en avant la différence entre enfants et adultes, qui tient au rapport désordonné aux objets : « ils ne rangent pas ce qu'ils utilisent ». Ils sortent de multiples objets et les éparpillent un peu partout. Les enfants apparaissent, dans leur différence, comme producteurs de mondes ludiques qui impliquent du désordre. Comme on l'a vu dans la première partie, la chambre, lieu d'épanouissement de l'enfant, est espace de désordre :

Monsieur Semper : Ils s'éclatent ils font tout ce qu'ils veulent dans la chambre. Ils font un bazar pas possible. Ils mettent des couvertures, ils sortent tout : les doudous, ils font la classe. Ils sortent tous les Playmobils, ils font ce qu'ils veulent. Dimanche soir, des fois, tu arrives même plus à ouvrir la porte, tellement il y a de bazar.

Lorsque je demande à monsieur Semper si ses deux enfants de 8 et 5 ans font leurs devoirs dans la chambre, la réponse est claire :

Monsieur Semper : Dans leur chambre, c'est souvent le bazar. Il y a pas vraiment de coin où ils peuvent... il y a pas de table où ils peuvent être installés sans bazar autour, parce que si il y a pas de bazar par terre, il y a du bazar partout dans leur chambre, on croule. Leur chambre, elle déborde leur chambre. [...] Pis il y a plein de distraction dans la chambre, la chambre c'est un endroit pour jouer.



Figure 47. Natacha (8 ans) Arthur (5 ans). La chambre des deux enfants.

Cependant, ce désordre n'est ici pas le signe d'une incompétence des enfants :

*Observation chez la famille Semper :*

Je suis invité à manger avec la famille, qui reçoit des amis. Un couple a deux enfants de 7 et 12 ans. Une autre amie vient seule, avec sa fille de 7 ans. Dès l'arrivée des invités, les trois enfants invités rejoignent Natacha et Arthur, qui jouaient dans leur chambre au rez-de-chaussée. Ils étaient déjà déguisés et leurs amis [les amies d'école de Natacha] se déguisent aussi. Les adultes prennent l'apéritif au salon, au premier étage. Au bout de vingt minutes, les enfants montent et commencent à jouer à cache-cache entre le bas et le haut. Certains se cachent derrière le canapé. A un moment, une amie invitée entre dans la cuisine et madame Semper dit : « Non on ne joue pas dans la cuisine ». Il y a du mouvement parmi les enfants mais relativement silencieux. Les hôtes ont prévu un apéritif pour les enfants. Monsieur Semper propose aux invités : « On n'a qu'à les faire manger et nous on est tranquille ». Les enfants prennent l'apéritif : des chips, des pistaches, des jus de fruit, de l'Orangina, et redescendent rapidement. Un quart d'heure après, les enfants reviennent pour piquer des gâteaux-apéro. En remontant, ils s'attardent quelques minutes dans le salon et parlent fort, voire crient, et les adultes, qui discutent entre eux, ont maintenant du mal à s'entendre. Monsieur Semper interpelle les enfants vertement en leur enjoignant d'aller jouer ailleurs. Une heure après, ils remontent pour manger. Madame Semper avait préparé des pâtes et du jambon, « ce qu'ils aiment quoi ». Les adultes ferment la porte pour discuter au salon, tandis que les enfants mangent dans la cuisine. Ensuite, les enfants redescendent d'un étage, dans leur chambre, mettent de la musique sur leur mini-chaîne hifi, installent des coussins pour faire de la gym et de la danse et dansent toute la soirée comme des fous. À un moment, Arthur monte en pleurant dire aux adultes que les filles lancent les coussins et oreillers. Madame Semper descend voir ce qui se passe et « faire un peu la police ». Arthur s'installe dans le salon. Sa mère lui met la télé avec un casque. Les filles en bas continuent à faire le dancing. Et puis, elles remontent, annonçant qu'elles vont faire une « chorégraphie », comme dans les séries télévisées. Après le repas, elles reviennent pour présenter au public – les adultes – leur chorégraphie. Mais d'abord, elles attachent une couverture assez fine entre les deux parties du salon – celle où sont les adultes et la salle de séjour – pour « répéter » une dernière fois. Elles agencent l'espace avec tables et chaises disposées dans un certain ordre. Lorsqu'elles sont prêtes, elles demandent au public de s'installer et de regarder le « spectacle », qui sera applaudi comme il se doit par les adultes.

Ces spectacles sont fréquents. Ils peuvent avoir lieu pendant les anniversaires (Sirota 2004, 2006). Les enfants peuvent alors faire une chorégraphie, chanter devant un micro, ou faire un défilé, déguisés, devant les parents qui sont venus récupérer leurs enfants. La séparation des enfants et des adultes est ici consommée, avec deux groupes de sociabilité distincte. Les enfants préparent une chorégraphie, d'un côté et, de l'autre, les adultes discutent entre eux et apprécient la prestation. Le spectacle, avec ses acteurs et ses spectateurs, confère aux adultes et aux enfants des rôles bien différents. Pour les enfants : se préparer (se cacher)/montrer (s'exposer) ; pour les adultes : regarder/admirer, applaudir. Comme dans le carnaval (Fabre 1992), les rôles sont inversés. Le désordre est ici un spectacle au salon. La logique du plaisir de l'enfant entraîne le plaisir de l'adulte. Certains adultes filment avec leur téléphone portable les enfants faisant des galipettes, des danses. L'enfant peut amuser les adultes. Le désordre apparaît alors comme la preuve du pouvoir démiurgique des enfants. On a vu que la chambre

fonctionne comme le creuset de ce pouvoir. Le salon peut être l'espace où ce pouvoir est mis en scène.

Dans la plupart des familles, cette logique d'inversion est présente au quotidien, quoique moins visible. Certaines familles apprécient le spectacle que constitue le désordre produit par les enfants ; c'est un indicateur de leur créativité, de leur résistance, et de la différence générationnelle. Chez les Rollot, les Giron, les Semper, un des adultes au moins affirme : « il y a de la vie ». Cette vitalité, du côté du désordre, semble sacrée. On peut traduire cette expression à partir du travail de Nicoletta Diasio sur les aliments ludiques à propos desquels elle affirme que le jeu réalise « l'essence temporelle des choses et des comportements » (Diasio 2007 : 136). Agamben avait montré que les enfants, par le jeu, en transformant les usages d'un objet donné, en actualisant les objets, travaillent le temps. Manipuler le temps se fait par le détournement des objets, mais aussi par leur miniaturisation : miniaturiser, comme jouer ou collecter, rend la temporalité humaine « tangible » (Diasio 2007). Les adultes participent à une sorte d'accélération :

L'importance grandissante de la *fun food* devrait être considérée à la lumière de la réarticulation du temps typique des sociétés post modernes : la frontière entre les temps de célébrations et les temps de routine devient de plus en plus indistincte. Il en est de même pour la stricte correspondance entre les activités et les temps de la journée, ou entre le temps privé domestique et le temps de travail. En effet, les différents temps – temps du jeu, temps de l'éducation, temps du quotidien, temps du loisir, temps du privé, temps du public – deviennent de moins en moins différenciés (Diasio 2006 : 4-5).

Le quotidien devient l'aventure, la fête, la découverte. La présence des enfants fait que le quotidien est traversé de plaisirs, de célébrations, de jeux. Les enfants sont les puissants vecteurs du développement des pratiques ludiques, qui sont devenues des pratiques de masse (Brougère 2003a, 2008a).

Ces jeux du temps peuvent être considérés du point de vue de la relation entre les deux générations. Comme Lévi-Strauss (1952), Diasio souligne le rapport entre l'enfant et le sacré. À travers les fêtes rares comme Noël ou Halloween, mais aussi, dans ces fêtes plus fréquentes que sont les soirées entre amis, ou ces fêtes quotidiennes que sont le désordre de la chambre au salon, les enfants apparaissent comme des acteurs principaux du renouvellement du temps et de la transmission continue par création-destruction. Mais le rapport générationnel enfant-adulte s'inscrit aussi dans la succession et le conflit entre les générations. Le rituel met en scène à la fois le problème et sa résolution :

A l'instar des morts, les enfants sont des non-initiés, mais ce sont aussi des super-initiés : les rites et les croyances dont ils font l'objet encore aujourd'hui « mettent en évidence, derrière l'opposition entre enfants et adultes, une opposition plus profonde entre morts et vivants » (Lévi-Strauss 1952 : 1583). Emblèmes à la fois de notre douceur de vivre et de ce qui la menace, les enfants doivent être contrôlés ; par eux passe la garantie de la survivance du groupe (Diasio 2006 : 252).

Dans *Enfance et histoire*, Giorgio Agamben cite un passage de *Pinocchio* de Carlo Collodi. Le héros arrive « au pays des jouets ». Il cite :

Toute la population était composée d'enfants. Les plus vieux avaient quatorze ans, les plus jeunes en avaient à peine huit. Dans les rues, une joie, un vacarme, un tintamarre à rendre fou. Partout, c'étaient des bandes de mauvais drôles. Les uns lançaient des flèches avec des arbalètes, d'autres jouaient aux palets, d'autres à la balle. Les uns allaient à bicyclette, les autres sur des chevaux de bois, d'autres jouaient à colin-maillard. Quelques-uns faisaient la course, d'autres, habillés en clowns, mélangeaient de l'étoffe enflammée, d'autres récitaient, chantaient, faisaient des sauts périlleux ou s'amusaient à marcher sur les mains, les jambes en l'air. Il en était qui jouaient au cerceau, tandis que d'autres se promenaient, vêtus en généraux, avec un chapeau de papier, à la tête d'un escadron de carton. Les uns riaient, hurlaient, appelaient, battaient des mains, sifflaient, d'autres s'essayaient à chanter comme la poule qui vient de pondre. C'était un tel tapage, un tel enfer, un vacarme si endiablé, qu'il aurait fallu se mettre du coton dans les oreilles pour ne pas devenir sourd ! (Collodi, cité par Agamben 2000 : 118)

Dans ce passage de *Pinocchio*, on trouve la diversité des objets, la pluralité des activités ludiques et des univers spatiaux temporels et sensoriels qui vont avec. Chaque fiction implique ses objets, ses sons, son territoire. S'il n'y a pas, dans les sphères domestiques étudiées, autant de joueurs, il n'en reste pas moins que les activités ludiques peuvent se succéder rapidement, et produire un effet semblable. Il s'agit aussi, pour les parents, de préserver la vitalité, enfantine. Pour Agamben, cette « invasion de la vie par le jeu a pour conséquence immédiate une transformation et une accélération du temps » (Agamben 2002 : 118) : le temps passe très vite (« les heures, les jours, les semaines passaient en un éclair »). Cette accélération du temps perturbe, voire détruit les rythmes temporels établis. Les enfants, comme dans les contes africains récoltés et analysés par Geneviève Calame Griaule, Diana Rey-Hulman et Suzy Platiel (1980), peuvent devenir des enfants « terribles ». Les enfants terribles que décrivent ces contes s'avèrent être en fait des génies dont la force destructrice s'accompagne d'une force créatrice.

## **CHAPITRE 8. TRAVAIL DES FRONTIÈRES ET RELATIONS DE POUVOIR ENTRE ADULTES ET ENFANTS**

Dans ce chapitre, on reprendra l'examen des tensions entre adultes et enfants pour considérer de plus près le problème du pouvoir. La différenciation enfant-adulte mérite d'être étudiée à l'aide des outils développés par les études sur le genre. Dans *Gender Play*, Barrie Thorne (1993) a étudié plusieurs cours d'écoles qui correspondent grosso-modo aux écoles primaires françaises. Elle observe que « le sens du genre » n'est pas toujours performé de la même manière. Il y a des moments où la frontière de genre se dissout, s'efface, et d'autres moments où elle apparaît, se manifeste, se met en scène. Elle remarque que les frontières de genre peuvent être créées tout autant à travers l'évitement qu'à travers le contact. Pour décrire ces processus, elle recourt au concept de « travail des frontières » (*border work*). Décrire le travail des frontières dans les interactions quotidiennes de face à face peut permettre de mieux appréhender la manière dont se produisent les grandes catégories (de genre ou de génération). Nous tenterons, en complément de l'approche interactionniste de Thorne, de mieux comprendre, avec Michel Foucault (1975, 2013), les différents types de relations de pouvoir, la place qu'y prennent les enfants, et de préciser dans quelle mesure les adultes apprennent de ces situations.

### **1. Ambivalences et travail des frontières**

La notion de « border work », chez Barrie Thorne, met en évidence le fait que les frontières peuvent être activées ou désactivées. Lorsqu'elles sont activées, garçons et filles, enfants et adultes dans notre cas, apparaissent comme deux groupes séparés, réifiés. Thorne prend pour exemple un match de baseball entre garçons et filles. Contrairement à d'autres contextes où les différences ont une pertinence minimale, le match de baseball qu'elle observe voit se former deux côtés différents, voire opposés. Si, au début du match, elle n'observe que peu de commentaires sur cette différenciation, au cours du jeu, au contraire, les frontières sont travaillées avec plus d'intensité : les filles commencent à être moquées, voire insultées, et le jeu peut se transformer en course-poursuite garçon-fille.

Dans la vie partagée entre adultes et enfants, il est des moments où les appropriations du salon et les mobilités du corps enfantin semblent se réifier, se condenser pour donner lieu à un

travail de frontière. Ces formes stylisées de « *generationing* », selon l'expression de Alanen (2001b), apparaissent à des moments réguliers : venir à table, aller se coucher, se laver les dents, s'habiller pour aller à l'école et d'autres plus inattendus. Le travail des frontières implique les performances stylisées, qui produisent des émotions intenses (Thorne 1993).

« Répéter mille fois », crier, hurler : les adultes se mettent dans tous leurs états. Pour les enfants, ces performances sont : pleurer, crier, bouder.

Madame Wilton : Le dimanche on traîne. On peut traîner longtemps le matin. C'est un moment, on déjeune tous ensemble, tranquillement, sans les cris d'orfraie de la mère, pétage de plomb par exemple parce que Ben il traîne donc dimanche on est vraiment tranquille quoi.

Ces « pétages de plomb » éclatent sporadiquement, mettent en scène la colère : les adultes haussent la voix, dressent le corps, font des grands gestes. Ils menacent de châtiments : privation de dessert, privation de sortie à l'anniversaire, privation de télévision, de jeu de DS. Barrie Thorne souligne que « l'ambiguïté est un trait de tous les types de travail des frontières ». L'ambiguïté est aussi un trait fondamental du jeu. En effet, le jeu n'est pas le nom d'une action mais le nom d'un « cadre » de l'action (Bateson 1995 [1977], Brougère 2008c, Goffman 1961).

Le changement de plan, de registre, de « monde » caractérise l'attitude mentale du joueur, qui, momentanément, s'abstrait et s'absente du monde que l'on nomme réel ou habituel. Cela ne veut pas dire qu'il perde tout contact avec ce monde, ni qu'il soit *ailleurs* autrement que par la pensée. Son action demeure tout aussi effective que si elle n'était pas accomplie par jeu. (Henriot 1989 : 29)

Le cadre définit la situation en tant que jeu, c'est-à-dire en tant qu'elle ne comporte pas de conséquences « sérieuses » dans le monde réel. L'ambiguïté est centrale parce que le cadre primaire ne disparaît pas. Mordre par jeu n'exclut pas de mordre « pour de vrai » et de faire mal puisque l'activité mordre a lieu. Insulter pour rire peut être pris « au premier degré », puisque l'insulte est dite (Long 2005). Les participants doivent continuellement envoyer des signes mutuels pour préserver la continuité du cadre ludique. C'est bien le cas de nombreuses interactions entre enfants et parents. Les adultes « râlent » : comme le dit Madame Ousséguant, « c'est symbolique » ; il n'empêche qu'il faut le dire sinon « ça part en sucette ». On observe une oscillation entre jeu et sérieux. Lorsque je m'entretenais avec les adultes sur les pratiques domestiques, tous, à un moment ou à un autre, parlaient en riant des résistances de leurs enfants. Madame Wilton, par exemple, émaille ses propos de rires, qui sont à la fois les témoins de ce travail des frontières et de la distance qu'elle prend devant ce qu'elle prend parfois (apparemment à tort selon elle) au sérieux.

Madame Wilton : Je fais la cuisine, moi j'ai deux cerveaux, [rires] c'est vide mais j'ai deux cerveaux, quatre mains et six paires d'yeux et j'ai ma gamine qui s'amuse là-bas, au salon

Madame Wilton : [la mère évoque les moments où elle jette des jouets que les enfants n'utilisent plus] La démocratie ne se gère pas dans cette maison [rires] non mais je leur dis. Ils savent ce que je dégage parce qu'ils savent très bien qu'ils jouent pas avec, ça prend la poussière c'est tout crad, je les nettoie je leur montre : « Vous jouez plus avec, c'est comme ça. »

Évoquant son fils utilisant sa propre salle de bain :

Madame Wilton : Au bout de dix minutes connaissant Ben, il a laissé l'eau couler, il a savonné les mains, il regarde gentiment le savon partir avec l'eau, de manière indéfinie parce que sans frotter le savon ne s'en va pas comme ça, donc il faut que je hurle [rires]. Il descend, il a encore une trace de dentifrices autour de la bouche : « T'as la rage Ben ? ».

## 2. Rétablir l'ordre ?

Le partage de la fête infantine peut tourner à la lutte. Si, pendant un temps, l'ambiguïté du travail des frontières demeure, vient un moment où les adultes peuvent considérer qu'ils se font « bouffer », que les enfants deviennent « terribles ». Les adultes trouvent qu'il n'est plus possible de laisser la résistance ou la transgression gagner du terrain. L'ordre adulte, c'est-à-dire l'asymétrie adulte-enfant sous-jacente, doit être rétabli. Ainsi, quelques jours avant ma venue, monsieur Natchez a demandé à ses enfants, le lundi matin, après le repas, de ranger la salle de jeu, située au premier étage, à côté de la chambre partagée des deux enfants (Pierre, 4 ans et Clémentine 6 ans). Le lendemain, il observe que la salle de jeu est toujours dans le même état de désordre. Il réitère son injonction à midi, puis le soir : la salle est toujours dans le même état :

Monsieur Natchez : Plein de jouets dans tous sens. De tout : des doudous, des voitures, des déguisements, voilà... Un peu de tout partout, on pouvait pas marcher. Donc je suis monté avec un sac-poubelle et j'ai tout pris sans discernement : tout ce qui traînait pas terre. Donc c'est comme ça que le doudou de naissance de ma petite s'est retrouvé dans la poubelle. Et donc : révolution : « T'es un méchant papa. De toute façon, on ira chercher la poubelle verte », – celle qui est à l'intérieur –, « Mais non, je vais le mettre dans la poubelle bleue ». « On ira chercher dans la poubelle bleue et on va les laver et on les récupérera et on les rangera ». Je dis : « Non, non ça va partir à la poubelle ». Et là, quand elle a vu que son doudou partait à la poubelle, elle a pris ça au sérieux et elle a pleuré. Du coup, le petit de 4 ans, il a pleuré aussi. Je leur ai dit « fallait obéir, maintenant c'est comme ça » et j'ai raconté l'histoire au couchage comme si de rien n'était ; pendant toute l'histoire, Pierre [4 ans] disait : « Non faut pas jeter les jouets, non faut pas jeter les jouets non faut pas jouets [imitant ses pleurs] ». J'ai rien fait, j'ai continué mon histoire « Bonne nuit », comme d'habitude bisous câlin, j'ai éteint et voilà...et c'est tout. Et le sac poubelle, il est à la cave. Mais pour eux, il est à la poubelle. Le doudou – quand même c'était trop dur – donc ça, je l'ai récupéré et je lui ai rendu trois jours après, en disant que je suis allé le récupérer dans le camion, et depuis – c'est un peu extrême et excessif – mais depuis ça fonctionne, le rangement.

Le travail des frontières et la négociation doivent se terminer. Les enfants semblent continuer au début, n'y voir qu'un travail des frontières habituel, avec ses aspects d'inversion générationnelle (« révolution ») ; puis ils comprennent que ce n'est pas du jeu : « quand elle a vu que son doudou partait à la poubelle, elle a pris ça au sérieux et elle a pleuré ». On peut interpréter cette action du père comme un rite de restauration de l'ordre souverain des adultes. Pour Michael Houseman (1998), le rituel est un acte qui, à l'inverse des autres actes quotidiens, ne présuppose pas l'existence d'une intention ou d'un sentiment à l'origine de l'action. Au contraire, l'action vise à produire des sentiments et des relations nouvelles.

[Le rituel] consiste avant tout à mettre en place des contextes conventionnels « privilégiés » – à la fois hautement intégrateurs et hors du commun – permettant une redéfinition de l'expérience des participants, redéfinition liée, le plus souvent, à un changement relationnel. Le rituel instaure ainsi un fondement concret et affectivement investi pour des représentations, des énoncés et des conduites survenant au-delà du rite bien qu'ils procèdent de la configuration relationnelle actualisée au cours des actes cérémoniels (Houseman 1998 : 86).

Des formes rituelles « éclatantes », selon l'expression de Michel Foucault (1974) – il qualifie ainsi la restauration du pouvoir souverain avant l'émergence de la société disciplinaire –, sont mises en scène par les adultes. Elles n'agissent pas toujours directement sur le corps, mais sur les « propriétés » de l'enfant (doudou, peluches, jouets) : le rituel met en scène des acteurs non-humains (« le sac poubelle », « la poubelle verte », la « poubelle bleue », « le camion ») qui interviennent comme autant de personnages. Monsieur Natchez a recours à une forme de pouvoir unilatéral, exposant le pouvoir souverain de l'adulte (« j'ai tout pris sans discernement »). Mais le caractère unilatéral de l'exercice du pouvoir apparaît difficile à tenir (« Le doudou – quand même c'était trop dur – donc ça, je l'ai récupéré et je lui ai rendu trois jours après ») parce qu'il s'oppose à la reconnaissance du pouvoir d'agir de l'enfant et à la valeur centrale du partage et du dialogue. La forme « un peu extrême » du pouvoir ne convient donc plus vraiment. Il n'empêche que l'efficacité du rituel est reconnue par monsieur Natchez (« Depuis, ça fonctionne, le rangement »).

Dans la famille Lett, ces manifestations ont lieu dans la chambre de Nina (7 ans). Elles surviennent de manière imprévisible, mais concernent davantage une remise en ordre complète de la chambre.

Monsieur Lett : On a commencé par le fait que c'était en chaos et que j'en avais marre, que tu avais tout une accumulation de jouets, de peluches dont elle se sert plus ou moins, qu'on pouvait plus bouger, qu'elle avait plus accès à cause de ça à certains autres jouets où ça devait, ça prenait une proportion trop chaotique. Donc vis à vis de ça j'ai fait un tri. Donc il y a certaines choses dont elle se servait plus que j'ai mis de côté, dans des caisses, on en a profité pour ranger ses livres, je suis pas encore allé jusqu'au bout où effectivement j'aurais pu ranger les livres par

taille, par thème – si ça avait été les miens, je l'aurais fait – mais j'ai fait ça, on a fait la poussière, on a mis les Playmobils avec les Playmobils, on a mis les Barbies avec les Barbies, toutes les poupées, on les a rangées dans la caisse pour que ça ferme parce que ça ne fermait pas ; les peluches qui sentaient la poussière, elles ont fait un détour par le garage pour passer à l'étape machine à laver, on a fait la poussière, on a rangé les livres, on a rangé son bureau et puis un peu réorganisé le spot pour que des casiers qui étaient remplis de papiers se retrouvent plus sur son bureau mais son armoire juste à côté de façon à ce que elle ait un peu plus d'espace. Donc sur un même espace, en réorganisant, elle a gagné en espace de mobilité et puis voilà... c'est de la réorganisation, on prend la même chose mais on le range de façon à ce que ce soit un petit peu plus pratique, plus pratique selon ma vision, qui ne correspond pas forcément à la vision de Nina.

La description minutieuse que fait monsieur Lett de l'action de rangement de la chambre indique l'importance du rituel de mise en ordre et le pouvoir d'intervention de l'adulte. La réorganisation demande au père d'aller jusqu'à s'occuper du « haut de l'armoire, à laquelle elle ne peut pas accéder », geste emblématique de sa capacité d'adulte à maîtriser l'espace domestique. Le terme de « chaos » met en scène l'ampleur de la tâche de restauration. Les adultes interviennent dans la chambre, font des « tris », déterminent ce qui n'est « plus utilisé par l'enfant », rendent propre (enlever la poussière, « passer par la machine à laver »). Contrairement à l'exercice de la force physique sur le corps, ce rituel met en scène la participation de l'enfant (« on a rangé », « on a fait la poussière »), atténuant le caractère unilatéral de l'action en cours, montrant que l'intervention ne nie pas les propriétés de sa fille (« si ça avait été les miens... », « ma vision, qui ne correspond pas forcément à la vision de Nina »), et en cela, reconnaissant la relation de participation avec l'enfant.

Ces coups d'éclat manifestant le pouvoir souverain des adultes peuvent agir sur les corps des enfants. La performance consiste à frapper le corps (le visage, les fesses ou une autre partie du corps) avec la main, ou plus rarement une chaussure. Les enfants sont censés alors pleurer à chaudes larmes. Je n'ai rencontré qu'une famille qui semblait pratiquer régulièrement ce type de « performance », la famille Majo, composée de deux adultes, père et mère et de leurs trois filles :

*Observation au cours d'un entretien avec monsieur Majo :*

Alors que je suis en train d'interviewer le père, que nous sommes assis tous deux sur le canapé du salon, la mère apparaît dans le couloir en criant, s'adressant aux enfants, leur reprochant de faire des « conneries ». La plus petite venait de se mettre à pleurer en hurlant en disant que sa grande sœur lui avait donné des coups. La mère leur reproche alors en criant de toujours « faire le bordel », qu'elles sont « tout le temps en train de se bagarrer ». Elle prend la claquette à son pied et en assène un bon coup à chacune des filles, qui se mettent toutes les deux à pleurer très fort. Le père est un peu gêné étant donné que l'entretien est enregistré, mais semble considérer cela comme relativement habituel.

Ce type de performance est considérée par les autorités éducatives, sanitaires et sociales<sup>76</sup>, mais aussi par une majorité des parents interrogés comme une démonstration de pouvoir abusive, qui, produit de la souffrance physique et traumatise les enfants. Les frontières apparaissent ici, non plus « travaillées », mais définies, tranchées de manière unilatérale.

L'exercice du pouvoir qui passe par l'emploi de la force physique<sup>77</sup> et vise à produire une souffrance corporelle ponctuelle, après avoir été longtemps utilisée, souvent valorisée, est de plus en plus considéré comme un acte de violence illégitime à l'encontre des enfants, une pratique déviante<sup>78</sup>. Ces normes édictées par les autorités éducatives sont partagées par la majorité des familles rencontrées.

Madame Lamay : Moi, je me disais : « Est-ce que tu es allée trop loin ? Est-ce que c'était excessif ? Est-ce que c'était pas justifié à ce moment-là ? » Peut-être que c'est juste moi qui étais fatiguée à ce moment-là et que, tu vois, j'ai réagi trop vite ou mal parce que des fois j'ai foutu des claques, tu vois et j'étais pas fière d'avoir foutu des claques. Je me disais : « Ouah, la claque je trouve que c'est violent quoi, c'est dans le visage ouais ». Et à la fois, c'est jamais passé de manière anodine, ça a jamais été pour moi un geste banal comme ça tu vois mais les rares fois où c'est arrivé, voilà, tu te dis : « Merde ! S'il y avait eu quelqu'un d'autre, tu aurais arrêté avant. L'autre serait venu. » Donc des fois, tu sais pas si t'es juste dans ta façon de réprimander tes gamins ou de les sanctionner. Bon, les sanctionner, les sanctionner, tu les sanctionnes comment d'ailleurs ? Des fois, tu sais pas.

Pourtant, il n'est pas sûr que la sanction physique soit vue comme excessive par la famille Majo, par exemple. Plusieurs familles ont évoqué ce type d'action sur le corps des enfants, mais la considèrent comme rare, voire rarissime, opposée aux normes de dialogue ; comme monsieur Natchez, qui compare ce qu'il fait avec les enfants de son premier mariage et ce qu'il fait avec les enfants de son second mariage :

Monsieur Natchez : Par contre, quand je demandais un truc et ça se faisait pas, ou grosses chamailleries et que ça se réglait pas, j'arrivais, c'était une tape sur les fesses à tous les deux,

---

<sup>76</sup> Les psychiatres Daniel Delanoé, Thierry Baubet et Marie-Rose Moro, dans une tribune au journal Le Monde du 01/04/2017 rappellent que « le 4 mars 2015, le conseil de l'Europe a reproché à la France de ne pas énoncer l'interdiction expresse et complète de toutes les formes de châtement corporel infligés aux enfants ». Condamnés moralement, les châtements corporels sont pourtant l'objet de controverse. En France, certains députés présentent cette interdiction légale comme une ingérence supplémentaire de l'Etat dans la vie familiale. Certains psychanalystes et psychiatres affirment que les dispositions législatives existent déjà et que légiférer sur ces pratiques constitue une fragilisation du sentiment de légitimité des parents. Sur ces points cf. Sandrine Garcia 2011.

<sup>77</sup> Daniel Delanoé définit ainsi les châtements corporels : « Le châtement corporel est l'utilisation de la force physique, de manière culturellement légitime dans la société, ou dans le groupe culturel, où vit l'enfant, avec l'intention de faire subir à l'enfant de la douleur, dans le but de corriger ou de contrôler le comportement de l'enfant. » (Delanoé 2015 : 49)

<sup>78</sup> Pour Norbert Elias, parmi les nombreux facteurs de changements de la relation parents-enfants, la « renonciation croissante par les parents à faire usage de la violence pour éduquer leurs enfants » montre bien « à quel point les règles et interdits de la morale victorienne » sont aujourd'hui perçus comme « inapplicables et obsolètes » (Elias 2010 : 106). Non seulement, les États imposent cette renonciation, mais la violence physique dans les rapports humains est maintenant perçue comme inacceptable.

sans savoir qui a fait quoi. S'il y en avait un qui arrêta pas de faire le zazou, ça m'arrivait d'y aller paf paf, une tape sur les fesses : « Je veux pas savoir qui c'est, ça me regarde pas ».

SL : Et maintenant ?

Monsieur Natchez : Maintenant je tape beaucoup moins [rires]. Je suis beaucoup plus dans le dialogue. Ça c'est ce que Nathalie m'a apporté. Elle est beaucoup trop... beaucoup dans le dialogue, même beaucoup trop dans le dialogue. Parce que maintenant, le moindre truc, c'est : « Pourquoi pourquoi pourquoi pourquoi ? » Donc j'ai compris qu'il fallait plus discuter avec les enfants. Mais trop, non ! Au bout d'un moment il faut que les enfants comprennent que les parents ont un droit de véto.

Le « droit de veto » s'inscrit cependant, pour monsieur Natchez, dans le dialogue démocratique (Neyrand 2014a), ce qu'il explique à sa fille de 18 ans, qui a tendance à se coucher très tard :

Ça c'est ce que j'explique au deux grands, le droit de veto comme ça fonctionnait en démocratie, démocratie et droit de veto. Au bout d'un moment, les parents prennent une décision comme ça et on peut pas négocier, c'est comme ça. Il y a des cas où on peut se coucher tard ? Non. Pourquoi ? Les enfants ils se couchent tôt. Point. Il y a pas à négocier.

Monsieur Natchez présente sa famille comme une famille démocratique. Il raconte comment, avec ses deux premiers enfants, il leur arrivait de voter pour choisir le repas. Mais aujourd'hui, avec les enfants de 4, 6 et 11 ans, « le droit de veto, ça ils l'ont moins compris que les grands, ils continuent. Donc, c'est fatigant. Donc il m'arrive de crier fort ». Cependant, dans les situations d'intervention un peu radicales des adultes sur les objets des enfants, on observe toujours un travail des frontières, source d'apprentissage entre enfants et parents, comme on le verra dans la troisième partie. Il ne s'agit pas d'un simple geste unilatéral. Monsieur Lett reconnaît qu'il « n'est pas allé jusqu'au bout », monsieur Natchez entre dans un dialogue dans lequel les enfants résistent, disant qu'ils iront chercher les jouets dans la poubelle. Sans doute, y a-t-il des gradations du même type dans les châtiments corporels. Hurler, crier, disqualifier les attitudes des enfants sont aussi (« vous dégagez votre bordel tout de suite »), des techniques d'exercice du pouvoir qui peuvent devenir « sérieuses » et unilatérales. Les « coups d'éclat » des adultes réaffirment ponctuellement la position hiérarchique latente. Le « droit de véto » représente la préservation de ce droit d'agir de manière unilatérale. C'est une dimension essentielle de la construction des catégories d'adultes et d'enfant.

Monsieur Natchez, tout en proclamant la nécessité du « dialogue », affirme que les parents doivent disposer d'un « droit de veto ». Madame Lamay présente son action comme lui ayant échappé. Ces deux attitudes expriment bien les injonctions contradictoires dans lesquelles peuvent se retrouver les adultes. Les attitudes de ces parents reflètent bien l'émergence d'un

modèle parental fondé sur le dialogue et la négociation, dont Gérard Neyrand (2009) relève qu'il s'accompagne de tensions dans les familles contemporaines<sup>79</sup>.

Le châtement corporel, mais aussi les « crises » des parents, qui se traduisent par des interventions « musclées » dans la chambre, les cris et les menaces de privation sont « éclatants ». Michel Foucault utilise cet adjectif pour caractériser, dans l'Ancien Régime, le mode de restauration d'une souveraineté attaquée par le criminel. Les supplices consistaient justement à inscrire la vengeance du souverain sur le corps du déviant (Foucault 1975). La colère du souverain offensé s'abat comme la foudre, sans trop de discernement. Foucault montre que le XVIII<sup>e</sup> siècle a inventé d'autres techniques du pouvoir, qu'il nomme « disciplinaires », « positives », qui visent moins à marquer, à traumatiser, à exclure qu'à rendre les corps dociles et productifs. L'arrêt des supplices représente selon son analyse, non la fin d'une forme de barbarie, mais avec la nécessité d'une meilleure distribution et d'une plus grande efficacité du pouvoir sur un territoire, un usage plus « rationnel » des forces de travail, correspondant à l'essor du capitalisme. Pour faire obéir et obtenir la docilité, de nouvelles techniques vont être inventées : la surveillance, l'emploi du temps, le contrôle rigoureux des activités, la « sanction normalisatrice ». Une diversité considérable de conduites, qui échappant aux grands systèmes de châtements, deviennent, avec la société disciplinaire, objet de normes et de sanctions<sup>80</sup>. Pour la majorité des familles rencontrées, comme pour les autorités éducatives, sanitaires et sociales, le châtement corporel, mais aussi les cris et les « hurlements » constituent une sorte d'état barbare. À l'opposé, on trouve légitime l'exercice du pouvoir par le réglage des temps de l'enfant (temps des devoirs, temps de télévision, temps de la douche, temps du sommeil, ce qui constitue un ordre) et la distribution des places, comme on l'a vu concernant la chambre d'enfant. Le discours de la « règle » est assez présent, on l'a vu avec Madame Ousséguant (« on ne court pas dans le salon »). Il peut devenir omniprésent dans les moments de « crises ». Dans une perspective

---

<sup>79</sup> On verra plus loin que ces extraits témoignent aussi des apprentissages que peuvent faire les adultes en participant à ces situations. Si, pour monsieur Natchez, il s'agissait, pour les enfants de son premier mariage, d'une pratique régulière, celle-ci semble plutôt rare dans la majorité des familles. Aussi lorsqu'elle survient, elle est considérée avec gravité et donne lieu à de multiples réflexions, à des échanges entre parents et enfants, comme le montre Madame Lamay.

<sup>80</sup> « À l'atelier, à l'école, à l'armée sévit toute une micro-pénalité du temps (retards, absences, interruption des tâches), de l'activité (inattention, négligence, manque des tâches), de l'activité (inattention, négligence manque de zèle), de la manière d'être (impolitesse, désobéissance), des discours (bavardage, insolence), du corps, (attitudes "incorrectes", gestes non conformes, malpropreté), de la sexualité (immodestie, indécence)... à la limite, que tout puisse servir à punir la moindre chose ; que chaque sujet se trouve pris dans une universalité punissable-punissante » (Foucault 1975 : 209-210).

disciplinaire, prendre de « bonnes habitudes » est un objectif majeur. La majorité des familles rencontrées recourent donc à un modèle de pouvoir « disciplinaire ».

Maintenir l'ordre n'est pas facile. Si la négociation est constamment initiée par les enfants, si une grande majorité de parents l'accepte et l'encourage, celle-ci peut ne pas aboutir. À la suite de la négociation, on peut alors observer une phase d'avertissement ou de menace, puis, phase suivante, la punition, mais dans les cas où les parents ont le sentiment que la phase précédente a échoué, avertissements et sanctions correspondent au rapport aux objets plutôt qu'à des châtimements corporels. Les parents, qui considèrent pouvoir exercer la justice, l'exercent davantage de manière disciplinaire. Deux modalités principales apparaissent : la première concerne l'isolement dans la chambre d'enfant. Dans ce cas, la punition vise à couper l'enfant des relations sociales sur lesquelles il s'appuie couramment (ses frères et sœurs, ses parents). Mais pour cela, il faut disposer de suffisamment de pièces ce qui n'est pas le cas quand la chambre est partagée avec un autre enfant. Par le sentiment d'amputation engendré, la punition doit contraindre l'enfant à arrêter et « changer de comportement ». La seconde modalité est la séparation entre l'enfant et des objets qui lui sont chers et qu'il utilise quotidiennement. Ainsi la télévision, l'ordinateur, la console DS sont les principaux objets dont l'usage est suspendu. Étant donné qu'un certain nombre d'effets « des écrans » sur la santé psychique des enfants sont considérés comme néfastes, « punir de télévision » permet sans doute de suspendre aussi une part de l'inquiétude des parents.

Une des techniques de restauration de l'ordre adulte est utilisée par certains parents, dont les ressources financières le permettent. Il s'agit de recourir aux services d'une employée de ménage qui vient à domicile une demi-journée par semaine. Les parents se saisissent de cette occasion pour que les enfants rangent leur chambre, puisque l'employée de ménage ne range pas, mais nettoie les espaces domestiques. Dans la famille Semper, pour le rangement du dimanche soir et surtout du mercredi soir – veille de la venue de l'employée de ménage –, le rangement s'effectue à plusieurs. Les adultes recourent (ou les enfants le demandent) au « faire avec » pour ranger. Là, aussi, la participation des adultes est de mise, tantôt à l'initiative de l'adulte, tantôt à l'initiative de l'enfant. Comme on l'a vu, l'efficacité de la mesure tient aussi à ce qu'elle est censée renforcer les capacités ludiques des enfants :

Monsieur Semper : Je pense que quand on les aide à ranger leur chambre et que du coup, à cette occasion-là, ils redécouvrent des jouets, qu'ils se souvenaient plus qu'ils les avaient ou même qu'ils se rendent compte que leur chambre rangée, c'est quand même plus sympa. Et surtout de redécouvrir des choses qu'ils avaient oubliées, ça leur plaît donc si nous on range la chambre pour eux, c'est quelque chose qui leur plaît. Mais nous, on a pas vocation à passer

notre temps à ranger leur chambre et donc on le fait pas forcément et dans ce cas-là eux le font pas non plus.

Cette formule apparaît comme un moyen efficace pour trois familles. Elle montre que les parents doivent user de nombreuses ressources pour orienter la conduite des enfants. Une autre technique consiste, à imposer fixer un moment où toute la famille se met à ranger.

Monsieur Semper : Ou alors, si on peut quand même marcher autour entre les jouets, on dit trop rien mais à ce moment-là, c'est le dimanche soir, on dit : « Maintenant, c'est dimanche soir, cette semaine, on aura pas le temps de rien faire à la maison donc dimanche soir on range » ; et ça s'est bien passé. Il faut le dire, sinon ça se fait pas spontanément. On le dit, ils le font, et souvent : « Faites la douche, rangez et si vous êtes rapides, on a le temps de prendre un petit jeu un petit apéro. »

Monsieur Semper : Des fois, quand il y a vraiment le bazar et qu'ils sont de bonne volonté et que je leur dis : « Les enfants, faut ranger, faites un effort ! » et qu'ils s'y mettent, je leur dis : « Oui, OK, je vous aide. » Je range un peu avec eux. Ça on fait aussi. Il y a pas... s'ils veulent rien faire, il faut qu'ils participent. On range, il faut ranger. On les aide.

Ce qui est imposé par les adultes se double d'explications, de négociations, qui semblent répondre aux attentes des enfants en matière de jeu (« redécouvrir des jouets ») et de partage d'activités (« on fait ensemble »), si bien qu'il est difficile de savoir si les enfants participent, dans leur chambre ou dans le salon à l'activité de rangement des adultes, ou si c'est le contraire.

### **3. Le pouvoir : une production réciproque**

Comme Foucault (2001b) l'a montré, le pouvoir n'est pas possédé, il caractérise la dimension fondamentale d'une relation<sup>81</sup>. Les sujets ne sont pas des entités pré-données, ils n'existent que par et dans des relations de pouvoir. La vision traditionnelle du pouvoir est en fait une vision statique, figée, cristallisée, de rapports de forces, explique-t-il. Pour l'auteur, ce qui est appelé couramment rapports de pouvoir sont en fait des cristallisations de rapports de forces<sup>82</sup>. Ainsi peut-on lire les rapports de genre ou de génération comme des cristallisations.

---

<sup>81</sup> « Entre chaque point d'un corps social, entre un homme et une femme, dans une famille, entre un maître et son élève entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, passent des relations de pouvoir qui ne sont pas la projection pure et simple du grand pouvoir sur les individus, elles sont plutôt le sol mobile et concret sur lequel il vient s'ancrer, la condition de possibilité pour qu'il puisse fonctionner » (Foucault 2001b : 232 ).

<sup>82</sup> « Tout rapport de force implique à chaque moment une relation de pouvoir (qui en est en quelque sorte la coupe instantanée), et chaque relation de pouvoir renvoie, comme à son effet mais aussi comme à sa condition de possibilité, à un champ politique dont elle fait partie ». (Foucault 2001b : 233). Ces cristallisations sont des rapports de force qui se sont comme figés, « maintenus au profit d'un certain nombre, dans une dissymétrie sociale, économique, politique, institutionnelle ... », dissymétrie que certaines organisations visent à conserver, et figer ainsi la situation.

Néanmoins, elles se jouent, se construisent et reconstruisent dans chaque interaction. Le pouvoir est une pratique :

Une classe dominante n'est pas une abstraction mais ce n'est pas une donnée préalable. Qu'une classe devienne classe dominante, qu'elle assure sa domination et que cette domination se reconduise, c'est bien l'effet d'un certain nombre de tactiques efficaces, réfléchies, fonctionnant à l'intérieur des grandes stratégies qui assurent cette domination (Foucault 2001b : 307).

Pour Foucault, le pouvoir n'existe qu'à partir d'un sujet d'action (au sens de « sujet du verbe ») capable de modifier ses conduites, mais aussi de résister. La notion de subjectivation indique dès lors un lien très étroit entre la formation du sujet et le pouvoir. Car le pouvoir n'est pas extérieur aux sujets : il est « ce qui lie l'individu à lui-même et assure sa soumission aux autres » (Foucault 2001b : 1046). Mais cette soumission ne concerne pas les uns en laissant les autres dans un état de complète liberté. Certains sont « plus assujettis que d'autres », mais le pouvoir traverse chacun. C'est ce qui fait dire à Foucault, à partir de l'exemple de la domination de la classe bourgeoise au XIX<sup>e</sup> :

[...] entre la stratégie, qui fixe, reconduit, multiplie, accentue les rapports de forces, et la classe qui se trouve dominante, vous avez une relation de production réciproque. On peut donc dire que la stratégie de moralisation de la classe ouvrière est celle de la bourgeoisie (Foucault, 2001 : 307).

Foucault défend ici l'idée d'une socialisation réciproque. Ainsi, des travaux de Foucault, il est possible de dégager deux aspects quant à la relation de pouvoir, qui correspondent à deux modes de subjectivation des adultes. Le premier aspect permet de considérer l'expérience parentale comme l'expérience d'un assujettissement à des dispositifs de pouvoir appliqués à la famille et à l'enfant. Les injonctions visant les parents sont nombreuses (Martin 2014, Zaltron 2017). Mais elles ne sont pas la seule conséquence de la diffusion des dispositifs normatifs visant l'enfant. Ces formes de gouvernementalité des enfants subsument tout un monde de pratiques. Aussi, en agissant sur les enfants, les adultes agissent sur eux-mêmes à travers tout un ensemble d'actions sur les objets et les corps. Dans tous les domaines de la vie quotidienne, pour contrôler et donner l'exemple, il faut bien transformer nombre de ses propres façons d'agir. Les parents suivent les rythmes des enfants, mais aussi une bonne part des règles et des routines fixées pour les enfants. Plusieurs adultes ont témoigné des efforts qu'ils faisaient pour « être exemplaire » en la matière. Par exemple, ne pas manger sur le canapé devant la télé est une disposition fréquemment adoptée par les adultes, et qui correspond à une certaine modalité du gouvernement domestique de l'enfant. Mais, dès que les enfants sont absents, c'est l'une des premières choses qu'ils s'empressent de faire ! Une

fois les enfants partis, le mode de vie des adultes change radicalement, comme le montre Madame Wilton :

Quand mes enfants sont pas là, peut être pendant dix jours, je fais pas la cuisine à la maison, je peux très bien manger tous les jours dehors. Ou ne pas manger du tout, parce que je m'en fous ; le frigo, il est vide je m'en tape, quoi. Là, il est constamment plein parce qu'il y a toujours les enfants.

Une fois les enfants revenus, les adultes reviennent aux pratiques « imposées », mangent à des heures « raisonnables », tous ensemble à la même table.

Les normes qui régissent les relations enfants-adultes imposent une présence constante d'un adulte avec un enfant à domicile. La « conciliation » entre vie familiale et vie privée est donc l'objet d'un travail d'ajustement constant entre des contraintes temporelles diverses. Une modification importante de la vie des adultes en charge d'enfants, c'est l'obligation d'organiser minutieusement le temps de sa vie publique en lien étroit avec sa vie privée. De nombreuses études (Ferrand 2006, Champagne, Pailhé et Solaz 2015) ont montré que les femmes sont plus concernées par cette difficile « conciliation », mais dans les familles rencontrées, les hommes sont aussi impliqués dans ce travail d'ajustement<sup>83</sup>. Ces contraintes impliquent l'apprentissage de compétences particulières : planifier, prévoir, anticiper, négocier avec son partenaire, d'autres adultes du voisinage ou de la parenté. Les adultes sont obligés d'ajuster la temporalité domestique à la temporalité publique des enfants. Les adultes réfléchissent, observent, élaborent une organisation temporelle. L'ensemble des actions menées lors des jours où il y a école sont calculées, anticipées, mais aussi contrôlées, pilotées par les adultes.

En fait, dans un espace domestique souvent saturé d'objets, soumis à des contraintes temporelles fortes, y compris les jours sans école, les adultes développent une diversité de compétences au sein de la sphère domestique. Aider l'enfant à faire ses devoirs tout en préparant à manger, étendre le linge tandis que l'enfant recherche partout sa console de jeux, faire la vaisselle tout en veillant à l'horaire du coucher etc. : les études sur les conditions de vie des femmes ont bien montré la diversité des activités, souvent simultanées (Knibiehler 2001). La « pluri-activité », pour se dérouler aux mieux, demande sans doute un repérage assez précis des objets liés à chaque activité : la préoccupation pour l'ordre provient en partie de cette nécessité. Les objets égarés dont l'usage est indispensable doivent être trouvés de

---

<sup>83</sup> L'enquête *Emploi du temps* de 2010 montre que le temps parental des mères est supérieur à celui des pères, mais que ceux-ci s'investissent globalement plus que dans les enquêtes précédentes. Ce qui est constaté aussi dans des enquêtes statistiques récentes (Champagne, Pailhé et Solaz 2015).

toute urgence. Les adultes sont contraints de les rechercher<sup>84</sup>. Ils s'en indignent parfois : « Alors c'est moi qui doit chercher les lunettes !? »

Monsieur Schül, affirme qu'il est content lorsqu'il a vingt minutes pour souffler dans la journée du mercredi, qu'il passe avec les enfants. L'interruption du cours d'action des adultes est fréquente, dans la vie quotidienne. J'ai pu l'observer au cours de l'enquête.

La mère de Hugo est au foyer. Elle passe une bonne partie de la journée à préparer à manger, faire le linge et le ménage.

Madame Schül : Il y a plein de choses qui ont changé, moi j'ai changé surtout ma façon de vivre et tout ça ça a changé. Rien que par rapport au linge, j'étais quelqu'un de très très bordélique. J'aimais pas faire le ménage, je faisais jamais à manger.

SL : Avant Juliette ?

Madame Schül : Même après Juliette. Quand j'avais déjà Juliette, donc avant Hugo. Donc, j'étais pas quelqu'un qui aimait faire à manger, voilà, faire le ménage... voilà, et puis au fur et à mesure du temps, quand Hugo est né, etc, j'ai pris le pli, que tout soit toujours bien. Par contre après, sur la propreté, j'aimais bien quand c'était propre quand même j'étais jamais sale sur moi ou la petite était jamais sale, mais le linge, il pouvait être une pile comme ça, pff ça me posait pas de problème.

Madame Schül : Je suis à la maison parce que je veux m'occuper des enfants, je veux être là pour eux ; après, c'est une chose logique que je m'occupe de la maison. Bon maintenant, je suis pas une maniaque non plus. Je sais très bien, j'ai arrêté de l'être maintenant parce qu'une maison, ça se salit tellement vite ! Sinon je passerais du réveil au coucher à faire que nettoyer.

Selon Bourdieu (1980), ces modes d'action peuvent être considérés comme l'expression d'un habitus féminin acquis au cours de la socialisation primaire. Lahire (2013) complète la notion bourdieusienne d'habitus en soulignant que la socialisation est plurielle et que les dispositions sont multiples, laissant ainsi place à la singularité des acteurs. La notion d'agency ou de « capacité d'agir » développée entre autres par Giddens (1979), permet de faire droit à la réflexivité des acteurs sociaux ; ici, les parents. Sabah Mahmood (2009) élargit encore ces notions en montrant, dans son étude des dispositions morales des femmes musulmanes à la piété, que les capacités d'actions peuvent être produites intentionnellement et consciemment, qu'elles peuvent faire l'objet de méthodes pédagogiques d'acquisition. Elle montre que, contrairement à l'idée répandue selon laquelle les dispositions sont des conséquences imprévues de nos engagements, les sujets peuvent les créer et les orienter.

Si l'on transpose ces notions aux relations parents-enfants, on peut soutenir que les attitudes des parents vivant avec les enfants ne sont pas que des « exercices » de reproduction des

---

<sup>84</sup> Les parents développent, ainsi, des compétences en matière de mémorisation des emplacements éphémères des objets.

normes incorporées. Les adultes ne s'entraînent certes pas à ressentir telle ou telle émotion, à acquérir telle ou telle idée éducative, de manière méthodique, à travers la répétition de prières, de lectures, de positions corporelles, comme les femmes décrites par Mahmood. Cependant, la répétition quotidienne des situations domestiques produit des transformations subjectives : à travers la répétition des repas et des couchers, à travers les gestes du rangement, les adultes incorporent des façons de faire, des attitudes morales, et se constituent comme des « bons parents ». Ils apprennent les contraintes propres à ces situations : regarder l'heure, anticiper la durée de la télévision, trouver un équilibre entre les devoirs, le jeu, le repas. Les adultes rencontrés reproduisent sans doute un héritage, un certain nombre de dispositions incorporées lors des apprentissages primaires. Mais, comme le montre Sabah Mahmood, il existe des processus d'acquisition pédagogiques des dispositions morales. De la même façon que le comportement des femmes rencontrées par l'auteure ne se réduit pas à être l'expression de la domination masculine, les adultes ne se bornent pas à répéter leur propre socialisation familiale. Ils développent une réflexivité importante, tentant de trouver une issue au heurt entre normes contradictoires, d'une part, s'interrogent, de l'autre, sur le sens des résistances de leur enfant dans des situations singulières. Dans cette réflexivité qui transforme les adultes en parents, les enfants jouent un grand rôle.

#### **4. Le déplacement des frontières.**

Les frontières entre adultes et enfants ne sont pas tranchées, ni définitives. Elles sont négociées, travaillées. Nous avons vu que c'est selon ces différentes modalités du pouvoir que la majeure partie des familles rencontrées comprend l'action des adultes et celle des enfants. Dans le travail ambivalent de frontière, les enfants ne sont pas inactifs. Ils contribuent à « déplacer les lignes ». Ils cherchent à influencer sur la conduite des adultes, d'une part, et résistent à leur pouvoir, d'autre part. Pour Foucault (2013), les grands blocs de pouvoir, les institutions, sont des cristallisations de techniques, de procédés de pouvoir qui sont eux, beaucoup plus diffus. La représentation classique du pouvoir est issue de la forme juridique : le pouvoir, c'est un pouvoir qui interdit, c'est un pouvoir négatif. Mais si l'on conçoit le pouvoir comme une relation, alors sa fonction n'est pas de réprimer l'individu, mais de le conduire<sup>85</sup>. En ce sens, le pouvoir est un rapport entre deux sujets « libres », rapport tel que

---

<sup>85</sup> « Pour conduire votre conduite, je peux vous prendre par le col ou par la main, et vous contraindre à aller ici et là. C'est en quelque sorte le degré 0 du pouvoir. C'est la forme limite, c'est là que le pouvoir cesse d'être un pouvoir et ne devient plus que de la force physique, de la contrainte. Mais si j'utilise mon âge, ma situation sociale, les connaissances que je peux avoir sur telle ou telle chose pour vous amener à modifier votre conduite,

l'un peu agir sur l'autre, et l'autre est « agi ». Il est agi mais toujours reconnu comme sujet d'action. Nous avons ainsi affaire à un sujet enfant dont « l'agency » (James et Prout 2000 [1990]) est reconnu comme indispensable à la relation même de pouvoir. En tant que rapport entre deux sujets libres, la relation de pouvoir suscite toujours, de la part de celui qui « est agi », une résistance<sup>86</sup>. Le fait que l'enfant soit reconnu comme un sujet permet cette relation de pouvoir. Une négociation est possible.

La négociation est renforcée par l'incertitude dans laquelle se trouvent les parents (Klinger 2009). C'est d'abord une incertitude produite par la diversité des normes des experts ; elle a été décrite par les chercheurs à partir des années 1980 : elle est liée à la société du risque, dans laquelle la question de la maîtrise des dangers et des accidents devient obsédante, incitant à la précaution au quotidien et où « le foisonnement des savoirs experts censés éclairer la diversité des situations vécues, elles-mêmes souvent arrimées à des logiques contradictoires ou peu encadrées, met les adultes dans l'embarras si ce n'est dans l'inquiétude » (Klinger 2009 : 75). Cette incertitude est augmentée au cours des bifurcations de trajectoires (changement de rythme de travail, mobilités géographiques, ruptures conjugales) qui révèlent et accentuent l'instabilité des codes et des rituels qui permettraient de les intégrer à la vie quotidienne.

Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les enfants ne cessent de franchir des limites et modifient ainsi les normes fixées par les adultes. C'est par le franchissement de ces limites que les enfants et les adultes « travaillent » les frontières. Ces transgressions, ces jeux avec le cadre permettent aux enfants l'autonomie et l'affirmation de soi dans la sphère domestique. Elles représentent aussi en négatif un apprentissage de la norme. Ainsi, étudiant l'alimentation des petits, Diasio note que la norme est apprise dans l'espace de la différence avec la norme plutôt que dans l'application d'une limite (Diasio 2004). C'est donc bien dans la négociation que s'apprennent les normes. Ainsi, si pour madame Ousséguant, les enfants n'ont pas à jouer dans le salon, elle accepte pourtant leurs déplacements ; devant la résistance des enfants, l'espace de la différence s'agrandit et va jusqu'à modifier la norme. Les parents ne cessent donc d'apprendre les normes avec leurs enfants. Ces appropriations sont en même

---

c'est à dire lorsque je ne vous force à rien et que je vous laisse libre, c'est à ce moment-là que j'exerce le pouvoir » (Foucault, 2013 : 145).

<sup>86</sup> C'est ce que Foucault nomme « l'intransitivité de la liberté » (Foucault 2001b : 1057), qui est au cœur de la relation de pouvoir. Dès lors qu'il y a relation de pouvoir, il y a résistance : « il n'y pas de relation de pouvoir sans résistance, sans échappatoire ou fuite, sans retournement éventuel ; toute relation de pouvoir implique donc au moins de façon virtuelle, une stratégie de lutte, sans que pour autant elles en viennent à se superposer » (Foucault 2001b : 1061).

temps des apprentissages informels pour les enfants et pour les adultes. Les enfants apprennent à exercer leurs désirs, à choisir, à se mesurer au monde adulte (Diasio 2004, 2006, Diasio et Mathiot 2012). Les situations ludiques que nous avons décrites mettent à l'épreuve les frontières entre les territoires adultes et enfantins (Diasio 2010, 2006).

Comme pour les enfants qui grignotent rencontrés par Nicoletta Diasio, voler du temps aux adultes, laisser traîner des objets sont des techniques de soi à partir desquelles les enfants se constituent en sujets, dans le sens de Michel Foucault : des enfants différenciés des adultes, exposés à leur pouvoir et pourtant sujets de leurs propres actions. Se brosser les dents pendant plus ou moins que le temps imparti, jouer au lit avec son frère quand il faut s'habiller, se lancer sur le canapé quand les parents imposent un peu de calme, remuer sur sa chaise alors que le repas familial a commencé. Les frontières entre le permis et l'interdit, les jeux et le sérieux, l'ordre et le désordre ne sont pas fixées définitivement. Les frontières apparaissent plutôt comme des zones dont les limites sont poreuses. Dans cette zone se retrouve une grande variété d'actions potentielles qui s'écartent des règles. Les enfants peuvent ainsi agir par eux-mêmes. Ils utilisent cette zone également pour engager des interactions avec leurs parents. Ce faisant, ils participent activement à l'élaboration de normes. Les adultes, quant à eux, apprennent en même temps de nouvelles façons d'être des sujets-parents, en transformant leurs normes, leurs manières d'être et de faire au contact permanent des enfants et des espaces que ceux-ci modifient.



## **TROISIÈME PARTIE**

### **PARTAGES ET SEPARATIONS DES CORPS**

Cette partie vise à explorer un second type de modalité de la production des catégories d'enfant et d'adulte, qui passe par le jeu entre la proximité et la distance entre les corps. Dans un premier chapitre, nous retournerons dans la chambre, en tant que lieu de la fabrique de l'autonomie de l'enfant par les objets. Nous interrogerons les modalités de fixation, de partage, de rapports aux autres espaces et aux autres membres de la famille dans la chambre d'enfant. Nous y explorerons les dynamiques complexes, notamment celles de la nuit, moment important pour les jeux de l'autonomie et du partage dans la famille (entre frères et sœurs, mais aussi entre adultes et enfants).

Dans le chapitre 10, la question de l'autonomie sera abordée à partir des activités des enfants : certaines sont réalisées par eux, en effet, seuls, d'autres avec un ou des adultes, d'autres sont faites par les adultes à la place des enfants. On observe là encore un travail des frontières particulier pour les 6-8 ans, plein d'ambiguïtés. Le chapitre 11 interroge la notion de *care*, censée distinguer adultes et enfants dans l'espace domestique, les adultes s'attribuant essentiellement ce type d'activité. Or, notre enquête dévoile que le *care* est partagé et que les enfants y sont actifs (à des degrés différents). La séparation entre adultes et enfants à propos de certaines actions quotidiennes, et l'attribution aux enfants de formes de dépendance sont révisées, modifiées dans les interactions quotidiennes. Nous verrons en quoi les parents apprennent le *care* avec leurs enfants.



## **CHAPITRE 9. CHAMBRES D'ENFANTS : SEPARER, RELIER.**

La chambre apparaît normée comme un espace qui vise à créer un certain type d'enfant en lui proposant des techniques de soi par les objets. Dans un espace à eux, les enfants, éloignés des adultes, sont censés se développer dans leur singularité. La chambre est conçue pour opérer une séparation générationnelle et une séparation entre les enfants. Toutefois, les enfants changent, la fratrie s'accroît et les uns et les autres grandissent. Les parents sont amenés à aménager les espaces en fonction des multiples injonctions (séparation, affection, surveillance, proximité) qui se transforment constamment. Surtout, les enfants s'avèrent rarement suivre les projets parentaux et leurs envies de proximité remettent en cause les divisions imposées. Ainsi, alors que les normes établissent les enfants séparés entre eux et séparés des parents, les uns et les autres se retrouvent tous parfois dans la même chambre.

### **1. La chambre : lieu de production de l'enfant autonome ?**

La chambre marque tout d'abord bien la différence entre le collectif et l'individuel, ce qu'exprime madame Giron, mère d'Estelle :

Dans sa chambre elle peut faire... non pas encore ce qu'elle veut... c'est son espace, donc elle peut y mettre le futoir si elle veut mais pas dans le salon parce que ça, c'est une pièce commune.

Pour la majorité des adultes rencontrés, la chambre individuelle est un idéal parce qu'elle permet « l'isolement ». Comme le dit monsieur Raspegui, c'est un endroit qui permet de se séparer des autres (ce qui, on le verra, correspond à une des définitions de l'autonomie). Voyons ce qu'il en est chez Mathilde.

#### **1.1. La chambre de Mathilde**

Chez Mathilde (7 ans), qui vit dans un grand appartement de 120 m<sup>2</sup> avec deux adultes et deux autres enfants (de 5 et 2 ans), chaque enfant a sa chambre. La chambre de Mathilde comprend un ensemble d'objets très variés ayant des fonctions différentes.



Figure 48. Chambre de Mathilde (7 ans).

Mathilde : [sur le porte-manteau] J'ai que mes vestes, mes bonnets, d'ailleurs ça, ça devrait pas être là, à part, s'il me va encore. [Elle essaye le bonnet]. Trop petit, ou trop grand je sais pas.



Figure 49. Chambre de Mathilde. Commode avec habits, et objets divers.



Figure 50. Chambre de Mathilde : table et chaise.



Figure 51. Chambre de Mathilde. Meuble de rangement près du lit (livres et jeux de société).



Figure 52. Chambre de Mathilde. L'armoire pour les habits.

L'ameublement comprend une armoire, un porte-manteau, une commode pour ranger les habits, un lit pour dormir, une bibliothèque pour ranger les livres, une petite table basse avec une chaise d'enfant. Mathilde dispose ainsi d'un espace à soi : ses jouets, ses meubles, ses habits. Elle possède également un réveil, doté d'une veilleuse, qu'elle allume pour la nuit et éteint le matin. Ses parents stockent une part de ses habits dans leur chambre, mais il est clair que l'ameublement et le contenu des meubles induisent une sorte d'indépendance de l'enfant. Pendant la visite, Mathilde me montre ses poupées et ses peluches, qu'elle dispose sur le lit. Les peluches et poupées composent une famille. Chacune est dotée d'un nom, chacune a un rôle particulier dans les différentes histoires mises en scènes. Mathilde a beaucoup de jouets, qui se répartissent dans des bacs ou sur le sol. Elle fouille dans ses boîtes et me montre un cheval de Lego Friends.



Mathilde : J'ai un cheval là, ça, l'écurie des chevaux, la petite fille qui a perdu ses cheveux, la voilà [elle retrouve des cheveux qu'elle pose sur la figurine], voilà comme ça, elle est plus belle. J'ai aussi un chat qui un chat qui vient pas du calendrier, c'est un truc de *Kinder*.

Figure 53. Chambre de Mathilde : boîte avec des *Lego Friends*.

Au cours de la visite de sa chambre, Mathilde me montre divers objet qui ne sont pas des jouets provenant du secteur marchand : des objets qu'elle a fabriqués, soit à la maison, soit à l'école maternelle (quand elle y était), soit à l'école élémentaire, soit « au péricolaire », dont une partie décore sa chambre.



Figure 54. Chambre de Mathilde. Dessins réalisés par Mathilde fixés au mur de sa chambre.

Mathilde : J'ai fait un dessin du père Noël. Je l'ai fait en maternelle. Celui-là aussi, je l'ai fait en maternelle. Le poisson, je l'ai fait en maternelle. Ça aussi. Ça c'est une carte d'anniversaire.



Figure 55. Chambre de Mathilde. Calendrier de l'avent contenant des chocolats.

Mathilde : Des chocolats. C'est notre mamie qui nous a acheté ça. Et chaque jour, on en prend un. Demain on va prendre celui-là et après-demain on prendra celui-là. Et ma sœur en a un ; il est là-bas dans la cuisine.



Figure 57. Chambre de Mathilde : poupées et peluches.

Divers objets sont importants à ses yeux. Parmi ceux-ci, il y a le cochon, sur la commode, dans lequel se trouve de l'argent.



Figure 58, 59, 60. Chambre de Mathilde. Le cochon et son argent.

SL : Et ces pièces, elles viennent d'où ?

Mathilde : Je les ai trouvées. Ou je les ai trouvées ou je les ai gagnées.

Loïc [son frère âgé de 7 ans] : T'en as trouvé une et c'est maman qui te l'a donné, le reste.

Mathilde : Non, il y a pas que ça. J'en ai aussi trouvé, un copain de chez notre tante m'en a donné une... Parce que je savais pas si j'allais l'inviter à mon anniversaire. Je lui ai dit : « Si tu me donnes ta pièce je t'invite ». Du coup je l'ai invité.

Sur la commode, sont placés de nombreux autres objets, tous rattachés à des expériences, des rencontres, des événements personnels ; mais qui ont aussi une dimension esthétique importante à ses yeux (« J'aime beaucoup décorer », affirme-t-elle).



Figure 61. Chambre de Mathilde. Le coquillage.

Mathilde : Aussi un coquillage en décoration... mon père, il l'a trouvé ; on était en train de chercher des coquillages, on était en train de se baigner et papa, il a eu l'idée d'aller à la chasse aux coquillages. Et du coup, on a trouvé un petit crabe vert et papa l'a pris dans ses mains : il était tout petit rigolo et ensuite il a trouvé un coquillage. Loïc, il a dit : « C'est moi, moi ! » Et moi j'ai dit : « Non c'est pour moi ! » Et papa, il a dit : « Loïc, il en a déjà un, c'est pour Mathilde. » Loïc, il en a beaucoup plus que moi »



Figure 62. Chambre de Mathilde. Une pierre.

Mathilde : Ça c'est une pierre que j'ai trouvée, dans la forêt, elle est fragile.



Figure 63. Chambre de Mathilde.  
Figurines en perle fixées au repassage.

Mathilde : J'ai fait ça au périscolaire



Figure 64. Chambre de Mathilde. Photographies.

Mathilde : J'ai aussi un porte-photos. C'était pour Noël, c'est des copains de notre mamie, ils l'ont ramené. Ils ont aussi ramené chichi [une peluche].  
SL : C'est des photos de toi ?  
Mathilde : Oui, ça c'est moi, ça c'est moi, ça c'est moi, et ça c'est une petite fille qui n'est pas moi.



Figure 65. Chambre de Mathilde. Le punching-ball rouge.

Mathilde : Un punching-ball, j'en fais super bien ; il est bien gonflé.



Figure 66. Chambre de Mathilde : bombe et cravache.

Mathilde : Ça c'est pour faire du cheval. Je pense que maman, elle va bientôt m'en racheter une. Elle commence à être trop petite la bombe. Mes bottes, elles sont à la cave parce qu'elles sont dégoutantes.

Les objets ne sont pas des matériaux inertes ; ils agissent sur les personnes. Les travaux sur la « matérialité » ont montré, comme nous l'avons déjà souligné, que les objets et la consommation participent de la construction des identités (Dassié 2010, Kaufman, 1997, Julien et Rosselin 2005, Miller 2001). Une des caractéristiques des chambres d'enfant observées est la surabondance d'objets. Presque toutes les chambres contiennent une plus grande proportion d'objets au mètre carré que les autres espaces habités de la maison. Certes, beaucoup sont des objets miniatures.

## 1.2. La chambre comme espace d'activités « autonomes »

Selon la norme de séparation des corps entre adultes et enfants, l'enfant, quasiment dès sa naissance, dispose de sa chambre (Lallemand et Delaisi de Parseval 2001). Pendant les premières années, nombreux sont les parents rencontrés qui, assignant déjà l'enfant à sa chambre individuelle, font en fait des allers-retours la nuit pour calmer l'enfant qui pleure, restant dans sa chambre ou en le ramenant dans la chambre conjugale. Lorsque les enfants sont petits, entre 0 et 3 ans, il n'est pas rare, même, qu'ils dorment dans la chambre des

parents, même s'ils ont une chambre, à eux seuls ou partagée avec leur frère ou leur sœur plus âgée. Les normes sont variables en la matière, mais vers l'âge de 3-4 ans, ce partage de la chambre des adultes, et souvent du lit, n'est plus considéré comme « normal ». Les parents conduisent l'enfant dans sa chambre (qui existe déjà) au moyen de différentes techniques.

Lorsque les enfants m'ont fait visiter leur maison, j'aurais pu passer facilement toute la journée dans la chambre, tant celle-ci regorge d'objets de toutes sortes auxquels les enfants sont attachés. C'est notamment grâce à la chambre, en tant que pièce distincte, mais aussi et surtout grâce à l'univers matériel que la chambre comprend, que les enfants sont séparés des adultes. Contrairement à la rue, pleine de danger, la chambre apparaît comme un espace sûr, aux yeux des parents. C'est là que l'enfant peut devenir ce qu'il est. Par la séparation spatiale, par le nombre de jouets qui s'y trouvent concentrés, par la pluralité des objets à soi, la chambre apparaît comme l'espace des « techniques de soi » de l'enfant.

La chambre propose un certain nombre de techniques pour fixer et transformer l'identité de l'enfant. La première de ces techniques est la construction d'un espace ludique qui permette le jeu « autonome », c'est à dire sans les parents. Une deuxième technique, à laquelle n'ont pas recours toutes les familles, est l'usage la mise en place d'un bureau pour « faire les devoirs ». A partir de 6 ans, la scolarité commence à imposer les « devoirs », et certains parents inscrivent ce changement dans l'organisation de la chambre.

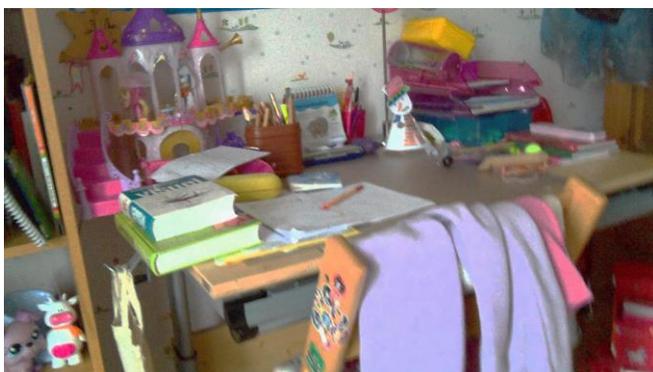


Figure 67. Famille Lett. Le bureau de Nina (7 ans)

C'est le cas de la majorité des enfants qui disposent d'une chambre individuelle. Mais cela n'implique pas que les enfants l'utilisent. Comme on le verra plus bas, monsieur et madame Lett encouragent vivement les enfants à « faire leurs devoirs » dans leur chambre, tandis que

chez beaucoup d'autres, pris par les activités de préparation culinaire tout autant que la volonté de proximité des enfants, les devoirs se font dans la cuisine.

Les chambres d'enfants sont organisées comme un espace plurifonctionnel où l'enfant peut dormir, mais aussi jouer, faire ses devoirs, dessiner, lire, entreposer ses souvenirs, écouter de la musique, s'habiller, et parfois « faire de l'ordinateur » ou regarder la télévision. Cette pluralité d'activités potentielles s'adresse à l'enfant par les objets : lit, miroir, armoire, étagère, chaîne hifi, jouets, livres, réveil. Cette variété d'objets institue l'enfant en tant que sujet séparé des autres, elle balise une « autonomie ». L'enfant pourrait ne sortir que pour manger. Le reste des activités – dormir, s'habiller, jouer, lire, faire ses devoirs – pourraient s'y dérouler. Cet isolement est aussi celui de la nuit. L'isolement – relatif, on le verra – crée la possibilité de construire une vie intérieure. Ainsi, Madame Rollot reconnaît à son enfant le besoin, le droit même de pouvoir se retrouver seul : en parlant de sa fille de 8 ans, elle souligne l'importance « d'avoir un endroit à elle, de savoir que c'est sa chambre, et que c'est un endroit qu'à elle, donc si elle a envie de se retrouver seule, si elle a envie de faire quelque chose dans sa chambre, c'est sa chambre ». La chambre apparaît comme une réponse à l'impératif selon lequel l'enfant doit avoir une « intimité », une vie privée.

La chambre est présentée par les parents, comme un espace qui construit l'enfant en tant qu'individu : dans les entretiens, les parents n'ont cessé d'utiliser le possessif pour caractériser cet espace : il ou elle a « sa » chambre, et « ses objets » et « c'est important qu'il ait sa chambre ». La chambre est souvent prête dès la période de gestation de l'enfant. Plusieurs adultes ont déménagé afin de pouvoir disposer d'une pièce supplémentaire, pour que l'enfant ait « sa chambre ». Cette propriété indique la volonté d'individualisation de l'enfant, qui « a des choses à lui », « son espace ». Dans une recherche sur les biens de l'enfant dans l'espace domestique, Nathalie Roucoux et Antoine Dauphagne (2017) portent leur attention sur le point de vue de l'enfant sur les objets qui lui appartiennent et ceux qui ne lui appartiennent pas. Ils observent que

Très souvent, lorsqu'on les interroge sur leurs biens, les enfants introduisent immédiatement un lien entre la propriété des objets et leur localisation, ou plus exactement la localisation dans leur chambre [...] A l'inverse, lorsque les objets migrent vers d'autres espaces de la maison lors de réaménagements des pièces par exemple, la propriété disparaît ou se dissout et les enfants sont pour ainsi dire « désappropriés » [...] Apparaît ainsi une connexion forte entre la propriété des objets et la chambre de l'enfant : les objets deviennent propriété lorsqu'ils sont dans la chambre d'enfant (Roucoux et Dauphagne, 2017 : 240).

Comme effet en retour, « la chambre devient espace personnel précisément parce qu'elle est le lieu privilégié des objets de l'enfant » (Roucous et Dauphagne, 2017 : 240). Mais, comme on l'a vu dans la deuxième partie, les enfants circulent entre les chambres. Ainsi Mathilde joue très souvent dans la chambre de sa petite sœur. Celle-ci a hérité de nombreux jouets de sa sœur et de son frère et ceux-ci portent encore la marque de cette ancienne propriété : « Ça c'était à moi, ça c'était à moi », ce qui confirme l'importance de la localisation, dans le sentiment d'appartenance<sup>87</sup>.

Les adultes peuvent affirmer aussi qu'ils restent propriétaires des objets qu'ils ont achetés. La propriété en dernier ressort exprime le pouvoir adulte sur les objets. On peut observer cela lors des punitions : les objets peuvent être « confisqués » ou jetés. Cela est vrai aussi des objets amenés à transiter vers la chambre du frère et de la sœur cadette de par la volonté des adultes ou à être donnés à Emmaüs lorsque les parents estiment que les enfants ne jouent plus avec leurs jouets. Cette atténuation du sentiment de propriété est aussi un moyen d'affirmer l'incorporation de l'enfant dans la famille. L'enfant est certes un individu, mais un individu qui n'est pas complètement maître de ses objets : « il doit apprendre à partager », dit madame Champi. Les enfants doivent aussi considérer comme une évidence que les adultes sont souverains et possèdent en fin de compte l'ensemble des objets. Ils en définissent les règles d'usage. Comme la chambre, les objets utilisés par les enfants visent à les façonner avant tout selon leur âge et leur sexe. Qu'ils deviennent des individus capables de capitaliser et de revendre est souvent considéré par les parents comme intempestif. Cependant, Roucous et Dauphagne montrent bien que les parents et les enfants peuvent se différencier fortement, renforcer tel ou tel pôle. Certaines familles, comme celle de madame Wilton, insiste sur une différenciation des chambres et des objets entre le garçon et sa petite sœur, tandis que d'autres insistent sur le partage dans la fratrie.

---

<sup>87</sup> Pourtant, comme le montrent Roucous et Dauphagne (2017), la propriété de ces objets est aussi relativisée par les parents, qui souhaitent à la fois prévenir les conflits, encourager le partage dans la fratrie, et éviter un sentiment de pouvoir exclusif sur les objets : « Certains enfants se voient ainsi imposer, plus ou moins abruptement ou insidieusement de la part des parents, des pratiques de mise en commun, de partage ou de prêt de biens au sein de la fratrie qui visent souvent une meilleure utilisation des objets mais aussi à amoindrir le sentiment et le désir de propriété des enfants » (Roucous et Dauphagne 2017 : 253).

### 1.3. L'appropriation d'un univers matériel qui construit un enfant singulier

À la différence de l'école, qui accueille l'enfant en tant que membre du groupe classe, la chambre est un espace où les objets et leurs agencements dépendent de, et traduisent, les qualités uniques de l'individu (Thorne 1993). L'enfant dispose de photographies, de dessins, d'images qui lui sont personnelles. Ainsi, pour Hugo (6 ans), les dessins et figurines accrochés aux murs proviennent à la fois de son activité personnelle de dessin et des cadeaux qui lui ont été faits. Les objets matérialisent leurs attaches affectives au cours du temps (Miller 2001, Dassié 2010). Les jouets, les peluches qu'ils ont eus quand ils étaient petits sont en partie conservés et permettent de voyager dans le temps, même si les parents, comme on le verra, souhaitent en jeter une partie parce qu'ils s'accumulent de manière excessive alors « qu'ils ne les utilisent plus parce que c'est plus de leur âge » dit madame Wilton.

Lucas (famille Schül) dispose d'un album photo dans lequel il peut voir les photographies de lui-même à sa naissance, puis à différents âges de son enfance, mais aussi des différentes classes d'écoles, où il me montre ses maîtresses et ses « chéries ». Ces albums photo, ces images dans lesquelles sont inscrits des textes, des notes, sont l'occasion de s'essayer à la lecture. Lucas déchiffre avec moi dans son album les mots qui figurent sur une feuille imprimée indiquant les signes du zodiaque et les caractères qui leurs sont associés. Il compare la taille de ses mains et de ses pieds avec les empreintes faites à la peinture sur du papier à dessin il y a quelques années. Dans la chambre se trouvent des objets qui permettent de se mesurer, s'objectiver, se situer à la fois dans un rapport à soi et dans un rapport aux autres.

La sociabilité personnelle de l'enfant peut, dans certains cas, être permise par un lit gigogne, qui permet d'accueillir les amis pour les nuits. L'enfant accueille alors « ses amis » dans « sa chambre ».

La chambre est ainsi un dispositif<sup>88</sup> (Foucault 2001b) destiné à transformer les jeunes êtres humains en enfants par les objets qui y sont placés et par l'action que les enfants sont censés

---

<sup>88</sup> « Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (Foucault 2001b : 299). Dans sa description du dispositif, Foucault note : « Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. » (Foucault, 2001b : 299).

avoir sur eux. Les objets invitent à développer certaines techniques de soi. La chambre institue l'enfant en tant qu'individu, distinct des autres membres de la famille. Cet individu est un sujet qui possède des biens, qui a son histoire, sa personnalité unique, qui appartient à une catégorie genrée et qui est relié à sa famille élargie, à ses amis. Les objets de la chambre changent au fur et à mesure que l'enfant grandit. Mais nous avons montré aussi qu'ils « font grandir l'enfant ».

Ainsi la chambre peut changer de position. Elle peut être aussi utilisée comme lieu de punition. Elle permet tantôt une mise à l'écart forcée, tantôt la création libre. Mais la chambre comme lieu d'isolement est aussi une chambre partagée. En fait, ce « modèle », cet « idéal » pour les parents connaît des variations importantes qui relativisent l'individualisation de l'enfant par la chambre.

#### 1.4. L'intervention des parents sur les objets de chambre

Les adultes interviennent toutefois régulièrement sur la majorité des objets de la chambre. Ils les ont tout d'abord achetés et offerts sous forme de cadeaux. Ensuite, les adultes ont décidé de l'emplacement du gros mobilier et de l'endroit où le placer. Enfin, ils peuvent réaliser une grande partie de la décoration, de manière directe (le papier-peint, des illustrations accrochées au mur) ou indirecte (en encourageant telle ou telle activité manuelle de l'enfant dont le produit sera finalement accroché dans la chambre). Les adultes prennent un soin particulier pour composer, avec les objets, une chambre, qui façonne l'enfant. Cette composition propose des « mondes » que l'enfant pourra s'approprier, faire siens en les faisant à soi (Henriot 1989).

Les meubles structurant la pièce peuvent provenir de membres de la parenté, ou sont achetés de telle façon qu'ils soient susceptibles de circuler, d'être réutilisés par d'autres, voire revendus. Il y a là sans doute une question économique, mais aussi un enjeu pragmatique et symbolique. D'un point de vue pratique, les meubles apparaissent comme des achats un peu plus durables que des jouets. Ils doivent pouvoir être réutilisés ou revendus, et donc comporter une certaine « neutralité » de ton (Roucous et Dauphagne 2015). Surtout, les meubles, la partie « structurante » de la chambre d'enfant, appartiennent au monde collectif de la famille plutôt qu'au monde de l'enfant. Ils affirment le lien entre l'enfant et les adultes et relativisent encore davantage la « propriété » des enfants. Ils sont aussi l'expression de

l'importance de la transmission au sein du groupe d'adultes vivant ensemble mais aussi, plus largement, au sein de la famille élargie.

La chambre est ainsi un lieu d'exposition des relations sociales de l'enfant, notamment à travers les cadeaux. Comme le souligne Chevalier, « les objets hérités et les cadeaux sont plus contraignants que des objets achetés : ils participent à une mise en scène de soi à travers l'exposition de l'ensemble des relations sociales que nous entretenons » (Chevalier 2000 : 120). Dans la chambre d'enfant, les objets sont essentiellement des cadeaux : petite peluche offerte par un ami d'école, jouet acheté pour l'anniversaire par un grand-parent, ou objet acheté par les parents de l'enfant pendant les vacances.

Ainsi, le lit à deux places de Charlotte (famille Wurtz) a été récupéré chez son frère qui le tenait de sa mère qui le tenait elle-même de sa propre mère. Le lit de madame Wurtz lorsqu'elle était enfant a été transmis aux deux enfants. Paul, le garçon, âgé de 13 ans au moment de l'observation, a eu ce lit jusqu'à l'âge de 6 ans, âge auquel il est passé à un lit à deux places, tandis que son lit à une place était transmis à sa sœur. Ce lit à deux places est aussi un « lit de famille du côté maternel » (utilisé dans la maison des grands-parents maternels). Pour l'entrée au collège, Paul a reçu un lit à deux places en mezzanine (mais acheté en magasin), tandis que son ancien lit à deux places était à nouveau transmis à sa sœur de 8 ans, qui entrait en élémentaire. Par le lit, une transmission en lignée maternelle et entre frère et sœur a lieu à une période de passage dans la vie de l'enfant. Le lit, dans cette famille, est un objet rituel en ce qu'il marque et produit à la fois un changement de catégorie d'âge et une appartenance nouvelle (ou confirmée) à la lignée maternelle<sup>89</sup>.

On peut donc dire que l'ensemble des objets de la chambre, même s'ils sont choisis en fonction des goûts des enfants, sont « contraignants » en ce qu'ils médiatisent des liens : aux amis, aux membres de la famille, et particulièrement aux parents. La chambre concentre les liens sociaux de l'enfant. La chambre apparaît ainsi ambivalente : si elle semble individualiser l'enfant, en le séparant dans une pièce spéciale, en disposant un ensemble d'objets qui ne concernent que lui, elle est en même temps « possédée » par les adultes, qui ont acheté la majeure partie des objets<sup>90</sup>. Les occasions du don d'objets sont variées. C'est surtout à l'occasion des fêtes que les objets circulent. C'est lors de ces rituels que sont l'anniversaire et

---

<sup>89</sup> Diasio et l'équipe CORAGE ont observé un phénomène d'anticipation des passages, notamment scolaires, par les parents, via l'achat de nouveaux meubles (lit, bureau, décorations) (Diasio 2014)

<sup>90</sup> Hervé Glevarec (2010) décrit comment la chambre des plus jeunes est plutôt une chambre de jeu alors qu'à partir de 11-12 ans, elle devient le lieu d'expression de soi des enfants. On montre ici que dès 6-8 ans, si des objets restent offerts ou placés par les adultes, la chambre est aussi un des lieux où les enfants construisent leur univers personnel.

Noël que les objets, sous forme de cadeaux, sont donnés aux enfants (Sirota 1999). C'est à travers ces rituels que l'enfance contemporaine se constitue. Le don des objets a pour effet de fabriquer les contours de l'expérience enfantine : un enfant sujet, dont il s'agit de deviner et d'écouter le désir et la personnalité (pour choisir l'objet). D'autres occasions que les cadeaux de Noël ou d'anniversaire permettent aux enfants de se doter en objets : les voyages, dont on rapporte des objets-souvenirs, les visites dans les magasins. La variété et le nombre des objets dépendent de l'intensité des relations de parenté (importance du nombre de parents et de leur présence aux fêtes), des modes de la sociabilité enfantine (invitation des camarades aux anniversaires), des ressources économiques des familles.

La décoration de la chambre est, en outre, l'occasion d'un partage entre enfants et parents. Comme le souligne Antoine Hennion, la fabrication du goût ne relève pas d'un travail individuel mais est le fruit d'une activité collective, réflexive et instrumentée, une « modalité problématique d'attachement au monde » (Hennion 2005 : 1). Il s'agit à la fois de faire émerger la singularité de l'enfant, sa « personnalité », son rapport singulier aux choses et de transmettre un goût, en conformité à des normes familiales tout autant qu'en conformité à la culture de l'enfance. Les parents apprennent à percevoir les besoins individuels de chaque enfant en observant et en suivant les dynamiques collectives, les rapports dans la fratrie. Ils font attention à tels ou tels détails, ils discutent avec leurs enfants ; leurs enfants leur parlent, résistent, et cela apparaît très significatif pour les parents.

## **2. Une chambre à grandir, temporairement partagée**

### **2.1. Partager la chambre avec ses frères/sœurs ?**

L'accession de Nina (7 ans, famille Lett) à une chambre personnelle à l'âge de 5-6 ans est loin de concerner tous les enfants de cet âge rencontrés dans l'enquête. Un peu plus de la moitié des enfants ayant des frères et/ou des sœurs partagent leur chambre avec un frère ou une sœur (12 sur 20. Cf. Tableau ci-dessous). Sur les 8 enfants qui disposent d'une chambre pour eux seuls, 5 ont passé une période de chambre partagée avant l'âge de 6 ans. Les enfants rencontrés, qui disposent d'une chambre partagée, ont au maximum 4 ans d'écart avec leur frère ou sœur. Par ailleurs, ils ont un âge inférieur à 12 ans.

Si la chambre individuelle constitue une norme pour les enfants de 6-8 ans, le manque de surface et de pièces disponibles semble la première explication du partage de la chambre.

Mais on s'aperçoit que certaines familles, qui disposeraient d'un espace suffisant pour installer les enfants chacun dans sa chambre, ne le font pas, ou du moins, ne le font pas toujours entre 6 et 8 ans. Les normes apparaissent variables selon les espaces disponibles, les techniques de soi proposées aux enfants, les formes de séparation générationnelle attendues, le nombre d'enfants, le souhait de proximité des parents avec la chambre d'enfant, et l'influence des enfants eux-mêmes. Les caractéristiques de la chambre telles qu'on les a dégagées visent à produire un certain type d'enfant, mais on observe, parmi les familles rencontrées, une grande diversité dans le partage de la chambre. Certaines familles, par choix, d'autres, contraints par le manque de pièces disponibles, installent leurs enfants dans une chambre double.

***Répartition des chambres d'enfant par famille.***

	<i>Nom</i>	<i>Enfants</i>	<i>Profession de la femme</i>	<i>Profession de l'homme</i>	<i>Chambres</i>	<i>Surface du logement m<sup>2</sup></i>
1	Monsieur et Madame Cachin	Gaspard (7 ans) Tom (4 ans)	Cadre de l'intervention socio-éducative	Cadre de l'intervention socio-éducative	Une chambre partagée	75
2	Monsieur et Madame Champi	Maya (8 ans) Jules (5 ans) Louis (3 ans)	Cadre commercial	Cadre chargé d'études économiques, financières, commerciales	Trois chambres individuelles	130
3	Monsieur et Madame Charpet	Sophie (6 ans) et Lydia (8 ans)	Au foyer	Manutentionnaire	Une chambre partagée	70
4	Monsieur et Madame Choutal	Maxime (6 ans)	Artisane	Employé	Une chambre individuelle	120
5	Madame Damblé	Nathan (8 ans) Quentin (10 ans)	Technicienne commerciale	-	Une chambre partagée	70
6	Monsieur et Madame Gabera	Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans)	Vendeuse du commerce de fleurs	Agent de maîtrise en réparation automobile	Une chambre partagée	70
7	Monsieur et Madame Giron	Estelle (6 ans)	Agent de sécurité et de surveillance	Installateur en plomberie, ouvrier qualifié	Une chambre	70
8	Monsieur et Madame Kagel	Lou (8 ans) Ninon (12 ans)	Chargée d'étude documentaire	Ingénieur d'étude et de recherche de la recherche publique	Deux chambres	110
9	Madame Lamay	Alexandre (12 ans) Théo (7 ans)	Professeur de musique	-	Une chambre partagée	110
10	Monsieur et Madame Lett	Nina (7 ans) Gwenaëlle (12 ans)	Pharmacienne	Chef de section administration commerciale	Deux chambres	120
11	Monsieur et Madame Majo	Sonia (5 ans) Laetitia (8 ans) Sandra (12 ans)	Auxiliaire de vie	Chômage	Une chambre pour les deux cadettes Une chambre	60

					pour l'aînée	
12	Monsieur et Madame Natchez	Olivier (20 ans) Elodie (18 ans) Thomas (12 ans), Clémentine (6 ans) Pierre (4 ans)	Agent de l'ANPE	Informaticien	Une chambre pour les deux enfants de 12 et 6 ans. Enfant de 12 ans : Les deux aînés ont chacun leur chambre	130
13	Monsieur et Madame Ousséguant	Mathilde (7 ans) Loïc (7 ans) Ines (2 ans)	Sage-femme	Ingénieur en matériel mécanique	Trois chambres	120
14	Madame Passemant	Sophie (8 ans) Raphaël (11 ans)	Ingénieure d'étude et de recherche de la recherche publique	-	Une chambre	110
15	Monsieur et Madame Raspegui	Raphaël (8 ans) Louane (6 ans) Maeva (4 ans)	Cadre administratif	Chargé de relations publiques	Trois chambres	140
16	Monsieur et Madame Rollet	Anaïs (7 ans) Julien (2 ans)	Conseillère commerciale	Technicien d'atelier	Deux chambres	90
17	Monsieur et Madame Semper	Natacha (8 ans) Arthur (5 ans)	Technicienne de recherche-développement	Ingénieur des collectivités locales et des hôpitaux	Une chambre	140
18	Monsieur et Madame Schül	Hugo (6 ans) Juliette (12 ans)	Au foyer	Agent de maîtrise bâtiment	Deux chambres	150
19	Monsieur et Madame Valéry	Paul (8 ans) Enzo (2 ans)	Au chômage	Etudiant	Une chambre	60
20	Monsieur et Madame Wilton	Ben (8 ans) Clara (4 ans)	Chef d'entreprise	Cadre d'entreprise	Deux chambres	140
21	Monsieur et Madame Wurtz	Paul (13 ans) Charlotte (8 ans)	Educatrice spécialisée	Agent commercial	Deux chambres	90

Lorsque la famille Ousséguant, qui dispose de moyens financiers suffisants, se décide à changer de logement, ce sera pour disposer d'un appartement où « chaque enfant peut avoir sa chambre ». C'est le cas aussi de la famille Cachin, qui déménagera quelques mois après l'enquête, dans une maison où chaque enfant aura sa chambre. Mais s'il semble bien exister une norme de la chambre individuelle, celle-ci s'applique de manière très variable d'une famille à l'autre. La norme d'une chambre pour chaque enfant n'est pas située aux mêmes âges. Pour certains, comme les Cachin, la construction de la future maison, qui comprend deux chambres individuelles pour les enfants, coïncide avec l'âge de 8 ans de l'aîné (le second a 4 ans). Ce passage peut s'effectuer plus tôt, à l'entrée à l'école élémentaire de l'aîné, comme pour la famille Lett, ou plus tard, à l'entrée au collège pour la famille Semper. Lorsque la famille compte deux enfants et que l'aîné a moins de 6 ans, il est très fréquent que les deux enfants partagent leurs chambres. Cela semble indiquer que l'individualisation est

moins importante que la formation d'un groupe générationnel et la constitution de liens fraternels. Comme les époux, qui sont en couple dans la même chambre, les enfants sont en couple. Par contre, ils ont tous des lits individuels, contrairement aux époux.

En fait, la surface disponible et les revenus qui là sont liés ne déterminent pas tout. Plusieurs autres éléments, parfois contradictoires, jouent dans le choix des parents de chambres partagées ou individuelles. Pour une part des adultes rencontrés, la chambre individuelle sépare « trop » les enfants les uns et des autres lorsqu'ils sont « petits ». La proximité au sein de la fratrie est importante, dans toutes les familles rencontrées. Le partage de la chambre fait alors partie des techniques de soi proposées à l'enfant pour faire groupe avec ses frères et/ou sœurs. Les enfants apprennent ainsi à partager, préservent une proximité physique. C'est donc le lit, plutôt que la chambre, qui, dès la naissance, individualise l'enfant. Les parents favorisent les pratiques ludiques partagées. C'est le cas de la famille Semper, qui dispose d'espace disponible, mais qui conserve une chambre partagée pour les deux enfants.

Cependant, un autre critère informe également les pratiques. Chez les Semper, la chambre des adultes est au rez-de-chaussée. La chambre des enfants également. Si les parents souhaitaient deux chambres séparées pour les enfants, il leur faudrait soit construire un mur dans la grande chambre du rez-de-chaussée, soit utiliser le troisième étage, puisque le second est consacré à la cuisine et au salon. En plus des travaux que cela nécessiterait, un enfant se retrouverait proche de la chambre de ses parents tandis qu'un autre serait éloigné d'un étage. Cela paraît impossible à réaliser.

Au sein de la chambre d'enfant partagée, frères et sœurs ont chacun leur lit, et chacun « possède » des objets à soi. Les techniques de soi au sein d'un espace commun passent, comme on l'a vu, par des objets. Le partage des objets fait alors partie des techniques de soi proposées aux enfants. Il incite à la négociation et à l'identification de certains objets comme étant à soi. Les enfants fabriquent leurs coins, autour de leur lit, avec des objets personnels, de la même façon que dans une chambre individuelle. Pour d'autres, la distinction est moins claire aux yeux de l'observateur. Si les objets peuvent paraître mélangés les uns aux autres, il existe souvent des bacs de rangement de jouets personnels comme chez Natacha (8 ans) et Arthur (5 ans) dont la mère affirme :

Leur chambre est organisée. Il y a le coin des livres. En dessous du lit d'Arthur le bac à voiture, le bac à Playmobil, tu as le petit bureau de Natacha, le petit courrier de Natacha avec ses crayons, son petit courrier quoi, elle se met des fois là avec sa petite chaise. Après tu as leur étagère de jeu. En bas, tu as un bac ou c'est le bac à bazar. Tout ce dont on sait pas quoi faire, genre les petits trucs MacDonald, les petits trucs tu sais pas, une balle tu sais pas quoi

faire, tu mets là-dedans, si ils savent pas c'est là-dedans. Au-dessus c'est plus les jeux. Il y a une étagère avec les Lego, les jeux un peu plus volumineux, il y a un bac à peluche donc ils ont leur bac à peluche, le petit bac dans lequel Arthur peut faire ses jeux de construction, tu as les poupées, c'est une armoire à jeux, c'est commun. Ensuite, tu as la table de nuit d'Arthur, il a ses livres à lui uniquement, ses dinosaures, les livres à poissons, tu as des trucs très spécifiques parce qu'il est fou de tout ça, tu as des livres des animaux des tigres, son petit courrier à lui, ses petits jeux à lui dans sa table de nuit mais c'est un peu le bazar, il a sa photo d'école d'il y a longtemps, mais c'est sa photo d'école il faut pas la bouger et après il y a son lit.

Madame Semper distingue clairement ce qui est commun de ce qui est plus personnel et insiste beaucoup sur ces deux dimensions. La chambre double permet à la fois l'individualisation de l'enfant singulier, avec son histoire, ses goûts, sa personnalité et le partage avec son frère. Il faudra attendre l'entrée au collège de l'aînée pour que les parents s'engagent dans des travaux afin qu'ils aient chacun leur chambre, côte à côte cependant, sur un étage désormais différent de celui de la chambre des parents. Ce passage marquera donc une double distance, d'abord entre frère et sœur, puis à l'égard des adultes.

Les enfants transforment les projets des adultes. L'appartement de la famille Passemant comportait deux chambres, une grande (20m<sup>2</sup>) et une petite (12 m<sup>2</sup>). Sachant qu'un bébé allait arriver, ils ont attribué la petite chambre au cadet et se sont octroyés la grande. L'arrivée du deuxième enfant, deux ans après, a modifié les attributions. Comme il n'y avait que deux chambres, le projet des parents était de « mettre les deux enfants ensemble » et de leur donner de la place. Les deux chambres ont donc été échangées. Pour éviter de changer trop les habitudes du premier enfant, les parents ont, dans un premier temps, déplacé le premier enfant dans la nouvelle chambre, puis quelques mois après, le bébé, âgé alors de 8 mois, l'a rejoint. Pendant les huit premiers mois, le salon avait été divisé en deux, – une partie salon et une partie enfants – accueillant à la fois le bébé et un canapé-lit pour la mère, qui passait très fréquemment ses nuits dans cette chambre momentanée. Aujourd'hui, Sophie (8 ans) et Raphaël (10 ans) dorment toujours dans la même chambre. Au cours des dernières années, et notamment des trois dernières, les parents se sont régulièrement interrogés sur la séparation entre frère et sœur, essentiellement à partir du constat que les deux enfants ont des habitudes différentes en matière de transition entre veille et sommeil :

Madame Passemant : Raphaël est très petit dormeur, il s'endort très tard et il se réveille très très tôt alors que Sophie, c'est une grosse dormeuse. Et en même temps, elle n'est pas chiante, on la pose sur l'oreiller et cinq minutes après, elle dort et elle ronfle. En ce moment, elle ne proteste pas quand il lit. Ils ont appris à être discrets et à ne pas réveiller l'autre. On a deux fenêtres, il y a deux velux. On aurait pu faire une vraie cloison mais moi je pense que c'est

dommage. La solution c'est de redonner les deux chambres aux enfants et nous de redescendre en bas.

Le couple Passemant tient compte de chaque enfant, dans la spécificité de ses habitudes et de ses projets. Chaque enfant apprend donc aux adultes les particularités de son rapport à l'espace, au temps et au corps des autres. Cette cohabitation dans la même chambre occasionne des conflits entre frères et sœurs, mais qui pèsent pour l'instant peu au regard de la «trouille» d'être tout seul, selon l'expression de la mère. Cependant, pour madame Passemant, le passage de l'école primaire au collège va modifier l'équilibre actuel :

Madame Passemant : Il y a un facteur décisif, c'est Raphaël qui rentre en 6<sup>e</sup>. Et en 6<sup>e</sup>, ils ont besoin d'un bureau et d'un espace pour ranger leurs livres. Et je lui ai demandé où il voulait son bureau et il m'a dit dans la chambre. Et Sophie, dans 2 ans, elle va avoir besoin d'un bureau aussi. Je pense que dans un moment, ils vont vouloir être chacun dans une chambre. Ils réclament souvent mais en même temps, ils ont la trouille. On verra d'ici 2 ans.

Sophie, elle, semble satisfaite de la cohabitation, mais estime que son frère a des projets de départ, ce qui l'inquiète un peu.

SL : Est-ce que tu voudrais avoir une chambre toute seule ?

Sophie : Non je voudrais pas

SL : Non ?

Sophie : Non, j'aime pas, enfin je veux bien avoir cette chambre toute seule, mais j'aime pas voir le trou du lit de mon frère

SL : Et ton frère des fois il voudrait avoir une chambre tout seul ?

Sophie : Ah oui lui il voudrait ah,

SL : ah bon ? Il dit pourquoi ?

Sophie : Souvent je ronfle.

SL : ah oui ?

Sophie : oui souvent surtout quand j'ai le rhume comme aujourd'hui et souvent... voilà c'est... on est habitué de toute façon...

En fait, l'un des deux enfants semble hésiter, tandis que l'autre s'oppose au changement de chambre. Lorsque les conflits se présentent, les adultes discutent entre eux, font des hypothèses en fonction des pratiques et des discours de chacun des enfants.

## 2.2 Une chambre à grandir

La chambre et ses objets apparaissent comme des techniques visant à transformer l'identité des enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent (Diasio et Vinel 2014). Ils sont opérateurs de passage d'âge, dans la mesure, où les objets et leurs usages se modifient avec le temps.

Ainsi, Monsieur et Madame Lett, âgés respectivement de 47 et 42 ans, sont propriétaires d'une maison dans la banlieue d'une grande ville de l'Est de la France. Ils sont mariés et ont deux filles : Nina, 7 ans et Gwenaëlle 12 ans. Les parents travaillent tous deux dans des entreprises du secteur marchand. Le père se déplace pour cela dans tout l'Est de la France. Il est absent 2 à 3 jours par semaine du domicile. La mère travaille dans une entreprise située à 20 minutes en voiture de chez elle. Les deux filles se rendent à l'école du quartier. Le quartier comprend un parc, doté d'une aire de jeu pour les petits, une aire de jeu pour les plus grands (basket), ainsi que des espaces verts. Cette aire de loisir est située à une cinquantaine de mètres de la maison, mais les filles s'y rendent rarement seules.

La maison comporte un jardin privatif de 50 m<sup>2</sup>, où sont installés barbecue, réserve d'eau pour arrosage, salon de jardin. Elle comprend deux étages. Au rez-de-chaussée se trouve ce que les parents appellent la salle de vie, qui comprend une cuisine ouverte sur le salon, conçu avec un coin bureau et un coin télévision-canapé. Ce rez-de-chaussée se compose aussi d'un garage, carrelé, avec machine à laver, réserve alimentaire, et espaces de stockage des effets liés au sport. Au premier se situent les deux chambres des filles, avec salle de bain. Au troisième la chambre des parents, avec salle de bain. Le couple a acheté sur plan lorsque la première fille était âgée de un an. Cela a permis de modifier certains éléments pour parvenir à une « une salle de vie » ouverte :

Monsieur Lett : Pour moi c'était important par rapport au fait qu'on avait Gwenaëlle, qui était petite puisqu'elle avait un an, on se retrouve à pouvoir être dans la cuisine et voir ce qui se passe dans le séjour.

Cuisine et salon ne sont donc pas séparés par une porte ou une cloison. Au rez-de-chaussée, cet ensemble est pensé, selon les termes du père, pour « la logistique et le loisir ». Il y a continuité entre les espaces de la cuisine, du salon avec la télévision et du jardin. À la place de ce qui est aujourd'hui le coin ordinateur se trouvait le coin-jouet, à quelques pas du coin télé, comprenant un canapé. Lors de l'entretien, il y a déjà eu la disparition du coin-jouet dans le salon, utilisé quand les enfants « étaient petits », ce qui implique une injonction relative à l'utilisation de la chambre.

Le père doit effectuer une part de son travail salarié à domicile. Lorsque la plus petite eut 5 ans, il a cédé son bureau au premier étage pour qu'une des filles y installe sa chambre. Son bureau s'est retrouvé scindé en deux : une partie dans la chambre conjugale et une autre dans la salle de séjour-cuisine, en dessous de l'escalier, là où est installé l'ordinateur qui est dit « familial » mais qu'il est le seul à utiliser régulièrement. Il préfère clairement s'installer en bas, ce qui lui permet de participer aux échanges avec les enfants. Les filles, en effet,

investissent le salon, qui est régulièrement transformé en espace de jeu. Lorsqu'il doit travailler ou se concentrer, il ne pas hésiter à les « envoyer » dans leur chambre. Le premier étage est entièrement consacré aux enfants. Les filles font constamment des allers et retours entre le salon et leur chambre. Les parents et les enfants insistent beaucoup sur les chambres des filles. Pour eux, il est important qu'elles s'approprient leurs chambres.

Aux étages se trouvent, selon les mots du père, des zones plus « personnelles ». Nina, lorsqu'elle avait 3 ans, a quitté la chambre de ses parents et est allée rejoindre celle de sa sœur. À l'âge de 5 ans est venu pour elle le moment de rester seule dans cette chambre, tandis que la grande venait occuper la pièce qui servait de « bureau » au père. La chambre de la grande est ainsi créée de toute pièce tandis que la cadette reste dans la chambre « de petit enfant », caractéristique marquée explicitement selon le père par le papier-peint et l'ameublement. Changer la première fille de chambre était une occasion de « prendre du nouveau mobilier pour en faire une chambre complète, homogène et harmonieuse ». Le changement de chambre, pour la première, apparaît ici comme un opérateur du passage à un autre âge : « le fait de faire grandir Gwenaëlle, de la prendre dans sa nouvelle chambre, c'était aussi un peu une étape dans la vie ». Le réaménagement d'une pièce, avec mobilier nouveau et tapisserie nouvelle, apparaît ici comme une des techniques de passage. Mais c'est sans doute un passage pour la plus petite également qui pour la première fois, se retrouve seule, avec son bureau pour le travail scolaire. Ce passage est aussi justifié par les désirs exprimés par la plus jeune, qui « commence à vouloir son indépendance ». Il est expliqué également par des contraintes en termes d'organisation, notamment quant à « l'heure d'aller au lit ». Les horaires du coucher jouent un grand rôle dans la différenciation des statuts entre les sœurs ; être grand passe par la possibilité de se coucher plus tard, ce qui justifie une différenciation spatiale.

Monsieur Lett : On couche toujours et encore à ce jour Nina plus tôt et donc c'était plus pratique de faire une chambre à coucher et ne pas rajouter un petit peu plus tard l'arrivée et la cérémonie du coucher alors que Nina s'est déjà endormie. En termes de timing, c'était pas bon, donc le fait de séparer dans l'espace justement ces deux actions, ces deux cérémonies leur permettrait de les faire séparer aussi dans le temps.

Pour la plus petite, le changement de chambre marque l'accession à un autre statut : l'enfant n'est plus du côté des bébés. Ainsi, la prochaine étape, selon le père, est le papier-peint : « Je dirais c'est comme ça puis la prochaine étape ça va être effectivement pour Nina qu'on refasse un peu au minimum la tapisserie pour là aussi marquer le passage de bébé, petite fille à fille ».

Et en même temps, elle accède à une forme de propriété nouvelle, qui correspond à une nouvelle forme de subjectivation, plus individualisée :

Monsieur Lett : Chacune était contente de retrouver sa chambre. Après, c'est vrai que ça revient assez régulièrement – faudra qu'on s'en occupe –, par rapport à une demande de Nina de faire évoluer sa chambre pour que ce soit vraiment complètement sa chambre, en enlevant et en changeant la tapisserie parce que jusque-là, même si c'est sa chambre, il y a encore ce côté où c'est une tapisserie de bébé. Ça fait déjà quelques années qu'elle y est et donc chacune a sa chambre, mais l'appropriation par Nina de sa chambre n'est pas encore complète vis à vis de ce côté-là.

Les objets, ici la tapisserie, marquent bien un futur passage vers une chambre « totalement » distincte à la fois de sa sœur et de l'ancien statut de « bébé ».

La séparation des deux filles par la chambre correspond également aux nouveaux impératifs du travail scolaire avec l'entrée des enfants à l'école élémentaire, qui implique de travailler individuellement « au calme ». Les devoirs exigent ainsi, pour monsieur et madame Lett, une individualisation des espaces, qui a commencé avec Gwenaëlle, l'aînée.

Monsieur Lett : Il fallait faire une différenciation entre les deux et donc c'était le moment pour que Gwenaëlle puisse avoir son bureau, son organisation. On a effectivement pris un bureau pour le travail, un nouveau lit, une armoire etc. tout ça qui a fait qu'elle a eu sa chambre [...]. Elle a eu son propre bureau pour aussi pouvoir travailler en arrivant à l'école communale.

La mère aussi souligne pour Nina l'importance du bureau comme objet essentiel dans le processus d'individualisation nécessaire à l'entrée à l'école primaire. Ce passage occasionne une réorganisation par les parents de l'ensemble de la chambre :

Madame Lett : Et celui-là c'est le dernier qu'on a acheté c'est le bureau de Nina, parce qu'avant quand elle était à la crèche et à la maternelle, elle avait pas trop besoin du bureau, elle faisait des trucs chez Gwenaëlle mais depuis l'année dernière on a acheté celui-là. On a tout changé, c'est vrai qu'elle a grande bibliothèque pour les jeux, elle peut ranger.

Avoir une chambre à soi, avoir un bureau à soi indiquent clairement ici plusieurs techniques de soi nouvelles, qui passent par l'ajout du bureau et de la bibliothèque : faire ses devoirs, ranger. Grandir se fait notamment par ces techniques, qui doivent avoir lieu dans la chambre. Le jeu reste présent, mais passe par une plus grande « indépendance », une capacité à agir seule :

Monsieur Lett : Nina est plus indépendante en termes de jeu, ça lui arrive plus souvent de s'organiser dans sa chambre, de sortir ses jouets qui sont à sa disposition et de jouer de manière totalement autonome, Gwenaëlle, par rapport au même âge, était beaucoup plus dépendante de nous.

Depuis qu'elles ont leur chambre séparée, les filles, selon leur père, semblent s'être appropriées les techniques proposées.

Monsieur Lett : [Ainsi, la grande] depuis un an ou deux, depuis qu'elle a sa chambre en gros elle est beaucoup dans sa chambre et maintenant je remarque qu'elle lit de plus en plus. Elle a cette évolution où effectivement elle est moins avec nous elle est plus sur... ben sur son petit monde, ce qui est normal, Nina aussi plus.

Dans toutes les chambres d'enfants visitées, il apparaît que les objets marquent des changements liés à l'âge. Le changement « radical » que constitue le changement de chambre constitue un rite de passage (Van Gennep 2011 [1909]<sup>91</sup>). Pierre Centlivres (2000) souligne le caractère institué et formalisé de ce passage :

[...] dans la perspective des rites de passage tracée par Van Gennep, le fil de la vie humaine, le déroulement du calendrier est fait de seuils, de coupures socialement et culturellement définis que le rite a pour fonction d'accompagner, de souligner et de légitimer (Centlivres, 2000).

Ces rites semblent liés, pour une partie des familles, à l'entrée à l'école. Mais l'importance de la prise en compte de la spécificité de l'enfant peut retarder ou avancer la décision des parents de changer les enfants de chambre.

### 2.3. Variations dans les frontières : un équilibre complexe et dynamique

La chambre des enfants apparaît donc globalement comme un espace qui vise à créer un certain type d'enfant en lui proposant des techniques de soi par les objets. Dans un espace circonscrit, les enfants, séparés des adultes, disposent d'un espace avec leurs objets à eux. Ils sont censés développer par là un sens et un goût de la propriété, cultiver leur « personnalité ». Ils se constituent comme enfants joueur sans intervention de l'adulte. Pouvoir « être dans son monde » est particulièrement important. La chambre opère donc une séparation générationnelle (Alanen et Mayall 2001, Mayall et Zieher 2003), considérée comme nécessaire à la croissance de l'enfant, qui passe par l'appropriation des mondes imaginaires suscités par les objets, et notamment les jouets.

Nous avons, dans la deuxième partie, insisté sur la force des normes concernant la structuration de l'espace. Ce modèle de la chambre est devenu une norme partagée par la grande majorité des familles enquêtées. Je n'ai rencontré qu'un cas où la chambre des enfants n'est pas conforme à ce modèle, il s'agit de la famille Majo. Dans une chambre de l'appartement, les objets appartiennent autant aux adultes qu'aux enfants. Les époux Majo ont

---

<sup>91</sup> « C'est le fait même de vivre qui nécessite les passages successifs d'une société spéciale à une autre et d'une situation sociale à une autre : en sorte que la vie individuelle consiste en une succession d'étapes dont les fins et les commencements forment des ensembles du même ordre : naissance, puberté sociale, mariage, paternité, progression des classes, spécialisation d'occupation, mort. Et à chacun de ces ensembles se rapportent des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation déterminée » (Van Gennep 2011 [1909] : 4).

trois filles de 7, 9 et 12 ans et vivent dans un appartement de 60 mètres carrés. Les parents dorment dans le salon, sur le canapé pliable, tandis que les deux plus petites de 6 et 9 ans, dorment dans leur chambre, sur un lit à étage. La plus grande, âgée de 12 ans, s'est installée, il y a peu, dans une pièce de 1,50 mètres de large sur 3,50 mètres de long, trouvant là, selon ses parents, une indépendance qu'elle recherchait. Elle dormait auparavant avec ses sœurs sur un lit d'appoint dans la chambre des enfants. La chambre des enfants ne correspond pas aux critères décrits plus haut : plus de la moitié des 16 m<sup>2</sup> étant consacrés aux armoires des adultes et à divers objets posés les uns sur les autres, mélangés à des jouets d'enfants. Les enfants dorment sur deux lits superposés. La surface pour jouer est estimée à 2 m<sup>2</sup> dans la chambre. La place manque manifestement, mais le couple souhaite garder l'appartement plutôt que de demander un logement HLM « adapté » au nombre de personnes dans la famille. L'appartement est en effet, « bien situé », dans un quartier calme, de plain-pied donnant sur une cour, qui permet aux enfants de sortir très facilement pour jouer dehors. Dès le printemps, ils utilisent en effet beaucoup les espaces extérieurs pour jouer ensemble. Dans la journée, les enfants circulent entre le salon, leur chambre, la petite chambre de leur sœur. On observe alors un partage intensif du salon entre adultes et enfants, ce d'autant plus que le père, au chômage, est très fréquemment à l'intérieur et que les trois jeunes filles ne se rendent pas à des activités péri ou extra-scolaires.

La séparation générationnelle ne s'établit donc pas selon les mêmes techniques que dans les autres familles plus aisées : chez les Majo, enfants et adultes sont séparés pendant les repas. Les trois filles mangent ensemble, sont servies sur la table du salon, la cuisine étant trop petite. Il est fréquent que les adultes reçoivent des amis ou des membres de la parenté. Ces adultes se retrouvent souvent dans la petite cuisine pour fumer et y sont séparés des enfants temporairement. D'autres équilibres et d'autres façons de constituer l'enfant dans son rapport à lui-même et aux autres apparaissent. Comme on l'a vu dans la deuxième partie, Bernardette Tillard (2014), observant des familles de catégories populaires<sup>92</sup>, constate que l'écart de certaines familles par rapport aux normes standard des usages de l'espace et du temps peut être assez grands. Les autres familles appartenant aux catégories populaires rencontrées dans notre enquête sont conformes au « modèle » dégagé ci-dessus. Il apparaît donc que, dans certaines familles, l'exclusivité infantine en matière de chambre n'est pas possible, ni peut-être souhaitée.

---

<sup>92</sup> Sur les catégories populaires voir *Haut, bas, fragile : sociologies du populaire. Entretien avec Annie Collovald et Olivier Schwartz*, Vacarme, 37, automne 2006, p. 50-55.

#### 2.4. Proximité et distance entre les chambres

La proximité entre enfants et adultes préoccupe beaucoup les adultes et les enfants. Les uns et les autres souhaitent que la chambre des parents soit assez proche de celle des enfants. La proximité permet la surveillance, le contrôle, l'intervention rapide pour des enfants considérés comme vulnérables dans l'espace domestique. La configuration des espaces domestiques ne permet pas toujours que deux ou trois chambres soient proches de celles des parents. Il est alors préférable de ne pas isoler un enfant plutôt que l'autre. Cette relation de distance-proximité entre chambre des adultes et chambre des enfants apparaît comme complexe et dynamique.

Monsieur et madame Champi ont trois enfants Maya (8 ans), Jules (5 ans), Louis (3 ans) ; la question de la proximité et de la distance varie avec le temps et l'âge des enfants. Comme d'autres familles, une des raisons du déménagement a été la configuration des chambres :

Madame Champi : La maison dans laquelle on était avant, il y avait des chambres de part et d'autre au rez-de-chaussée et au premier étage, et les pièces à vivre au premier. Pour nous, pour une famille, c'était pas pratique. Quand on est arrivé, j'ai eu Jules jusqu'à ses un an dans cette maison-là. On s'est dit : « C'est pas pratique, il faut que les chambres des enfants soient plus proches de celle des parents ». C'était pas se projeter ; quelques années plus tard, c'est mieux d'avoir un espace plus important entre les chambres des uns et des autres, voilà, je pense, c'est vrai maintenant, je pense qu'on est un peu les uns sur les autres. [...] On arrive maintenant à l'âge de Maya à 9 ans où finalement, elle serait mieux à avoir plus de distance par rapport à ses parents, finalement maintenant on est assez proche les uns des autres. On a une chambre pour les parents tout en haut [au troisième étage], en dessous [au deuxième], il y a les chambre des enfants et du coup voilà : quand ils sont dans les chambres, on les entend, on est vraiment proches, mais cette proximité au fur et à mesure qu'ils vont grandir va être embêtante. C'est quelque chose qu'au départ quand on a des enfants en bas âge, on s'était pas projeté dans ces besoins-là qui allaient évoluer.

Les adultes de la famille Champi ont leur chambre au troisième étage, tandis que les trois enfants se partagent le deuxième étage. Pour résoudre ce problème de la distance, mais aussi pour éviter les dangers domestiques (« les doigts coincés »), les adultes ont simplement enlevé les portes des chambres des enfants, mais aussi celles de leur propre chambre. Cela permet aussi « d'entendre tout ».

Madame Champi : Il y a des choses qui sont restées, qui sont pas idéales mais bon, on trouvait pas mal au début mais maintenant que Maya a 9 bon elle a 8 ans et Jules va avoir 6 ans, il y a pas de portes aux chambres et, du coup, c'est quelque chose qui fait qu'en fait on entend tout. Parce que petit, on avait peur qu'ils se claquent les doigts. Et du coup, on a laissé ça comme ça. Pour l'instant, maintenant qu'il y a Louis, les deux grands sont susceptibles sans faire exprès en s'énervant ou en se disputant d'écraser les mains du petit. Donc on n'a pas installé de porte aux chambres.

La circulation, l'ouverture, la proximité apparaissent quasiment comme quelque chose de nécessaire lorsque les enfants sont petits (jusqu'à 5-6 ans, pour madame Champi) et qui, au moment où des changements sont attendus par les parents (mais aussi par les enfants), sont à nouveau d'actualité lorsqu'arrive un autre enfant. Ainsi, les pratiques varient beaucoup en fonction de l'âge des enfants dans la fratrie. De la même manière que les enfants de 12 ans ont la possibilité de « se déplacer dans l'âge » plus facilement lorsqu'ils ont un frère ou une sœur de 8 ans avec qui ils peuvent encore jouer à des jeux de corps à corps, voire à la poupée, les enfants plus âgés sont imprégnés des injonctions adressées aux plus petits. Il y a donc, dans l'espace domestique, une mobilité dans l'âge qui apparaît plus importante qu'à l'école. Le rapport entre les techniques de soi, les attributs, les compétences de chacun des enfants demande un équilibre complexe, comme le montre la famille Champi.

Pourtant, les enfants ont actuellement « leur » étage. Il paraît paradoxal d'affirmer que la proximité est aujourd'hui devenue excessive. Ce paradoxe s'explique : plusieurs problèmes de répartition individuelle et de séparation genrée commencent à se poser. Le premier problème concerne la répartition égale des chambres, en termes d'accès et de surface :

Madame Champi : Il y a une grande chambre de Maya, et puis après les deux garçons vont avoir deux chambres qui sont en enfilade, à côté de celle de Maya. Et en fait la manière dont on a attribué les chambre, eh bien, c'est le premier arrivé qui a le meilleur espace, Maya a une grande chambre, Jules une moyenne et Louis le dernier une petite.

À cette inégalité spatiale qui, selon la mère, se fera encore plus sentir au fur et à mesure de la croissance de Jules et de Louis, les parents souhaitent trouver un remède.

Le deuxième problème concerne la circulation entre la chambre du garçon de 6 ans et la fille de 8 ans. Madame Champi commence, dans l'entretien, par insister sur l'importance du fait de former un groupe générationnel d'enfants, au-delà de l'âge et du genre, uni par le partage des jeux :

Mais Maya, elle a ses jouets de filles dans sa chambre. Enfin, ils ont des jouets assez sexués. Maya, elle est assez fille et Jules, c'est les voitures, les trucs de mecs. Mais du coup, ils se retrouvent soit dans la chambre de l'un soit dans la chambre de l'autre en restant sur le même étage, en pouvant circuler facilement, circuler avec leurs jouets d'une chambre à l'autre quand ils décident de jouer plutôt aux jeux de Jules ou des jouets de Maya, ils ramènent des jouets à eux dans la chambre de l'autre. Donc ça c'est sympa.

On constate qu'à la mobilité dans l'âge s'ajoute une « mobilité » dans le genre. Autant madame Champi accepte, voire encourage l'ancrage stéréotypé dans le genre pour chacun de ses enfants, autant elle apprécie la circulation des jouets et des corps de la chambre de la fille à celle du garçon. Dans un second temps, Madame Champi fait part de ses inquiétudes à propos de ce partage, qui ne concerne pas que les jeux, mais qui concerne aussi les lits :

Après, ben, ils dorment dans le lit de Maya. Maya, elle a un grand lit, deux personnes, et en fait au début Jules, jusqu'à ses deux ans, avait le lit à barreaux dans sa chambre. Et à partir du moment où il a réussi à passer par-dessus le lit à barreaux, il a commencé à rejoindre Maya dans son lit. Donc, depuis qu'il a deux ans – maintenant il va en avoir 6 –, il dort dans le lit de Maya. De temps en temps, Maya demande à ce qu'il dorme dans son lit. Elle aime bien, voilà, être aussi un petit peu seule des fois. Et puis, des fois, pour lui faciliter ce passage-là – à dormir tout seul dans sa chambre –, des fois elle installe un matelas dans la chambre de Jules pour dormir quelques jours avec lui, elle dormant sur le matelas et lui dans son lit. Et puis après on enlève le matelas et Jules reste un peu dans son lit. Mais ça tient pas très longtemps, ça tient quelques jours et après il décide de revenir dormir avec Maya parce que ça le rassure voilà et en même temps, il dit que c'est aussi dommage parce qu'il y a pas ses jouets à lui dans la chambre de Maya. Donc lui il aimerait bien qu'il y ait une chambre pour dormir et une chambre pour les jouets...mais Maya ne veut pas.

Les parents acceptent donc diverses formes de circulation des enfants pour la nuit, déplaçant la norme du « chacun son lit ». Selon madame Champi, le garçon considère la chambre de sa sœur un peu comme sa chambre puisqu'il y joue et y dort. La non-séparation pose cependant quelques problèmes. Sans doute avec l'aide de sa mère, Maya effectue un travail de transition visant à faciliter l'appropriation de sa chambre par son frère. Madame Champi ne nomme pas l'éventuel danger de relation incestueuse, ni l'enjeu de la séparation genrée à cet âge. Elle insiste cependant sur la différence de genre en évoquant les jeux (« elle a vraiment des jeux de fille »), mais la séparation, ici, concerne plus le souhait de se retrouver seule. Les interdits éventuels liés au genre ne sont pas nommés. Madame Champi hésite entre l'importance de relations de proximité dans les jeux et la possibilité de s'isoler. Dans les deux cas, le discours porte sur ces formes d'appropriation des enfants qui correspondent à des « besoins » qu'il ne s'agirait pas de barrer. Son fils a « besoin » de la proximité physique nocturne de sa sœur qui, elle, a « besoin » de pouvoir parfois se sentir chez elle dans son lit et dans sa chambre.

Madame Champi exprime l'intense réflexivité parentale qui est engagée à propos des « besoins » de chacun des enfants. En effet, chaque « besoin » de l'un implique et modifie le « besoin » de l'autre, et ces configurations évoluent avec l'âge de chaque enfant. Madame Champi observe les signes de désir et d'inquiétude de chaque enfant à la fois individuellement et dans les relations qu'ils tissent entre frères et sœurs. Elle cherche à éviter les injonctions et les interdits. La configuration actuelle comprend donc un rez-de-chaussée avec salon et cuisine, un premier étage avec les trois chambres des enfants et un troisième étage avec la grande chambre des parents. Les deux parents prévoient une séparation des garçons et des filles par une réorganisation de l'espace. Là encore, la chambre apparaît comme centrale dans l'individualisation et l'identité genrée de chaque enfant, ce qui soulève le problème de la séparation de la fratrie :

Madame Champi : Voilà dans l'idéal ce serait ça de pouvoir utiliser l'espace tout en haut pour en faire deux chambres pour les garçons sauf que du coup Maya elle se sentirait un petit peu à l'écart. C'est ce qu'elle dit, mais sans doute que c'est ce à quoi on aboutira dans quelques années, si on reste là...

Deux critères sont essentiels pour disposer de « vraies chambres », selon les parents. Le premier est que la chambre d'enfant doit comporter une entrée « personnelle » : la chambre de Jules est située en enfilade de celle de Louis. Aussi, pour pénétrer dans sa chambre, Jules doit passer par celle de Louis, ce qui occasionne une sorte de confusion entre les deux chambres, confusion qui se traduit notamment par le fait que Louis voit « son » espace constamment traversé.

Le second critère est la superficie de la chambre. Louis (3 ans) dispose d'une chambre qualifiée de « petite » par les parents (12m<sup>2</sup>), alors que la chambre de la fille aînée est plus grande (25m<sup>2</sup>). Le projet des parents est d'utiliser le troisième étage, où se trouve actuellement la chambre des parents, pour y aménager les chambres des garçons. Ce changement, comme on l'a vu, marquera sans doute l'entrée au primaire de Jules, et l'entrée dans une autre période pour l'enfant de deux ans, actuellement dans sa période « bébé ». La distance est maintenant possible. Mais cette distance est ici permise parce que les deux frères seraient ensemble, proches (mais distincts). L'aînée, celle qui dispose de la plus grande chambre, y tient beaucoup, selon les parents, et ne veut pas la quitter.

Madame Champi : Pour l'instant, on va les laisser tous les trois au même étage, le temps qu'ils se tapent vraiment dessus [rires] et qu'ils ne puissent plus cohabiter avec cette proximité. Enfin, ils ont des beaux espaces quand même. Il y a juste que c'est pas agencé de manière optimale pour qu'ils aient chacun leur espace. Après, si ça se trouve, Jules va super bien jouer avec Louis. Ça, on le sait pas encore. Pour l'instant, Louis il arrive, il pète tout quoi, donc Jules est pas hyper chaud enfin de l'avoir à côté de lui. Mais peut-être que, dans un an, ils joueront bien et voilà ; et puis dans deux ans ce sera encore autre chose... enfin voilà, il faut sans cesse s'adapter, on a toujours trois temps de retard mais bon...

Les parents n'ont pas de projet définitif. Ils en ont parlé avec Maya, la plus grande, qui « n'est pas chaude ». Son avis compte, et le projet est ainsi reporté et mis en question par les parents. Cela est d'autant plus vrai que les parents valorisent la circulation d'une chambre à l'autre :

Madame Champi : Ils se retrouvent soit dans la chambre de l'un, soit dans la chambre de l'autre, en restant sur le même étage, en pouvant circuler facilement, circuler avec leurs jouets d'une chambre à l'autre quand ils décident de jouer plutôt aux jeux de Jules ou des jouets de Maya, ils ramènent des jouets à eux dans la chambre de l'autre.

Comme d'autres parents, Madame Champi fait face à des injonctions contradictoires : aux normes en matière d'individualisation et de séparation des corps, notamment en fonction du genre, répondent des normes qui enjoignent de répondre aux « besoins » de l'enfant (ici,

besoin de sécurité et de sociabilité) et de cultiver des relations affectives intenses entre les membres de la fratrie. Les enfants participent activement aux orientations et aux réflexions des adultes en matière de répartition et d'usage des chambres.

## 2.5. Le frère, la sœur, le bébé et les deux chambres

Les parents apprennent à reconfigurer les chambres avec l'arrivée d'un nouvel enfant. Pour madame Ousséguant, mère de trois enfants, plusieurs critères motivaient à la fois le départ et le type de recherche d'un nouveau logement. Le premier est la nécessité de disposer d'au moins une chambre pour le bébé, l'idéal étant que chacun dispose de sa chambre. Dans un premier temps, – « six mois de transition avant le déménagement définitif », juste avant la naissance du troisième enfant – les parents ont effectué un premier déménagement dans un appartement comprenant deux chambres d'enfants :

Madame Ousséguant : Il y avait à ce moment-là deux chambres pour les enfants. Donc on avait prévu de mettre, en fonction du sexe du bébé, le bébé avec le garçon ou la fille. On ne connaissait pas le sexe d'Inès avant qu'elle arrive, donc on s'était dit « si c'est une fille, on la mettra avec Mathilde qui a 6 ans. Si c'est un garçon avec Loïc qui a 7 ans ».

Dans cette famille, la logique de genre l'emporte sur celle des âges pour séparer les espaces. Elle remet en question la fratrie telle qu'elle est déjà constituée. Mais elle rencontre l'opposition des enfants.

Madame Ousséguant : Et quand on a déménagé, ils ont pas voulu, ils ont voulu être ensemble dans la même chambre. Ils voulaient toujours rester ensemble (Inès et Loïc). Ils voulaient pas être séparés.

Les enfants affirment leur souhait de rester ensemble et les parents doivent alors revoir leur projet (« on a accédé à leur demande »). Les enfants ont donc défini avec qui ils dorment, et les espaces qu'ils vont partager. Mais un troisième paramètre (ou une nouvelle stratégie parentale) va, au bout de quelques mois, modifier la situation :

Madame Ousséguant : Finalement, on a dû changer quand même. On a accédé à leur demande, c'est-à-dire qu'on les a mis tous les deux dans la même chambre et puis la chambre vide, on s'est dit on mettra le bébé dedans. Et puis, en fait ça n'allait pas parce que Loïc, l'aîné est un enfant qui se lève très tôt ; donc à l'époque, il était petit, enfin oui un petit peu et c'était impossible qu'il réveille pas sa sœur. En plus, c'était une petite chambre, donc il réveillait sa sœur à 6 h du matin alors qu'elle, elle aurait dormi 1h-1h30 de plus. Donc, on a dû le changer de chambre, on a dû les séparer parce que ça posait problème. Mathilde était crevée et il la réveillait tous les matins, on avait beau lui expliquer.

Les « besoins » et les rythmes de chacun sont alors pris en compte individuellement. Les adultes sont engagés dans un travail complexe d'analyse et de synthèse pour répondre à la fois

aux souhaits (collectifs et de collectif) et aux « besoins » individuels de chacun. Mais ces injonctions sont heurtées par une troisième – l'intégration, en génération et en genre d'un nouvel enfant. Tout ceci passe par de nombreuses négociations entre parents et enfants, par des essais, par des observations. Le terme de cette élaboration – les deux filles dans la même chambre et le garçon dans l'autre – pourrait laisser croire, si l'observateur ne s'en tenait qu'au résultat, que les parents ont tout décidé. Peut-être. Mais le processus pour parvenir à cette répartition est bien passé par une phase où le souhait des deux enfants s'était affirmé et avait défini la situation, après diverses phases de conflit, d'explication (« on avait beau lui expliquer »), de négociation, et enfin de transition. La participation de la mère à ces séquences lui a permis de construire sa position. Les cris et les pleurs de Loïc ont duré un temps, mais « une fois qu'il était dans sa chambre, il était très content ». Loïc est donc sorti de la chambre et « on l'a mis tout seul et à sa place on a mis le bébé ». Les parents ont veillé à ce que la nouvelle chambre du garçon comprenne ses objets, son coffre à jouet, son lit, ses jouets. Pour marquer cette entrée, ils ont offert un tapis décoré de petites autoroutes acheté à Ikea avec lequel l'enfant, en jouant, pourra, à leurs yeux, vraiment s'approprier sa chambre.

Dans le déménagement suivant, qui voit la famille arriver dans l'appartement où se déroule l'interview, la configuration apparaît plus simple en apparence, puisque les enfants disposent de trois chambres, conformément au projet parental initial. Mais l'attribution de chaque chambre suscite à nouveau les mêmes questions. En effet, deux chambres sont en enfilade, et une troisième est distante des deux premières, séparée par la cuisine et une grande entrée. Qui va occuper la chambre distante ? Le projet des adultes est de placer les deux filles (l'aînée et la puînée) dans les chambres en enfilade.

Madame Ousséguant : Moi je pensais mettre les filles, parce qu'il y a deux chambres en enfilade et une qui est de l'autre côté...là moi, je m'étais dit on va mettre les deux filles, une fille ici, une fille là...Maintenant est-ce qu'on met le bébé ici ou la grande là, le bébé ici. Je savais pas trop comment faire, et je m'étais dit on met Loïc le garçon de l'autre côté... Et en fait finalement, on a mis le bébé là [dans une chambre près de celle des parents] et les deux grands là-bas... Parce que, quand on a emménagé ici, Inès, elle faisait pas encore ses nuits et que la mettre à côté des deux grands, ça n'allait pas, parce qu'il aurait fallu traverser la chambre et ça aurait posé problème vis-à-vis du sommeil. Donc on a mis la petite isolée, entre guillemets, et les deux grands ensemble, qui jouent de toute façon beaucoup ensemble... Ils jouent tout le temps ensemble, donc ça tombe très bien que ça communique... en fait c'est marrant, ils jouent principalement ici, dans le sas [entre leurs deux chambres respectives], ils jouent beaucoup beaucoup dans la circulation, dans le passage.

Madame Ousséguant témoigne ici des apprentissages qu'elle fait en observant le sommeil et les jeux des enfants. Elle bénéficie de l'expérience antérieure, lors de laquelle les enfants ont clairement affirmé leur souhait de rester ensemble, souhait qui dans ce cas se trouve conforté.

Les configurations spatiales matérielles jouent un rôle d'agent non-humain (Latour 1996), qui s'allient avec les attentes des deux enfants plus âgés. Les enfants privilégient la proximité d'âge et dépasse la différence de genre qui prévalait dans le projet parental. A l'inverse de la configuration de l'appartement précédent, c'est bien la plus jeune qui est placée dans la chambre à l'écart des deux premières. Les adultes modifieront leur projet initial, là aussi, dans une prise en compte de la situation matérielle, des besoins et des désirs des enfants.

Si les deux aînés bénéficient de deux chambres en enfilade, les portes sont toujours ouvertes. S'ils jouent « dans le passage » entre les deux chambres, madame Ousséguant insiste sur « les droits » de chacun à s'approprier sa chambre (« c'est pas commun en fait, donc si l'un des deux a envie d'être tranquille, il a le droit de fermer la porte »). C'est aussi l'occasion pour les parents de réfléchir à des problèmes de circulation et de droit : si le garçon obtient la première pièce et la fille la deuxième, les parents remarquent qu'un problème potentiel peut émerger puisque la sœur est constamment amenée à passer par la chambre de son frère pour accéder à la sienne (« pour l'instant ça ne pose pas de problème »).

### **3. Assignations et circulations nocturnes**

Les enfants doivent aller au lit ! La séparation entre enfants et adultes se fait de manière structurelle par la nuit et par la chambre d'enfant. Une grande majorité des enfants et des adultes rencontrés sont préoccupés par le sommeil (les horaires de coucher et du lever, la durée de sommeil, et avec qui enfants et adultes dorment). « Aller au lit » condense les enjeux de la relation générationnelle. En effet, le soir est d'abord le temps où les adultes vont pouvoir se réserver la maison pour eux : s'il faut que les enfants se couchent, c'est aussi pour que les adultes puissent vaquer à leurs occupations sans être obligés de veiller sur la conduite des enfants. Quand les enfants dorment, les adultes se reposent. Cet impératif du coucher est en outre lié aux injonctions relatives au bon développement de l'enfant : le sommeil des enfants (le repos) semble tout aussi essentiel à leur santé et à leur développement que l'est leur vitalité le reste de la journée. Ce sont les adultes qui « couchent » les enfants de 6-8 ans. Cette formule exprime bien le caractère actif des adultes, qui font du coucher un « rituel », tant la transition semble être délicate.

### 3.1. Passer du jour à la nuit : épreuve et passage ...vers l'autonomie

#### 3.1.1. Il faut savoir dormir seul !

Dans la famille Natchez, les grands de 11, 18 et 20 ans « se couchent seuls », ce sont les adultes qui « couchent » les deux petits (de 4 et 6 ans). Pour conjurer ce « hors-temps social », la « petite mort » qui s'empare des corps, le caractère incontrôlable des images et des pensées qui surgissent pendant ce temps, les individus dans de nombreuses sociétés, disposent de différentes techniques, et notamment de celles consistant à renforcer la proximité physique entre les corps.

À ce temps spécial qu'est la nuit s'ajoute la transition entre les deux états d'éveil et de sommeil. Pour Van Gennep (2001 [1909]) et Douglas (1992 [1966]), les états de transition sont dangereux car ils sont indéfinissables.

Les adultes qui, lorsqu'ils sont deux dans l'espace domestique, dorment ensemble et ainsi se réconfortent, attendent que les enfants eux, dorment chacun dans sa chambre, et plus spécialement dans son lit. C'est là une norme qui est censée s'appliquer dès la naissance (Lallemand et Delaisi de Parseval 2001). Tout se passe comme si ces passages du jour à la nuit étaient aussi des passages vers une « autonomie » ; laquelle dans la journée, face à la complexité des relations adultes-enfants, est toujours un peu différée, à la fois par les adultes et les enfants. On compte sur la nuit pour structurer la différence.

La chambre des adultes est, en principe, inaccessible aux enfants de 6-8 ans. Madame Schül, vivant dans une grande maison (130m<sup>2</sup>) avec son mari (dont le métier est couvreur) et ses deux enfants de 6 et 12 ans, considère que la chambre des adultes est interdite lorsque les adultes n'y sont pas. La chambre est située dans les combles, au-dessus d'une partie du salon. On y accède par un escalier droit en fer sans rambardes latérales. La chambre est un espace dédié à l'intimité du couple, mais aussi un territoire à elle. Cet espace est divisé en deux parties : la chambre proprement dite, avec son lit et sa télé murale, et une autre pièce attenante, un petit salon avec dressing où madame Schül a posé la table à repasser.

Madame Schül : Nous, on a notre chambre là-bas. Là, c'est mon endroit, où je repasse et notre canapé. Là, c'est notre espace. Enfin, on y passe pas trop de temps, juste pour dormir. A part l'après-midi, si je fais une petite sieste, mais bon. On aurait pu avoir cet espace là en bas, mais voilà.

SL : Et alors, ici, est-ce qu'ils viennent les enfants ?

Madame Schül : Non. Déjà pas tout seul. S'ils montent, c'est vraiment rarement, un dimanche si on fait une journée télé, parce que nous, quand on est tous les quatre, on fait tout ensemble. Ils viennent avec nous, on s'installe et on fait une après-midi télé, mais c'est très très rare. Sinon il monte jamais. Hugo. Quand il était malade, toute la semaine, il a dormi là et moi ici, et donc on était tous les deux ensemble ici [dans le petit salon].

SL : La nuit ?

Madame Schül : La nuit oui. Sinon, on monte pas. Parce que moi, je pouvais pas dormir à côté de lui près de son lit. Il est venu là et toute la semaine, il a dormi tous les soirs ici, comme il se réveillait la nuit. Sinon d'eux-mêmes, ils n'ont plus le droit de monter, parce qu'au début ils montaient, et tout ça et puis Hugo est tombé des escaliers. Depuis, c'est interdiction formelle de monter<sup>93</sup>.

Il faut savoir dormir seul ! L'ordre domestique est aussi l'ordre des corps, dont les normes de séparation se sont développées au XVIII<sup>e</sup> siècle. Le renfermement domestique décrit par Ariès (1975 [1960]), Meyer (1977) et Foucault (1977) a consisté à imposer une séparation générationnelle et individuelle des corps. Les enfants ne doivent pas dormir ensemble (dans le même lit), les adultes ne doivent pas dormir avec les enfants. Il apparaît nécessaire de séparer les enfants des parents, afin d'éviter la confusion sexuelle. Le péril en la demeure – l'inceste – est considéré comme un danger qui ne concerne plus seulement les jeunes et leurs parents, le risque est tel que la promiscuité est interdite dès le plus jeune âge. Mais les parents n'explicitent pas cet interdit. On peut faire plusieurs hypothèses à propos de ce non-dit. Tout d'abord, il est devenu si évident qu'il n'a pas besoin d'être dit. Deuxièmement, on peut penser que les parents ne souhaitent pas, devant l'enquêteur, envisager la possibilité d'une sexualité entre les enfants, voire entre adultes et enfants. Enfin, comme le souligne Michel Foucault, ces interdits sont bien là mais sont signalés par les objets, et les règles d'usage des corps et des objets<sup>94</sup>.

La nuit, chacun doit dormir à sa place. En principe, les enfants n'ont pas « le droit » de dormir dans la chambre des parents, ni dans la chambre de leurs frères et sœurs plus âgés, ni dans le lit du frère ou de la sœur dans la chambre partagée. Mais ces interdictions suscitent des

---

<sup>93</sup> Le récit qui justifie l'interdiction d'aller dans la chambre des parents noue ensemble la distance nécessaire pour les parents d'un côté, et les dangers domestiques, de l'autre :

Madame Schül : Non sinon c'est un petit pot de colle. Partout. Mais ça va. Maintenant, il n'a plus le droit de monter, il a compris. Depuis l'année dernière, au mois d'août, juste avant d'aller en vacances. Et pourtant, on répétait déjà assez souvent : « Ne monte pas, ne monte pas, ne monte pas ». Et juste avant de partir, une heure avant de partir en vacances je suis monté chercher quelque chose et lui il est monté aussi et mon mari, il était là : « Il a dit : "Hugo !!" [ton de reproche fortement vocalisé] » et Hugo, il s'est retourné, il s'est effrayé et il est tombé des escaliers. Depuis il monte plus.

Moi : Il s'est fait mal ?

Madame Schül : Il est tombé il s'est rattrapé un peu comme ça, il est tombé sur la tête, il était un peu ouvert là et puis on a surveillé ça a été mais depuis il monte plus, tous les soirs quand je le couche, je lui : « Dis tu te lèves pas. Tu sais ce que tu n'as pas le droit de faire » : « Je te promets, je te promets maman, je monterai plus aux escaliers ». Je crois que ça lui a servi de leçon. Il est dangereux cet escalier. Mais il était là avant moi, donc voilà, mon mari, il a dit : « Moi, cet escalier m'a toujours plu, c'est ce que j'ai toujours voulu ».

<sup>94</sup> Ainsi Foucault décrit au XIX<sup>e</sup>, dans un contexte beaucoup plus tendu tout de même, le « silence de la sexualité dans les frontières mêmes de la famille, où pourtant elle apparaît en toute clarté par le système de surveillance » (Foucault : 1999 : 236).

résistances et bien des aménagements, comme il en a déjà été question plus haut dans le cas de Maya et Jules.

De même, dans la famille Rollot, la mère observe que sa fille de 7 ans (Anaïs) ne va « jamais » dans sa chambre. Dans le salon se trouve un coin jeu pour elle et pour son frère âgé de 2 ans, où ils jouent souvent. Selon les parents, les deux enfants sont beaucoup ensemble, faisant des allers-retours entre la chambre du garçon et le salon. Il est fréquent que les adultes regardent la télévision dans la cuisine-salle de séjour, pendant que Anaïs regarde sa propre télévision dans une autre partie du salon ; elle est donc constamment avec les membres de sa famille. Sa mère observe qu'une fois au lit, elle se relève fréquemment : une fois, c'est parce qu'elle affirme avoir été piquée par des moustiques, une autre fois, elle a chaud et n'arrive pas à dormir ; diverses « raisons » justifient sa sortie du lit et la poursuite d'un dialogue avec ses parents. Parfois ce sont des demandes de « bisous » comme chez Hugo (famille Schül) :

Hugo : Si on a école, on mange, on dit je suis fatigué après je vais au lit... et ben après, je dis à ma maman : « Est-ce que tu peux venir me faire un bisou quand tu montes et à ma sœur aussi ? ». Et des fois, elle dit que je peux dormir avec elle. « Est-ce que maman tu peux venir nous refaire un bisou ? », elle regarde la télé, après elle revient, elle nous fait un bisou. Quand moi je suis dans mon lit tout seul, elle revient me faire un bisou, et des fois quand je dors avec Juliette, elle fait un bisou à nous deux et après elle monte, et après je dors... avec elle [avec sa sœur].

Monsieur Natchez, quant à lui, vit avec sa compagne et cinq enfants dans une maison de la banlieue d'une grande agglomération de l'est. Le premier étage est entièrement dévolu aux enfants. Les trois aînés ont chacun leur chambre : Olivier (20 ans), Elodie (18 ans) et Thomas (12 ans). Les deux derniers – Clémentine (6 ans) et Pierre (4 ans) – ont une chambre partagée. Un couloir reliant les chambres s'ouvre sur un espace ouvert nommé « salle de jeu » de 20 m<sup>2</sup> de la même surface que les chambres elles-mêmes. Il comprend des étagères sur lesquelles sont posés des bacs contenant des jouets et des jeux de société. Il y a donc une séparation spatiale nette entre l'étage des enfants et le rez-de-chaussée, où se trouvent la chambre des parents ainsi qu'un espace cuisine-salon-séjour. Les parents dorment donc assez loin des enfants, leur chambre étant à quelques mètres de la porte d'entrée. Le père est commercial dans une entreprise et a des horaires de bureau, tandis que ceux de la mère sont variables : elle travaille le matin, à mi-temps à l'Agence Nationale pour l'Emploi.

Autour du coucher, gravite tout un ensemble d'activités : mettre son pyjama, se laver les dents, raconter des histoires, faire des câlins, éteindre la lumière, revenir pour calmer, activités marquées par une certaine tension temporelle :

Monsieur Natchez : Ils se couchent à 9h. Ah là, à ce niveau-là j'aimerais être plus balèze mais... quoique en ce moment ça va c'est plutôt 8h30 couchage et éteint, grosso modo 9h ils dorment. Bisous câlin et éteint. Extinction des feux.

Comme le coucher, les activités du lever sont fortement contraintes par les horaires. Cela induit un surplus d'encadrement des enfants, qui peut aller jusqu'à les habiller, action qu'ils « savent faire », mais qui prend du temps lorsque les enfants le font seuls. Le terme « autonome », ou « raisonnable », du point de vue du père, n'indique pas la capacité de faire seul, mais de faire seul selon une temporalité précise. Le soir, il est tout aussi nécessaire de suivre chaque action. Ce n'est pas le cas pour le plus grand :

Monsieur Natchez : Thomas [12 ans] est déjà au lit, en même temps, lui maintenant, depuis 6 mois, grosso modo il est beaucoup plus raisonnable, il va aller se coucher tout seul, il va sortir de table quasiment le premier en disant : « je peux me lever de table ? Je peux aller me coucher ? », donc il monte, il se couche, il met son réveil. Il demande s'il peut lire. S'il se couche pas trop tard, il peut lire jusqu'à 8-9h et à 9h c'est éteint.

Avec les petits, le coucher est l'occasion de plusieurs histoires : une histoire pour le premier – père et enfants dans le lit de la première – et une histoire pour le second – père et enfants dans le lit du second. L'intervention, la présence des adultes dans la chambre des petits enfants contraste fortement avec la chambre des grands (de 18 et 20 ans) chez qui le père toque à la porte chaque fois avant d'entrer. Les jeunes enfants eux-mêmes n'ont pas le « droit » d'y entrer lorsque que les « grands » ne sont pas là.

SL : Est-ce que les enfants, celui de 11 ans et les deux autres vont dans la chambre des grands ?

Monsieur Natchez : Euh... la consigne c'est non, ils ont pas le droit d'y aller quand ils sont pas là, c'est la chambre des grands ils ont rien à faire là-bas, après il y a une tolérance pour celui qui a 12 ans qui peut aller le jour au clavier faire un peu de piano dans la chambre du grand, il s'amuse, il y a une tolérance de la part du grand et par contre, quand ils sont là, ils vont pas chez le grand, mais par contre, la petite va aller chez la grande, chez sa grande sœur, avec l'autorisation ; et elles peuvent passer une demi-heure-deux heures ensemble, la petite dessiner, par terre ou sur le bureau et elle va passer un temps avec sa grande sœur.

L'ordre spatial, qui définit des « droits », concerne la chambre des parents comme celle des enfants. Les enfants n'ont pas « le droit » de dormir dans la chambre des parents, ni dans la chambre de leurs frères et sœurs plus âgés, ni dans le lit du frère ou de la sœur dans la chambre partagée. Mais ces interdictions suscitent des résistances, qui s'atténuent au profit des rapports de proximité adulte-enfant négociés :

Monsieur Natchez : Si je tolère qu'elle dorme tous les soirs dans le lit de son frère, ça va devenir une habitude et va falloir se battre pour supprimer ça. Donc ils ont chacun leur lit. C'est aussi à mon sens chacun son espace de vie, donc son lit, il a son lit, elle a son lit, basta. Ils peuvent changer de lit si ça les amuse – jusqu'à maintenant c'est pas encore arrivé mais pourquoi pas –, mais chacun dans son lit. Nous, on veut pas qu'ils viennent nous... dans la

nuit... dans notre lit. C'est notre lit. Une fois, ils le font, après, ils le font tout le temps quand ils sont tout petits. Donc on évite. Eh ils sont pas bêtes ces enfants. Ils viennent dans notre lit, ils viennent du côté de maman. Et donc ils finissent la nuit avec maman.

Si tous les enfants résistent – avec plus ou moins d'intensité – au fait d'aller se coucher, cela semble plus fréquent lorsque les enfants disposent d'une chambre seul. Pourtant, même Natacha, qui a maintenant 8 ans se relève assez vite après s'être couchée :

Monsieur Semper : Elle se relevait, elle remontait. Mais c'est fini ça. Il y a une période, elle avait 6-7 ans, on la couchait, elle se relevait. Elle venait nous voir. Il y avait un truc. Il y avait toujours un truc. Impossible qu'elle se couche. Elle se relevait. Elle avait oublié de faire pipi ou il y a quelque chose qui n'allait pas, donc, c'était sans fin. Natacha n'est jamais de sa vie d'elle-même allée se coucher sans qu'on lui dise « Natacha, il est l'heure d'aller te coucher ». Et toujours maintenant si on lui dit pas : « Natacha, il est l'heure d'aller se coucher », elle ira jamais se coucher. Et donc maintenant, on lui dit, elle y va.

« Aller au lit » apparaît souvent, aux yeux des enfants, comme un ordre excessif dans son urgence, un moment à retarder. L'enfant est celui qui « doit aller se coucher » mais aussi celui qui « traîne pour aller se coucher ». Résister pour aller au lit relève d'« un art de faire » (De Certeau 1990 [1980]). Cette activité implique un ensemble de jeux avec les objets (auxquels l'enfant « s'accroche » ou sans lesquels il ne peut aller au lit) et avec son propre corps (« mes cheveux sont pas secs »). Pour la nuit, l'enfant est celui qui, contrairement aux adultes, est renvoyé dans un espace déterminé, dont il ne peut sortir sans qu'il y ait une « bonne raison ».

D'après négociations peuvent avoir lieu autour de la chambre et du lit. Dans la famille Wilton, les deux adultes ont décidé que Ben, le garçon de 8 ans et demi (ayant un an d'avance à l'école du fait de ses excellents résultats) aurait désormais une grande chambre située au troisième étage de la maison. Auparavant, il dormait dans une chambre contiguë à celle de sa sœur, Clara, âgée de 4 ans. Ben se retrouve seul dans une chambre de 40 mètres carré, comprenant un grand lit à deux places (« on lui a acheté toute une chambre complète »). Les deux enfants y résistent par des méthodes spécifiques (pleurs, cauchemars) :

Madame Wilton : Depuis que son frère a sa nouvelle chambre, alors Ben a eu beaucoup de mal à dormir dans le premier temps tout seul, parce que la chambre est immense par rapport à ce qu'il avait avant, et elle, elle avait du mal aussi elle se sentait très très seule. Donc depuis le mois de novembre décembre, elle squatte le lit de son frère. Donc je mets un gros boudin au milieu pour les séparer parce que sinon il y en a un ou une qui va écraser l'autre.

SL : C'était une idée que vous aviez ?

Madame Wilton : Non, on avait fini par céder parce qu'il se sentait hyper seul dans sa chambre. Un soir il en a pleuré. Les deux premiers soirs, ils étaient pas bien, en plus l'odeur de la chambre, elle est hyper neuve, c'était une odeur qui était pas forcément à lui, c'est un truc trop neuf pour lui, trop grand aussi surtout. Et Clara, elle a fini par faire des cauchemars au bout d'une semaine seule dans sa chambre en fait.

Le projet des adultes crée ainsi une situation de tension affective et révèle les rapports de pouvoir. Plus que l'argumentation des enfants, ce sont les émotions et le corps qui « parlent » et convainquent les adultes. Les parents font donc plusieurs hypothèses (nouvelle odeur, solitude des enfants) et dans ce cas-là, « cèdent ». Mais ce n'est pas sans que l'un des deux parents, qui tient à son projet, ne tente à nouveau de l'imposer :

Madame Wilton : Les enfants. Les enfants étaient très contents ; en fait ils ont demandé, et pis au bout d'une semaine, j'ai dit à mon mari : « Elle a sa chambre elle a qu'à intégrer sa chambre , il y a pas de... je vois pas pourquoi, elle doit squatter le lit de son frère tout le temps », et finalement c'est re-cauchemar, re-mal à dormir le soir pour Ben et du coup on a dit : « Bon OK, en plein hiver, on les laisse et pis voilà ». Et ça fait deux mois...ils sont contents.

[Et plus loin au cours de l'entretien]

Madame Wilton : Parce que... j'ai pas fait la chambre, une chambre pour Ben pour que les deux se retrouvent dedans. Sinon j'allais pas faire ça, j'aurais pas fait les travaux de folie qu'on a fait en haut.

SL : Vous vouliez ?

Madame Wilton Je voulais que Ben ait sa chambre et que Clara ait sa chambre, que chacun ait son espace. La maison est assez grande pour ça.

Pourtant, les deux enfants avaient déjà des chambres séparées. La surface de la chambre, ici, semble pour la mère correspondre à l'augmentation des capacités d'agir de l'enfant et à son autonomisation. Ces deux aspects de la vie enfantine sont si importants que les façons de se relier affectivement aux autres membres de la famille et aux objets apparaissent un peu secondaires aux yeux de la mère, alors que les enfants, eux, réclament de rester ensemble. Il faut dire que des signes tangibles de l'autonomie sont relevés par la mère :

Madame Wilton : Ben est un fou de lecture. Vous verrez, vous le verrez, vous verrez qu'il est absolument pas normal. Il adore lire, il me carotte des minutes d'avance pour se réveiller plus tôt et lire dans le lit.

Comme on l'a vu dans la partie précédente, la chambre vise à individualiser, à personnaliser, mais ici, c'est tout un étage qui est consacré à un seul enfant :

Madame Wilton : Et cette pièce est lumineuse tout le temps. Ça c'est sa salle de bain, sa douche ses wawa, tout. Lui c'est à lui. Voilà sa plante, son cactus. C'est l'ancre de la bête [rires].

La chambre, son emplacement, sa surface matérialisent également le passage d'âge et l'importance de l'autonomie. Lorsque sa sœur est arrivée, Ben avait 4 ans. Celle-ci a « pris » la chambre de son frère, puisque les objets qui composaient l'espace étaient des objets de « bébé » (« il y avait tout : la table à langer truc machin tout était ici »). Ben a « intégré » sa nouvelle chambre (qui était utilisée comme bureau) et, du coup, « il est monté dans la hiérarchie de la maison, il avait un grand lit de grand », « une vraie chambre, non plus de

bébé », « parce qu'il y avait la table à langer ici, il y avait un lit bébé il y avait rien de....qui soit pour lui...on voulait marquer le coup pour qu'il se sente pas trop...un moyen de compenser aussi avec l'arrivée de sa sœur ». Le nouvel univers matériel est ici pensé comme une compensation à la perte d'une focalisation unique des parents sur le garçon, du fait de l'arrivée de sa sœur. Dans ce cas, il semble qu'à la séparation de la petite enfance, incarnée par sa sœur, s'ajoute la séparation de genre. Si la mère accepte temporairement que les deux enfants dorment ensemble, elle réaffirme la séparation grâce à l'absence des objets appartenant à sa fille :

SL : Elle a des affaires ici ?

Madame Wilton : Non ici elle a pas d'affaires. Elle a que ses doudous pour dormir.

SL : Elle en monte pas ?

Madame Wilton : Ah non pas du tout ! Elle est tout à fait consciente que c'est pas sa chambre. Elle sait très bien que sa chambre est en bas. Elle peut très bien jouer dans sa chambre, il y a aucun problème. Elle va fouiller des livres, elle va chercher, elle va les ranger, mais elle sait très bien que c'est pas sa chambre ici.

Les passages supposent des séparations. Les attachements eux, supposent un jeu avec la proximité et la distance, des allers retours. Ces sentiments donnent lieu à des « prises », des possibilités de réaffirmer les positions de pouvoir des adultes. Ainsi Madame Wilton affirme :

La punition suprême si ils rigolent trop fort le soir au lieu de dormir, c'est tu vas aller dormir toute seule dans ta chambre et là ça va te calmer d'un coup [rires], c'est dissuasif !

### 3.1.2. Des séparations imposées à l'appropriation de la chambre

Le confinement spatio-temporel relatif dans la chambre produit souvent une autre forme de résistance des enfants : la résistance à l'endormissement. En fait, la contrainte d'aller se coucher permet, une fois seul, ou avec son frère ou sa sœur, une appropriation particulière de la chambre : jeux avec le corps (mettre les pieds en l'air, taper avec ses pieds sur le lit, enfoncer ses pieds sur le lit du dessus pour embêter son frère ou sa sœur qui dort sur le lit superposé), manipulations des peluches qui dorment également dans le lit ou à côté (choix, rangement, installation pour la nuit), manipulation et lecture de livres.

Sophie (8 ans) me montre les ombres chinoises qu'elle fait avec ses doigts, lorsqu'elle essaye de s'endormir. Elle parle à son frère qui se trouve dans le lit à mezzanine. C'est aussi un temps d'exploration et de jeu avec le corps des autres : frères et sœurs pour ceux qui dorment dans la même pièce. Quentin (10 ans) et Nathan (8 ans) dorment eux dans le même lit à deux places, qui comprend pourtant un lit superposé (une place). Ils n'utilisent pas le lit supérieur qui est à une place. Ils me disent, qu'une fois la lumière éteinte, ils se racontent des histoires, se

parlent, se poussent. Ces moments contraints (« il ne faut pas faire de bruit ») où l'on est avec soi et, pour les fratries, dans l'entre soi sont des moments d'intimité. Les enfants développent les techniques de soi proposées par la chambre, techniques qu'ils modifient pour se l'approprier, techniques qu'on peut retrouver à certains moments de la journée.

C'est le moment du coucher qui occasionne les proximités physiques les plus fréquentes. La grande majorité des familles pratique ce qui est appelé « le rituel du coucher » par les parents mais aussi par les discours médiatiques et scientifiques. Il s'agit d'un temps où les adultes s'assoient à côté du lit ou dans le lit d'un des enfants, voire se couchent à côté de lui et, le plus souvent, lisent un livre d'histoire avec des images. Ce moment peut être suivi, une fois la lumière éteinte, par des « câlins », c'est-à-dire des caresses de l'enfant sur la tête ou sur le dos, pendant une durée qui s'étend entre deux et vingt minutes, parfois plus. Certains parents font une « histoire et un bisou », d'autres, « juste un bisou » avant de dormir. C'est l'occasion de dialoguer, de se toucher mutuellement, voire de se chatouiller, comme monsieur Natchez, qui s'installe dans le lit d'un des deux (à tour de rôle) :

Monsieur Natchez : Ils demandent oui. Pourquoi je le fais au couchage. Parce que souvent on va raconter des histoires avec les animaux. Donc quand c'est le cas, je vais faire le bruitage, et pis voilà, ils aiment bien. Si je vais faire le tigre, il y a le tigre et le lion ; c'est pas la même chose, si je vais faire le tigre, je vais mordre – gentiment – Pierre et Clémentine, je vais les mordiller, ils adorent, ça fait rire.

Histoires racontées à haute voix par les parents, livres manipulés conjointement par les enfants et les parents (souvent les mères) témoignent d'une appropriation mutuelle de la chambre d'enfant. Le partage s'effectue par la proximité des corps.

Dans la famille Choutal, au rituel du soir s'ajoute celui du matin. Le soir, la mère raconte à Maxime (6 ans)<sup>95</sup> une histoire et « fait des câlins » ; le matin l'enfant se lève vers 6h et vient rejoindre ses parents dans le lit conjugal (Madame Choutal commente : « Papa est là, maman est là et Maxime est au milieu ») :

Monsieur Choutal : T'as un rendez-vous le matin à 5h ?

Maxime : Oui [d'un ton coupable et amusé].

Monsieur Choutal : 6h, 6h30.

Maxime : [D'une voix de bébé] Oui avec papa et maman dans le dodo, chaque matin [rires de celui qui est content de faire le bébé].

Madame Choutal : Oui alors il se réveille, il m'appelle alors je viens le chercher, il sait qu'il a le droit de venir chez nous dans le lit.

Monsieur Choutal : Mais il se rendort.

Madame Choutal : Oui pour se rendormir.

---

<sup>95</sup> Il est seul au foyer, les deux aînées d'un premier mariage ne résidant plus là.

Monsieur Choutal : Mais il a son heure 6h, 6h30. Il vient avec nous dans le lit c'est le moment des câlins ....

Madame Choutal : Et c'est nos petits câlinous.

Monsieur Choutal : Il se blottit contre Papa, comme ça.

Madame Choutal : Tous les trois.

Le terme de « rendez-vous » suggère que ce moment consiste bien en un plaisir mutuel ayant à voir avec « l'amour ». Le mot « droit », ainsi que le ton amusé mais un peu coupable de l'enfant, révèle indirectement la norme qui veut que l'enfant ne dorme pas dans le lit de ses parents. Le terme de « rendez-vous » est peut-être aussi lié plus spécifiquement à la proximité mère-fils, dans la mesure où le père se lève habituellement dans cette tranche horaire. Il n'empêche que c'est bien le père qui exprime également ce plaisir partagé. Le soir, le mouvement est inverse. Le garçon est souvent porté dans les bras par le père jusqu'au deuxième étage (niveau des chambres), et c'est la mère qui vient le coucher, raconter l'histoire dans le lit de son fils (Madame Choutal : « Tous les soirs on se fait des petits câlinous et Maxime il s'endort avec des petits câlinous »). Le père, en riant, remarque qu'il arrive qu'elle s'endorme dans le lit de son fils : il ne la voit pas revenir au salon.

Les contacts physiques sont donc très fréquents entre adultes et enfants. La circulation vers le lit des parents n'est pas non plus exceptionnelle<sup>96</sup>.

### 3.2. Circulations de la chambre des enfants à la chambre des parents

Dans la famille Champi (3 enfants de 8, 5 et 3 ans, si Louis (3 ans) dispose de sa chambre et d'un lit, un second lit se trouve dans la chambre des parents, dans lequel il dort effectivement chaque nuit. Lorsqu'il se réveille, la mère le prend avec elle afin qu'il se rendorme aussitôt et « ne réveille pas toute la maison ». À côté du grand lit des adultes se trouve un matelas, sans sommier, posé par terre, pour le mari qui ne parvient pas à disposer d'assez de place pour dormir avec son épouse et son jeune fils. Il s'installe donc à proximité lorsque le petit se réveille et que ce dernier rejoint sa mère dans son lit.

---

<sup>96</sup> Nous avons vu au chapitre précédent que les enfants aimaient investir le salon. C'est le cas également de Maxime, qui descend ses jouets pour jouer au salon, quand ce n'est pas sa mère qui les lui descend. La mère possède un commerce et rentre à la maison vers 19h, mais ne travaille pas le lundi. Ce jour-là, comme le week-end ou certains soirs, madame Choutal joue avec son enfant, de manière apparemment plus fréquente que dans les familles où vivent deux enfants et plus.



Figure 68. Chez les Champi : la chambre des parents (3 lits : le lit du plus petit, le lit d'appoint et le lit conjugal).

Mais cette situation ne concerne pas que le jeune enfant. Les deux « grands » demandent fréquemment à la mère de rejoindre le grand lit parental, et parfois lui demandent de rejoindre le grand lit de Maya. C'est plus tard dans l'entretien que la mère évoque cette pratique, qui « l'inquiète un peu » au regard des normes de distance qui doivent s'appliquer, notamment la nuit, entre parents et enfants.

Madame Champi : Parce qu'hier, ils me disaient « Oui, parce que oui on a un petit peu dormi ensemble pendant les vacances aussi et puis comme on était tous ensemble pendant les vacances là du coup avec la rentrée, je sais pas, ils avaient envie, ils avaient besoin d'être avec leur maman [ton amusé] pour dormir...

SL : Et Michel [Mari de Madame Champi] ?

Madame Champi : Ben Michel, déjà il a bossé tard jusqu'à 10h30 et après il a dormi dans le lit de Maya.

SL : Quand il a vu que c'était déjà pris ?

Madame Champi : C'est ça. J'avoue que comme il est rentré tard en plus hier ça m'arrangeait comme ça je me suis tout de suite couchée avec eux avec un bouquin et il y a pas eu de problème d'endormissement quoi que ce soit. Quand ils dorment avec moi, ils dorment tout de suite super bien. C'est aussi un petit peu la flemme de ma part...mais j'aime bien dormir avec eux de temps en temps...

Cet extrait révèle les négociations constantes engagées par les enfants. Ils aiment bien dormir ensemble (parents et enfants) et ce plaisir est relativement restreint dans les temps scolaires. Les normes se relâchent pendant les vacances. On peut observer l'intensité de la circulation d'une chambre à l'autre et d'un lit à l'autre. Les espaces du sommeil s'inversent : les enfants dorment dans le lit conjugal, un des parents – le père – dans le grand lit de la fille<sup>97</sup>. Selon la mère, cela a lieu au moins une fois par semaine. On peut observer le plaisir que prend la mère à partager cette intimité avec ses enfants, alors que le mari est absorbé par son travail. En fin

<sup>97</sup> Des circulations ont été aussi observées aux âges plus avancés, mais les enfants plus âgés (12-13 ans) ne dorment plus dans le lit des parents (Julien 2017).

de compte, cette configuration est le résultat d'une négociation, d'un plaisir et d'une occasion, avec comme prétexte sans doute, l'enfant de deux ans qui, lui, a encore le privilège de dormir dans le lit de ses parents très facilement. Le troisième enfant permet ainsi aux autres, ainsi qu'à la mère, de poursuivre une proximité, qui sans cela, serait peut-être difficilement réalisable au regard des normes en vigueur et au regard des attentes du père. Tout se passe comme si les âges des enfants n'étaient pas encore fixés, mais restaient mobiles du fait de la présence du plus petit.

Madame Champi : Ils dorment avec les parents régulièrement...parce que eux ils sont demandeurs ; de manière générale, tous les enfants sont demandeurs, c'est plus après où les parents mettent les limites... si ça ne tenait qu'aux enfants, c'est mieux dans une seule pièce avec des lits tous dans la même pièce.

La mère reconnaît que les goûts des enfants modifient les pratiques des adultes. Mais le plaisir est partagé, il circule dans les deux sens. Le père est régulièrement hors du lit conjugal, soit parce que tous les enfants s'y retrouvent avec la mère, soit parce que c'est le petit qui s'y installe. Dans le premier cas, il dort dans le lit de sa fille, à l'étage du dessous, dans le second cas, il dort sur le matelas posé par terre à côté du lit conjugal. La différence est importante entre père et mère, ici manifeste. Le père se met en retrait pour dormir « tranquille », selon l'expression de son épouse. C'est surtout lorsque le père rentre tard (22h) que les trois enfants dorment dans le lit conjugal.

Circulations, variations entre distance et proximité entre parents et enfants, entre enfants, selon les âges, affirmation par les enfants de leurs désirs, amènent les parents à s'interroger, à modifier leurs pratiques, à négocier avec les normes de séparation entre parents et enfants. Les parents doivent composer leurs projets en fonction de la manière dont ils comprennent les « besoins » et les désirs de leurs enfants, en fonction de la capacité d'agir des enfants, qui s'affirment, en fonction de l'âge (besoin d'une chambre à soi, besoin de superficie pour jouer), en fonction des relations qu'ils ont entre eux et en fonction des relations avec les parents (« Maya n'est pas très chaude de se retrouver à côté de ses parents »). « Il faut s'adapter », comme dit la mère, cette adaptation apparaît particulièrement complexe.

Madame Champi : En fait, c'est assez étrange, on a l'impression qu'on a du mal à suivre les évolutions, on a du mal à suivre les besoins qu'ils ont au fur et à mesure qu'ils grandissent, à s'adapter.

Le terme d'adaptation, répété plusieurs fois, semble bien indiquer que ce sont les parents qui suivent leurs enfants. Les adultes observent en permanence leurs enfants et modifient leurs

propres habitudes. Le terme de « besoin », ici, semble être interchangeable avec celui de désir-plaisir, comme cela semble être souvent le cas dans les analyses qui portent sur les enfants. Il légitime la pratique controversée de dormir dans le même lit que ses enfants.

Les changements de ces affects avec l'âge, le caractère, l'état psychologique, appellent, pour la mère, beaucoup de réactivité. Mais les discours sont contradictoires : si la mère a l'impression d'être toujours en retard par rapport à l'évolution de ses enfants, son discours insiste sur les anticipations auxquelles les parents se livrent sans cesse. Comme nous l'avons indiqué plus haut, le projet pour les garçons à l'étage implique une entente entre les garçons :

Madame Champi : mais peut-être que dans un an, ils joueront bien et voilà et puis dans deux ans, ce sera encore autre chose enfin voilà.

La nuit et les transitions entre le jour et la nuit sont des moments où le corps à corps est encore une réalité pour les 6-8 ans. Madame Champi exprime le plaisir qu'elle prend à ce corps à corps avec ses trois enfants, plaisir rarement commenté dans les recherches anthropologiques. Sans doute est-il difficile, pour les acteurs eux-mêmes, d'en parler ; à la fois parce qu'il est « physique », qu'il est par définition fait de gestes, de toucher et de mouvements peu dicibles, et à la fois parce que le plaisir des adultes avec les enfants, dans les sociétés occidentales contemporaines, est tenu pour malsain. Le sens commun, mais aussi les discours pédiatrique et psychologique veulent en effet que l'adulte soit celui qui agit en dispensant des soins, et que les enfants trouvent là, plutôt que du plaisir, d'abord un sentiment de « sécurité affective ». Le plaisir n'est pas ou peu mentionné. Les propos de madame Champi concernent l'importance de ces moments partagés (qui valent pour elle, et pas seulement « pour » ses enfants) font écho aux analyses de Margaret Mead, qui commente ainsi le fait pour la mère arapesh de nourrir son bébé au sein : « l'allaitement est, pour la mère et l'enfant, un long jeu délicieux, plein d'émotion, dans lequel toute l'affection chaleureuse de la vie partagée est établie » (Mead cité par Synnott 1993 : 163).

Les observations et les entretiens permettent de dégager des dynamiques complexes dans l'ordonnement des âges et de la génération dans les familles observées. D'un côté, les chambres visent à individualiser et à produire un enfant autonome qui joue avec les multiples objets désignés comme « ses » objets dans « sa » chambre. Souvent le projet parental vise à séparer les enfants de la fratrie, avec une chambre pour chacun, et/ou pour chaque genre, et par âge. Surtout, la chambre parentale est présentée au premier abord comme un lieu interdit,

garantissant la séparation adulte-enfant. Pourtant, ces normes sont travaillées par d'autres mouvements auxquels adhèrent les parents, comme favoriser le partage dans la fratrie, ne pas introduire une trop grande distance spatiale entre les chambres (des enfants et des enfants avec celle des parents). Les enfants, aux âges étudiés, résistent en partie aux projets parentaux ; d'une part, en demandant voire en imposant par des pleurs, des cauchemars, des levers nocturnes réguliers, à rester à plusieurs (deux) dans une chambre, y compris en outrepassant la séparation de genre ; d'autre part, en circulant d'une chambre à une autre, d'un lit à un autre, et, pour certaines familles, en dormant avec les parents. La séparation générationnelle connaît donc des aménagements certains du fait de l'action des enfants qui transgressent les normes de la chambre individuelle, parfois du lit individuel. Les parents, de leur côté, apprennent à jouer avec les normes de séparation au regard d'autres injonctions (répondre aux besoins singuliers de l'enfant), mais aussi des plaisirs et affects partagés avec les enfants de ces âges.



## CHAPITRE 10. FAIRE SEUL OU AVEC : SENS PLURIELS DE L'AUTONOMIE

Les parents attendent que leurs enfants soient « autonomes », à savoir qu'ils réalisent seuls des actions et qu'ils sachent rester seuls séparés des parents. Mais les enfants demandent de la proximité corporelle et spatiale, et apparaissent dans les discours adultes comme ceux qui ne veulent jamais « faire seuls ». Les parents souhaiteraient que les enfants agissent seuls, un peu comme des adultes. Pourtant, lorsqu'ils font par eux-mêmes, par exemple des soins envers le collectif ou leurs cadets, les enfants sont rarement reconnus. Les ambivalences parentales dans la construction de la relation adultes-enfants seront ainsi mises au jour. On explore, dans ce chapitre, comment ces injonctions relatives à la capacité à agir par soi-même, permettent de construire une différence générationnelle – seuls les adultes savent agir par eux-mêmes – et comment au quotidien, tout un jeu de production de la différence adulte-enfant s'opère dans ces injonctions pleines d'ambiguïtés.

### 1. Hugo veut jouer avec quelqu'un

Hugo (6 ans) et sa sœur (12 ans) habitent dans une grande maison d'environ 180 m<sup>2</sup> (la maison familiale du beau-père), dans une petite ville de 10 000 habitants située à une vingtaine de kilomètres d'une grande agglomération de l'Est de la France. Le beau-père de Hugo est agent de maîtrise dans le bâtiment et sa mère est « au foyer », effectuant des petits travaux pour aider les personnes âgées du voisinage. Ses parents sont divorcés et il va voir régulièrement son père, qui habite dans une région limitrophe, le week-end. Le premier étage comprend les chambres des enfants, pratiquement l'une à côté de l'autre. Elles s'ouvrent sur le grand espace du salon, comprenant plusieurs coins : un espace télévision avec un canapé, un espace salle à manger, dans lequel se trouvent un coin ordinateur et un coin repas avec une grande table. La cuisine n'est séparée du salon que par une table haute et étroite autour de laquelle, du côté salon, se trouvent des chaises hautes. Le deuxième étage consiste en des combles aménagés. Un escalier en fer part du salon et monte à la chambre des adultes, qui comprend un ensemble de 50 m<sup>2</sup> : la chambre, avec une télévision murale et, à côté une pièce qui comporte un canapé, une télévision, un dressing, et la table à repasser. Un ensemble soigné et spacieux constitue donc l'espace des adultes, clairement séparé, éloigné de la chambre des enfants.

Lorsque j'arrive dans la maison, Hugo est avec sa mère, sa sœur étant occupée à une activité sportive. Hugo commence par me faire visiter sa chambre. Il me montre divers objets qu'il a dans sa chambre et souhaite me montrer son habit de policier, dont il est très fier. L'explication passe par la mise en jeu du corps, la démonstration physique :

Hugo : Ça c'est mon super habit de policier...je vais l'enfiler dans les toilettes, tu m'attends [il parle à sa mère, mais je n'entends pas ses propos. Il revient, cherche quelque chose]. Ma casquette de policier ... Maman, ma casquette de policier ?

Madame Schül : Tu sais pourquoi tu la trouves pas ? Parce que tu l'as mal rangée. Regarde, elle est là, tu sais là sur l'escalier, sur ton bordel.

Hugo : Je vais dans les toilettes pour le mettre. Mais tu viens juste ?

Madame Schül : Tu veux que je te ferme ? [Inaudible. Elle l'aide à s'habiller]

Hugo : Ferme la porte

Madame Schül : Pourquoi tu veux que je ferme la porte ? Il va pas s'envoler hein ? Voilà. Hier tu avais pas gardé ta casquette de policier, hier, à l'école ? [Hugo revient tout fier, radieux, riant, en habit de policier.]

Hugo demande donc sa mère à de l'aider à s'habiller dans les toilettes. Il sollicite un appui, la participation de sa mère, ce qui occasionne une proximité corporelle. Hugo organise ici sa mise en scène, dont la préparation nécessite la présence de sa mère. C'est lui qui demande, enjoint de fermer la porte, estime le moment pour sortir et montrer son habit. Tout en répondant à sa sollicitation, la mère cherche à s'en distancier, en affirmant le caractère peu légitime de certaines de ses demandes.

Dans la suite de l'entretien, j'ai souvent été amené par Hugo à participer à une activité. Ainsi, Hugo, au cours de la visite de la chambre de sa sœur, m'a montré, avec une certaine fascination, le piano électronique qui s'y trouve : il se met au piano et cherche à retrouver une mélodie qu'il a apprise. Pendant plusieurs minutes, l'entretien est suspendu, Hugo est concentré sur son morceau. Ce qui semble lui plaire, c'est à la fois de montrer par l'action ce qui l'intéresse, le questionne, et d'explorer cette activité avec un adulte.

Lors de ma deuxième visite, Hugo m'invite aussitôt à participer à une nouvelle activité. Lorsque j'arrive, il m'entraîne directement pour jouer au babyfoot qu'il vient d'avoir pour son anniversaire. Le baby-foot est posé au centre, dans sa chambre de 25 m<sup>2</sup>. Sa sœur aînée est déjà là. Nous jouons et la mère arrive pour participer : « Tous les soirs, avant d'aller au lit, on fait une partie avec Hugo, tous les quatre », dit la mère. Nous faisons un match entier et je me demande si je ne vais pas passer l'après-midi à jouer. Comme c'est le deuxième entretien, plus spécialement avec la mère, je profite de la fin du match pour proposer l'étape suivante : interviewer la mère. Tandis que nous conversons, la mère et moi, sur la table haute devant la cuisine, sa fille nous a rejoints, participant sporadiquement à la conversation. Hugo s'ennuie. Écouter et intervenir ne lui convient pas. Le « faire avec » ou « faire en la présence de »

apparaît comme important, pour Hugo. Il sollicite la participation de ses parents, mais aussi de sa sœur, pour de nombreuses actions. Chercher un objet qu'il ne trouve plus, demander de jouer. Hugo est un « pot de colle », selon l'expression de sa mère. Cette volonté, ce plaisir d'être proche, d'être avec, semble omniprésents. Cela apparaît comme relativement énigmatique pour la mère.

Madame Schül : Des fois, Hugo, je vais aux toilettes, il vient avec moi aux toilettes, je vais à la salle de bain, il faut qu'il soit là dans la salle de bain, je sais pas pourquoi, mais des fois, ça va lui prendre, il va aller jouer seul dans sa chambre. Comme il veut que sa chambre soit bien rangée alors il va aller ranger, ça va lui prendre 30 minutes ou il va être dans sa chambre, ou il va jouer à quelque chose, des puzzles ou n'importe, mais ça dure pas longtemps.

SL : Et quand il vous suit à la salle de bain qu'est-ce qu'il fait ? Il joue ? Vous vous lavez, il vous parle ?

Madame Schül : Déjà quand je vais à la douche je veux pas qu'il soit là, je veux pas qu'il soit dans la salle de bain quand moi je me douche parce que déjà c'est un moment où moi je peux me relaxer. Si lui il est encore dans la salle de bain, il va faire n'importe quoi. Il va toucher à ça ou à ça, il va me stresser. Donc, c'est pas la peine. Donc en général, quand ils sont couchés ou très tôt le matin, j'en profite, comme ce matin à 6 h, je vais à la douche. Comme ça je suis tranquille, mais sinon quand je vais me brosser les dents ou quand lui va se brosser les dents, il veut toujours qu'il y ait quelqu'un avec lui.

Pour sa mère, Hugo se caractérise par une instabilité, une imprévisibilité (« ça le prend », « il va faire n'importe quoi », « il va toucher à ça ou à ça »). Il s'agit là de ruptures de cadrage, au sens de Goffman (1974), de l'action des adultes, ce qui ne laisse pas de déstabiliser le rapport des adultes à eux-mêmes : « il va me stresser ».

La mère de Hugo se sent « envahie » dans son rapport à son corps ; elle a le sentiment qu'il ne lui appartient plus tout à fait. Elle modifie ses pratiques en se levant plus tôt. Les espaces sont alors utilisés en fonction du temps, dont la mesure semble être celle de l'enfant. Cependant, la mère accepte de jouer fréquemment avec lui. C'est clairement l'enfant qui sollicite, invite, influence sa mère, de telle sorte que, soit les activités sont celles qu'il aura définies (jeux vidéo, baby-foot, jeux de société), soit celles que les parents proposeront (faire la cuisine, faire les devoirs par exemple) :

Madame Schül : Ah ! Déjà tout le temps, il est derrière moi : « Maman, je peux t'aider ? Maman, on peut jouer à un jeu de société ? Maman, tu viens jouer au baby-foot ? » Je dis : « Hugo, maman, elle fait à manger » ou « Je fais la vaisselle ». J'ai toujours quelque chose à faire, j'aime bien cuisiner. Alors des fois, c'est long et je peux pas arrêter et aller commencer à faire un jeu avec lui, voilà... Ou il m'aide aussi à la cuisine, mais il aime bien être avec moi donc forcément il va partager, puisqu'il aime bien être avec moi. Si je lui dis que je peux pas aller jouer avec lui alors forcément il va dire « Ben est-ce que je peux t'aider alors ? » Alors je fais souvent des gâteaux aussi, il remue, il aide, il casse les œufs. Il apprend à lire alors je lui fais lire des recettes, je le fais participer quoi, puisqu'il veut tout le temps être avec moi.

Les formes de participation sont ici diverses : jouer au baby-foot, faire à manger, lire des recettes. Pendant notre conversation, Hugo pleure un peu, affirmant qu'il s'ennuie, qu'il veut jouer. La mère enjoint alors à sa fille de jouer avec Hugo. Pendant l'entretien, Hugo et sa sœur jouent. Mais dès que sa sœur veut faire une activité seule, ou revenir écouter et partager la conversation entre adultes, Hugo vient voir sa mère et se plaint que sa sœur ne veut plus jouer avec lui. Sa mère enjoint à plusieurs reprises à sa fille de jouer avec son frère. Elle la menace de punition si elle ne s'exécute pas. Quelques minutes après, elle accepte le refus de sa fille, qui s'est défendue en disant : « J'ai pas envie de jouer, j'ai pas envie », ce qui a provoqué les pleurs de Hugo. Hugo pleure de façon continue deux minutes. Nous continuons l'entretien, la mère et moi. Les pleurs de Hugo ne nous affectent pas plus que ça : les émotions de l'enfant sont considérées, par nous deux, sans doute, comme si excessives, si prévues, si mises en scène qu'il ne faut pas trop les prendre au sérieux. Le désarroi de Hugo nous apparaît comme la conséquence de son instabilité ou de son excès de possessivité. Quelques minutes après, sa sœur a rejoint Hugo pour jouer : il rit aux éclats avec elle. Ils vont jouer dans la chambre au baby-foot, puis se mettront l'un sur l'autre à se chatouiller sur le lit, elle mettant ses jambes autour de lui pour l'emprisonner. Puis ils passeront devant nous, en faisant le jeu de la brouette. Puis, ils retourneront jouer au baby-foot. Quelques minutes après, notre conversation d'adultes est à nouveau interrompue par Hugo :

Madame Schül : Juliette qu'est-ce qui se passe ? Juliette, ne me dis pas que tu as pas joué avec lui depuis avant ?

Hugo : Si, elle triche !

Juliette : J'ai marqué un peu, j'ai déjà eu 10, mais c'est parce que j'ai envie de m'amuser.

Madame Schül : Tu as envie de t'amuser mais lui c'est en train de l'énervé et il vient toutes les deux minutes chez moi et ça m'énerve, alors arrête !

Juliette : Pourquoi il vient te le dire. De toute façon je rejoue. A chaque fois j'ai dix points.

Madame Schül : Tu le fais exprès en plus. Allez arrête donc de faire comme ça.

Juliette : Pourquoi lui... j'ai plus envie de jouer, j'ai plus envie de jouer.

Madame Schül : Ne joue plus alors. Hugo, c'est bon. Elle a joué avec toi, elle a plus envie [Hugo pleure].

La situation devient complexe. La mère reproche à sa fille de ne pas s'engager suffisamment dans le jeu et, quelques secondes après admet son refus de participer. Les stratégies pour départager, éluder la demande de Hugo d'un partenaire (qu'elle ne peut assurer puisqu'elle parle au chercheur) sont variables et peuvent changer en quelques minutes, tant il est difficile d'écarter des demandes si pressantes et répétées. Chaque fois, la capacité de l'enfant d'influencer sa mère, puis sa sœur paraît grande. Il initie, se plaint, sollicite. Quelques instants après, Hugo revient et, d'une voix plaintive, il interrompt sa mère dans son propos :

Hugo : Est-ce que je peux jouer à l'ordinateur ?

Madame Schül : Pas tant que tu seras pas sage.

Hugo : Baby-foot ?

Madame Schül: Ben oui il est là dans ta chambre. Mais tu as plein d'autres jeux hein

Hugo : Oui mais...

Madame Schül: Oui mais quoi ?

Hugo : Je veux que tu joues avec moi.

Madame Schül: Oui comme d'habitude, maman doit toujours jouer avec toi, mais maman elle peut pas toujours jouer.

Hugo : Mais oui mais de temps en temps.

Madame Schül: Mais je joue de temps en temps avec toi Hugo

Hugo : Mais là encore ! [J'interromps le dialogue en continuant à poser mes questions sur l'organisation du salon]

Pour la mère, son enfant « manque d'autonomie ». Pourtant, pendant l'entretien, Hugo sollicitera de la compote à plusieurs reprises, la mère ne lui dira pas « va te servir », mais refusera trois fois, puis acceptera et lui en apportera une elle-même. De la même façon, Hugo demandera à « aller sur l'ordinateur » ce que sa mère lui refusera. Le rapport générationnel devient vite une confrontation. La mère sait que cette relation adulte-enfant est propre à cet espace domestique : elle note que « pourtant à l'école il fait tout tout seul : il va aux toilettes tout seul, il est autonome quoi, c'est les moments où il est à la maison <sup>98</sup>».

## 2. Faire seul

Ce cas révèle une grande variété de formes de participation, souvent initiées par l'enfant. Ces participations impliquent des engagements corporels multiples, selon un rythme que les adultes parviennent mal à suivre. Ce qui est qualifié de « manque d'autonomie » peut être interprété comme une volonté constante d'interaction. Dans ce travail des frontières, les parents mettent en exergue le manque d'autonomie des enfants, d'une part, et leur résistance, d'autre part. Les enfants de 6-8 ans semblent fréquemment à la recherche d'une co-présence, voire d'un partenaire. S'ils se déplacent pour jouer dans le salon, c'est en partie pour trouver

---

<sup>98</sup>La mère de Hugo explique en partie l'origine de la propension de ce dernier à la solliciter par sa relation avec la famille de son père biologique, qu'il va voir régulièrement le week-end. À la différence générationnelle s'ajoute une différence d'espaces familiaux :

Madame Schül: Mais quand il va chez son père, il dort souvent chez sa mamie et elle, elle lui fait tout. Quand Hugo demande quelque chose, tout est toujours fait tout de suite. Donc il croit que chez moi, c'est pareil. Ou c'est lui là-bas qui décide ce qu'il veut manger. Moi, j'envisage pas ça comme ça. Mon enfant, il mange ce que moi je lui donne. Un enfant, je pense qu'il sait pas encore ce qui est bon pour lui. Lui, il mangerait que des pâtes tous les jours. Et ben là-bas, il mange que des pâtes, puisqu'il aime les pâtes. Et il mange, parce que lui présenter un légume qu'il aime pas, ils vont devoir batailler avec lui donc ils veulent pas.

Certaines attitudes des enfants qui se présentent à tel adulte de la famille comme une énigme ou un défaut trouvent leur explication, aux yeux de cet adulte, dans les conflits au sein de la parenté, notamment en cas de divorces.

cette co-présence. On retrouve en effet les mêmes attitudes dans les familles Choutal ou Charpet.

Par exemple, une majorité des enfants ne font pas leurs devoirs seuls. Chez les Schül, la mère refuse que la fille aînée (12 ans) fasse ses devoirs dans la cuisine ou au salon, comme le fait Hugo ; elle doit rester dans sa chambre :

Madame. Schül : Pourquoi je veux pas que vous fassiez les devoirs tous les deux ici ?

Hugo : A cause de ta plante ?

Madame. Schül : Quoi ? A cause de quoi ? De ma plante ? Non mais n'importe quoi, Hugo. Pourquoi maman elle veut pas que vous fassiez tous les deux les devoirs ici ?

Juliette [12 ans] : Parce que sinon on se concentre pas ?

Madame. Schül : Ben voilà. Parce qu'un regarde sur l'autre. « Toi tu fais quoi ? Et moi je fais ça ! » Et elle regarde, elle se concentre pas parce qu'il y a Hugo qui est à côté, comme lui a beaucoup de lecture, forcément c'est à voix haute et ben elle fait pas ses devoirs. Donc, du coup, elle les fait dans sa chambre et ça se passe très bien comme ça.

Dans la famille Lett, les enfants sont également séparés et doivent faire les devoirs chacune dans sa chambre. Mais la plus jeune des deux filles ne les fait pas souvent toute seule. Sa mère a installé un tabouret en plastique pour faire avec elle.

Frères et sœurs sont séparés pour cette activité scolaire, mais les adultes se rapprochent d'eux. Les parents invoquent le fait qu'« il y a beaucoup de lectures » – il faut donc être à côté de l'enfant pour vérifier s'il lit « correctement » – et surtout qu'ils « s'éparpillent » très vite, se détournent de cette activité pour jouer. Ainsi, c'est plutôt dans la cuisine ou au salon que sont effectués les travaux d'école, à proximité des adultes et de leur sphère d'activité. Il est en effet fréquent que les adultes suivent les devoirs en faisant la cuisine. Cela est d'autant plus nécessaire que Hugo, par exemple, n'a pas (encore) de bureau dans sa chambre.

Ranger seul sa chambre est aussi un enjeu de socialisation important pour les parents. « Il faut qu'ils s'habituent à ranger » : cet énoncé a été prononcé à maintes reprises. Se préparer au monde scolaire demande de savoir où sont ses affaires. Ranger, nettoyer, c'est, pour les parents, un apprentissage du soin, soin qu'on prend à ses objets, soin qu'on prend des autres.

Madame Cachin : [m'expliquant ce qu'elle dit à son fils] « Hiroshima n'était pas passé par la chambre ! Il y a un minimum tu les empiles bien, au moins elle se débrouille après [la femme de ménage], mais je veux pas qu'il y ait de mouchoirs dégueulasses qui traînent, un slip sale, c'est pas possible ! » Donc ça ne serait-ce que là, voilà les vêtements sales, il sait que, dans sa salle de bain, il y a un panier à linge tout rond ; là tout mou, il sait que là, là ça commence à ranger, voilà, ça, ça commence bien, les livres, il range, il sait qu'il faut les ranger, mais les jouets, je pense ça viendra.

Entre 6 et 8 ans, les activités des enfants – faire seul, faire-faire et faire avec – interrogent les adultes. Le travail des frontières générationnelles consiste à mettre en valeur l'enfant en tant

qu'il ne participe pas à l'ensemble des tâches domestiques, alors que les parents eux, y sont assignés. Lorsque monsieur Lett intervient ponctuellement de façon « musclée » dans la chambre de sa fille, c'est parce qu'il suppose qu'elle ne peut faire seule. De la même façon, dans la mesure où il estime que sa fille ne peut pas encore ranger ses habits seule, il le fait. A cette action, il associe le fait d'être « intrusif », c'est-à-dire de pénétrer sur le territoire de sa fille :

Monsieur Lett : Par contre, je suis beaucoup moins intrusif dans la chambre de Gwenaëlle [9 ans], à savoir que je lui dis plus de faire plutôt que moi je ne fais. Les habits de Gwenaëlle sont en vrac sur la chaise, je lui dis de ranger. Les habits de Nina sont en vrac sur la chaise je lui dis pas de les ranger, je râle et je les range, c'est un comportement quand j'y réfléchis qui est différent.

Mais il lui arrive aussi de lui demander également de ranger ses affaires sales. Si sa fille ne le fait pas, il prend les habits en paquet, et les jette devant sa porte, afin qu'elle les ramasse et les mette au sale dans la salle de bain à côté. Cependant, les interventions « physiques » auprès de sa plus jeune fille sont plus nombreuses qu'auprès de l'aînée :

Monsieur Lett : C'est-à-dire que je peux pas demander à Nina de ranger, même si elle le fait. C'est vrai que c'est quelque chose de différent entre Nina et sa sœur [9 ans]. Nina est plus autonome elle peut le faire mais elle a pas envie, ce qui peut se comprendre à 7 ans, elle a pas envie de plier ses habits pour les remettre dans l'armoire ; donc il y a des petits tas qui s'accumulent plus ou moins bien rangés. Il y a des chaussettes qui s'accumulent donc ça c'est, en termes d'optimisation du temps (...) je me rends compte de ce genre de chose c'est généralement le soir avant de se coucher ou alors avant d'aller manger. C'est plus rapide que ce soit moi qui le fasse et on passe à autre chose ; par contre pour Gwenaëlle c'est différent dans le sens où c'est pas à moi de le faire c'est à elle à ranger ses affaires.

Ce qui apparaît pour la grande de 9 ans comme un problème, – les parents se plaignent qu'elle dise fréquemment qu'elle « n'a pas envie » – est pour la petite plus respecté. Suivre le désir l'enfant de 7 ans est davantage accepté, voire parfois encouragé. La position d'entre-deux de Nina, dans le discours du père est manifeste. Elle sait ranger mais on peut comprendre qu'elle n'en ait pas envie à son âge. Les parents doivent donc, en fonction de l'âge, établir un savant équilibre entre comprendre les désirs et les envies de l'enfant et lui imposer l'apprentissage de l'ordre. La même ambivalence concerne les jouets dans le salon. Pourtant, les enfants ont l'âge de ranger seuls, surtout à partir de 6 ans.

Monsieur Natchez : Idéalement, c'est ranger et jouer au fur et à mesure. Parce que quand ils ouvrent autre chose, un tiroir, ils se retrouvent avec des nouveaux jeux, même si ce sont les mêmes. Et comme ils sont tous par terre, t'as plus envie de jouer avec rien. Donc maintenant ils rangent. Là [monsieur Natchez désigne la salle de jeu], c'est bien rangé là hein ? Ben c'est le petit de 4 ans qui a rangé ; tout seul, il les a rangés !

L'âge entre 6 et 8 ans, pour les parents, n'est pas encore celui où l'on s'occupe des affaires

des autres ; c'est d'abord de ses propres affaires qu'il faut s'occuper :

Monsieur Semper : Donc, on leur demande de ranger leur bazar, on leur demande jamais de ranger le nôtre, ça certainement pas. On leur demande même pas de débarrasser leur assiette. On commence, parce qu'on a vu que chez d'autres ça se faisait, on commence, on se dit : « Quand même, ils sont en âge ». Donc là, on a commencé un petit peu. Mais on leur demande rien de spécial. S'ils veulent nous aider à mettre la table ils nous aident. Ou alors on peut leur demander : « Tiens, je vais préparer à manger, veux-tu m'aider ? », « Ah non, je joue à ça ». Non, on va pas lui dire tu mets la tables, tu fais ceci tu fais cela.

Pour monsieur Semper et son épouse, l'âge est venu de commencer à participer à des formes de tâches collectives, comme ranger la table. Mais cela commence par l'action individuelle sur ses propres affaires. L'âge de faire de telles actions est un objet de préoccupation pour les parents (« on commence parce qu'on a vu que chez d'autres ça se faisait »). En ce qui concerne l'estimation des compétences selon l'âge, on observe qu'un des facteurs de variation entre les familles est la possibilité pour les parents de comparer avec l'autre enfant, lorsque celui-ci a dépassé l'âge de 8 ans. Monsieur Natchez, lui, a déjà deux enfants de 18 et 20 ans et cohabite également avec son beau-fils de 12 ans. Ses deux autres enfants ont 6 et 4 ans. Ils jouent ensemble. À l'expérience s'ajoute l'effet de groupe : il est difficile de demander à sa fille de 6 ans de ranger les jouets sans le demander également au petit.

Les actions de rangement sont essentiellement limitées à la chambre et au salon uniquement lorsque ce sont les enfants eux-mêmes qui ont produit du désordre. Mais, même dans ces circonstances, l'état de fatigue des uns et des autres et le temps disponible modifient les attitudes. La demande de rangement aux 6-8 ans est donc sans cesse négociée. Cette négociation concerne principalement le parent lui-même qui s'interroge sur ce qu'il peut demander et quand à l'enfant selon son âge, mais aussi l'heure de la journée.

### 3. La participation des enfants au soin : injonctions et malentendus

Chez les Natchez, la participation aux tâches de la maison, et notamment à l'activité collective par excellence qu'est le repas, ne concerne que les aînés, y compris l'enfant de 12 ans. Les enfants de 18 et 20 ans, lorsqu'ils sont présents, débarrassent la table. Mais débarrasser est considéré par les enfants et les adultes comme un peu « indigne » des enfants (cf. Partie I). Par contre, participer en mettant la table est demandé par la plus petite de 6 ans.

Monsieur Natchez constate son envie de participer :

Monsieur Natchez : Maintenant qu'elle a 6 ans, elle participe à mettre la table, mais comme toujours c'est très conflictuel entre eux. Donc si elle fait un truc, le grand de 11 ans va dire « c'est pas comme ça » et inversement. S'il lui demande de mettre les serviettes sur la table,

elle va mettre les couverts donc il va râler, enfin voilà donc c'est difficile de faire en sorte que tous les deux participent. Je suis obligé d'encadrer et dire : « Toi tu mets ça, toi tu mets ça » et après dire pourquoi tu as mis cette serviette-là alors que je veux m'installer ici.

Les adultes doivent ici encadrer, réguler l'activité, dont les formes de participation sont en train de changer, avec l'intervention de la plus jeune. Elle est pourtant source de désordre, de chamailleries entre enfants, de déplacements des corps qui interrompent les gestes de préparation des adultes ou des aînés, qui demande alors une attention particulière et la mobilisation des compétences à négocier, réguler voire punir. L'encouragement à la participation dépend de ces limites :

Monsieur Natchez : Forcément, on les a dans les pattes et donc Pierre ou Clémentine, ils demandent à participer, une omelette par exemple, alors là il faut qu'ils touillent, c'est lui qui va casser les œufs, donc là il y a un jeu, une éducation aussi : qu'est-ce qui faut dans une omelette ? Donc ils préparent et ils font ; je suis à côté et après je mets le four, parce que...y'en a partout. Ca c'est quand je suis reposé. Quand on est reposé et dispo, on prend le temps de faire ça, on leur laisse la possibilité de le faire, et sinon on leur dit : « vous montez vous allez jouer ! » Toujours pour qu'ils apprennent à vivre leur vie dans leur coin, sans nous, et qu'on les ait pas systématiquement dans les pattes, parce que bien sûr, il y a des tensions, des chamailleries. Pierre, il traverse le canapé en bondissant en faisant des pirouettes de machins, c'est fatigant, donc : « Allez ! » C'est fatigant de voir quelqu'un qui rebondit, qui court dans tous les sens.

Monsieur Natchez montre bien les deux faces de l'autonomie des enfants : savoir jouer seul, dans son coin (même si c'est avec sa sœur), et participer à la vie collective. Ces deux formes opposées peuvent apparaître parfois comme des injonctions contradictoires, en particulier lorsqu'il est reproché aux enfants de ne pas participer à la vie collective et de « ne penser qu'à eux ».

Dans la famille Lett, il est fréquent que Nina (7 ans) participe à certaines activités liées au repas : elle participe au rangement de la table, elle affirme « Moi j'adore enlever le lave-vaisselle ! » Selon sa mère, « elle peut couper, elle voit plus les choses où elle peut aider et l'autre [sa sœur de 12 ans], c'est plutôt si je peux pas le faire bon... ». Nina affirme débarrasser la table tandis que sa sœur relativise cette pratique en reprenant : « Elle *aide* à ranger la table ». La discussion entre Nina et sa sœur pour savoir s'il s'agit d'une participation pleine ou périphérique à la communauté de pratique familiale témoigne d'un enjeu important. Si la mère reconnaît l'engagement de Nina, ce n'est pas le cas de tous les adultes rencontrés. Les aides ponctuelles ne semblent pas répondre à l'exigence normative d'autonomie, reconnue comme telle lorsqu'une action est réalisée « seul ». D'autre part, si les enfants participent de manière ponctuelle et partielle aux activités domestiques pour aider, cela est

peu aperçu puisque les enfants sont pensés, dans la majorité des familles, comme déchargés de ces tâches.

Dans deux familles seulement (Majo et Damblé), les enfants sont chargés de façon régulière et quasi-systématique de tâches domestiques. Dans la famille Majo, comprenant trois enfants (5, 8 et 12 ans), les enfants doivent à tour de rôle balayer le salon, où elles ont mangé de manière séparée des adultes. Dans la famille Damblé, la mère, qui vit seule avec ses deux enfants de 8 et 12 ans, appelle les enfants lorsqu'elle revient de courses afin qu'ils montent une partie des sacs et participent au rangement des provisions.

Madame Damblé : Quand j'arrive en bas, je téléphone : « Est-ce que vous pouvez descendre ? » Parce que quand je fais mes courses, je fais le paquet de chacun en fonction de ce que chacun peut porter, le papier toilette, le sopalin, je les mets pour le plus petit, moi je prends ce qui est le plus lourd et je leur fais des petits paquets. Comme chacun, ils descendent ils montent. Chacun monte ses courses et quand j'arrive, c'est à eux de sortir tous les sacs pendant que moi, je nettoie le frigo. Et eux ils sortent tous des sacs, et quand le frigo est propre, ils peuvent ranger, ça c'est le vendredi.

SL : Ils le font ?

Madame Damblé : Ils le font. Généralement, je suis toujours là. S'ils ne savent pas ranger quelque chose, je suis là. Je nettoie, ou alors je sors rapidement tout ce qui est congelé et tout le reste, eux ils rangent...

Il arrive que les enfants soient seuls à la maison. Dans la famille Lamay, la mère, qui vit seule avec ses enfants, peut sortir et laisser les enfants de 7 et 12 ans seuls à la maison sans inquiétude. Elle a observé qu'ils « gèrent » cela très bien. Elle leur prépare à manger. Ils « respectent les règles de sécurité », se préparent leurs assiettes, mangent ensemble devant la télévision, ne se bagarrent pas (« comme souvent »), rangent leurs assiettes. Le plus grand raconte ensuite une histoire au petit pour s'endormir (« ce qu'il ne fait jamais »). De même, les garçons de la famille Damblé rentrent parfois seuls de l'école, se font à goûter seuls. Le travail domestique fait par les enfants n'est pas négligeable. Un certain nombre d'actions, qui ne relèvent pas de la catégorie officielle de « tâches domestiques » sont à la charge des enfants mais sont invisibilisés.

Alexandre (7 ans) arrose les plantes du salon. Gaspard (7 ans), qui dort dans la même chambre que son petit frère, l'aide à s'endormir ou appelle les parents lorsqu'il ne se sent pas bien. Le week-end, Gaspard et son frère se lèvent avant leurs parents. Gaspard s'occupe alors de son frère :

Gaspard : Des fois, je fais faire un câlin à papa et à maman mais c'est tout. Après, je pars mettre un dessin animé à Tom et lui faire son biberon.

SL : C'est toi qui fais le biberon de ton frère. Mais comment tu fais ?

Gaspard : Ben je lui mets de l'eau, je la fais chauffer je mets 10 cuillères en poudre, je le fais chauffer, je mets la tétine, je secoue c'est pas compliqué.

SL : Mais tu as le droit d'allumer le gaz ?

Gaspard : Mais non je le mets au micro-onde.

SL : Et tu sais comment il faut faire ?

Gaspard : Ben oui, c'est facile, il suffit d'appuyer sur un bouton et d'attendre et même que j'ai le droit de faire les tartines à papa avec le pain grillé. Et après il se lève et il va manger.

On peut sans doute considérer qu'une grande partie des actes des enfants comportent une dimension de *care* à l'égard de leurs parents. Comme le souligne Arlie Hochschild (2001), les enfants observent leurs parents et apprennent ainsi la manière de prendre soin d'eux. Ils sont de fins observateurs de leurs mondes sociaux. Leur contribution s'étend au *care* (Thorne 2001). Solberg (2000 [1990]) montre qu'en « prenant soin d'eux-mêmes », les enfants contribuent au soin de leurs parents, mais aussi de leurs frères et sœurs.

Il est des actes encore moins aperçus des parents, qui soulignent la difficulté des enfants de faire autre chose que jouer. Les enfants rencontrés font des efforts pour prendre soin de leurs parents. Ainsi, Jenny (6 ans) et Sandy (4 ans) évitent de faire du bruit lorsque leurs parents, fatigués de la semaine, font la sieste :

Monsieur Gabera : Des fois, on fait une sieste l'après-midi quand on travaille pas. On fait une petite sieste après manger, et elles font semblant d'aller faire la sieste et une fois que nous on est couché en train de s'endormir, elles se lèvent tout doucement toutes les deux, et elles jouent et nous on entend rien. Et nous on fait notre sieste, et quand on se réveille : « Ah ! Vous êtes déjà réveillées ? », « Ben non, en fin de compte, quand vous vous êtes couchés, on s'est levées toutes les deux tout doucement et on a pas fait de sieste ». Alors bon maintenant, on les oblige plus à faire la sieste.

Madame Gabera [ajoute] : Non elles sont très gentilles...

Ninon (8 ans) laisse ses parents poursuivre leur travail à la maison alors qu'elle recherche un partenaire pour faire du bricolage. Prendre soin des adultes passe certes par une réponse à leur injonction, mais aussi par l'observation de leur situation. Madame Lamay, qui vit seule avec ses deux enfants, s'en rend, elle, compte, régulièrement :

Ça m'arrive de pleurer parce que j'en peux plus. C'est pas lié à la dispute qui est entre eux ou le fait que soit arrivé un truc, c'est un ensemble, c'est juste un état de fatigue. Alors après je leur dis : « Les garçons, faut que vous entendiez à un moment que quand je vous dis : "Je suis fatiguée" et "je ne supporte pas de vous entendre vous bagarrer", il faut que vous l'entendiez et vous l'entendez pas alors qu'est-ce qui se passe ? J'arrive je gueule et qu'est-ce qui se passe ? Ça me touche ». Du coup je m'en vais et puis alors Théo [12 ans], il le voit, Alexandre [7 ans] aussi, alors après ils se font tout petits. Alexandre, il vient il dit : « Je peux t'aider à faire à manger ? » Là, ils sont quand même attentifs à ce qui se passe autour.

Si la résistance voire l'opposition aux adultes semblent caractériser les relations adultes-enfants, c'est souvent au détriment de la reconnaissance des formes d'engagement des enfants

vis à vis des normes domestiques.

Ainsi, certains enfants n'aiment pas prendre de douche, mais ils finissent par s'y rendre tout de même, ce qui, au-delà de la soumission à un rapport de forces inégales, demande un effort sur soi et une volonté de participer. On a vu que dormir seul, pour beaucoup d'enfants de cette tranche d'âge n'est pas si facile. Là aussi, les enfants participent à l'économie domestique. La capacité d'agir s'exerce dans ce type d'acte. Les adultes ont souvent tendance à considérer ces actions comme secondaires par rapport, d'une part, à l'ampleur des tâches qu'ils réalisent eux, et, d'autre part, par rapport aux objectifs de socialisation, qui passent d'abord par le jeu et une certaine idée de l'autonomie. La tendance à classer les actions de soin dans la catégorie du jeu plus que dans la catégorie d'aide qui compte pour l'économie domestique est assez générale.

Si les adultes prennent soin des enfants, les enfants eux, sont rarement considérés comme prenant soin des autres (Prout et James 2000 [1990]). Il y a là une mise en valeur de l'adulte dans le processus de différenciation et une insistance sur un trait de l'enfant qui se soucierait d'abord de son propre désir, de son propre développement, de ses propres goûts, au détriment du bien collectif. C'est sans doute là une version partielle de « l'autonomie ». Or si cet « individualisme » est encouragé, l'autonomie est aussi, par moment, objet de reproches. Les moments de colère des parents correspondent à l'idée que, selon eux, les enfants « font ce qu'ils veulent » la plupart du temps, qu'ils sont laissés libres de vaquer à leurs occupations, qu'ils ne sont pas comme les adultes, assignés à des tâches domestiques. En conséquence, les quelques fois où les adultes leur demandent de faire quelque chose, ils pourraient tout de même le faire ! Il en est de même pour les soins du corps des enfants : se laver les dents, se laver, s'habiller. Le discours adulte a tendance à mettre en valeurs les points de résistance, sans considérer toutes les fois où les enfants se lavent les dents sans que les adultes aient à leur dire. Cela s'applique aussi au rangement de la chambre : les enfants effectuent des petits actes de rangement qui apparaissent souvent insignifiants lorsque les adultes constatent que « c'est le bordel ».

Un certain nombre d'actions de l'enfant de 6-8 ans peuvent s'effectuer seul. Mais l'adjectif « seul » signifie deux choses différentes. Un premier sens désigne la capacité d'effectuer une action par soi-même, sans l'aide d'un autre. Un second sens désigne l'effectuation d'une action de façon solitaire. Les deux sens ne sont pas toujours liés et lorsque l'adulte songe à l'un, l'enfant peut songer à l'autre. Il semble également que les enfants se plaisent à confondre les deux, à la fois pour bénéficier d'une aide et pour jouir de la compagnie de

quelqu'un à leurs côtés. Les enfants et les adultes n'ont pas la même idée de l'autonomie au même moment. Ainsi, lorsque tel enfant recherche un partenaire pour s'amuser, les adultes peuvent y voir un manque d'autonomie (différence générationnelle). Enfants et adultes ne cadrent pas toujours la même action de la même façon, comme Déborah Tannen (2001) l'a montré pour les hommes et les femmes. Par exemple, les capacités du corps des adultes pour porter les enfants évoluent avec leur changement de poids, mais les enfants ne prennent pas nécessairement en compte ce changement :

*Observation à la fin d'un entretien avec sa mère*

Nina (6 ans) tourne autour d'elle et ne cesse de tendre ses mains pour solliciter un bisou. La mère se penche, lui donne un bisou, Nina s'accroche à son cou, engageant un mouvement d'ascension. La mère ploie sous le poids et dit « Non, Nina ». Celle-ci réitère ses tentatives plusieurs fois, la mère finissant au bout de trois fois par la réprimander avec un certain agacement : « mais tu me fais mal, arrête ! ».

Cependant, les malentendus, comme le souligne La Cecla (2002), permettent de vivre ensemble. Lorsqu'il se demande « pourquoi les indiens se déguisent », il évoque

Cette fausse subalternité où les victimes du malentendu tirent profit du préjugé de l'autre. Faire semblant d'être inférieur, sauvage, incompréhensible, sous-développé, anormal, et le faire croire à celui qui se croit supérieur. C'est là une pratique qui sauve de l'homogénéisation, et de la « cannibalisation » que l'autre voudrait vous infliger. Non, je suis différent, excusez-moi, laissez tomber... Cette position coïncide souvent avec l'art de provoquer des malentendus sur sa propre identité, l'art aussi de produire un stéréotype de soi. (La Cecla, 2002 :79)

Ainsi, avoir peur de la nuit, faire des cauchemars, permet aux enfants de satisfaire à leur désir de sociabilité. La lecture des adultes, en termes générationnels (« les enfants à cet âge ont peur de la nuit ») permet de préserver le malentendu en attribuant ces peurs nocturnes à une spécificité de l'enfant, qui évolue avec l'âge. Pourtant, les adultes eux, se gardent bien, lorsqu'ils le peuvent, de dormir seuls. Mais en recourant chacun à la différence générationnelle et en se référant au « besoin de l'enfant », se dessine une zone de malentendu qui permet sans doute de tirer ce qu'il est possible de tirer de la situation<sup>99</sup>. Les enfants préservent ainsi l'image que les adultes se font d'eux-mêmes, personnes bienveillantes, soucieuses des « besoins » de l'enfant. En cela, ils participent activement à la définition de la

---

<sup>99</sup> Le terme de négociation, très utilisé pour qualifier les relations enfants-parents semble supposer que les problèmes de compréhension mutuels sont résolus, la négociation étant un travail d'accommodement sur une base partagée. Or c'est cette base, ce cadre, qui prête au malentendu. Michel Vandebroek et Bouverne-De-Bie (2006) rappellent qu'en 1999, l'organisation gouvernementale flamande de Belgique responsable des enfants et des familles a réalisé une large enquête auprès des familles sur le thème de la négociation en leur sein. Les parents, en grande majorité, y ont affirmé l'importance pour eux de la négociation avec les enfants, indiquant que les enfants étaient consultés dans les décisions. Du point de vue des enfants, également interviewés dans cette recherche, la négociation est moins fréquente que ce que disent les adultes. La négociation est considérée comme le « bien ultime : les experts des relations parents enfants qui s'expriment dans les média grand public insistent sur cette norme, sur le lien existant entre la négociation et le développement de l'enfant. La négociation apparaît comme une méthode d'individualisation.

situation et protègent l'image sociale des adultes.

De la même façon, « faire seul » est à la fois une modalité de l'action désirée à certains moments, puis refusée à d'autres, tant par les enfants que par les adultes. Ces moments ne se correspondent pas toujours. Faire seul peut signifier des choses différentes : faire sans le soutien d'un adulte, ou faire sans injonction de l'adulte (mais peut-être avec lui), faire sans adulte (mais avec un frère ou un ami) ou encore faire sans partenaire. Entre soin, discipline et partage, les distinctions ne sont pas toujours placées aux mêmes endroits. Cela demande un travail réflexif : il s'agit de naviguer constamment entre les « besoins » de l'enfant, ses désirs, les normes sociales qui encadrent son développement et sa santé, les contraintes et les désirs des adultes. L'étude de Katz (1999) dans les écoles maternelles montre bien que les enfants peuvent travailler la frontière en s'opposant ou refusant et, en même temps, ou quelques secondes après, coopérer. Identifier ces moments est difficile, pour les adultes. Cette complexité des positions des enfants à l'égard d'eux-mêmes et des adultes provient du fait que de nombreuses formes d'engagement passent par le corps. Faire avec des émotions complexes suppose chez les enfants de multiples ressources, qui passent par leur propre rapport au corps et aux objets. En même temps, comme le souligne Katz à propos des petits gémissements et des pleurs de l'enfant de 3 ans observé en maternelle, l'enfant présente cette complexité comme un secret, une énigme pour les adultes. Pourquoi pleure-t-il ? Pourquoi demande-t-il tout le temps à boire alors qu'il est l'heure de se coucher ? Ces incertitudes créées par les expressions du corps de l'enfant permettent de maintenir un malentendu : la différence est maintenue, la colonisation de l'un par l'autre est ainsi évitée à travers la création d'une zone où les deux parties tentent de se comprendre. En cela, ils font de la différence et du commun.

L'affirmation selon laquelle les enfants ne participent pas aux tâches domestiques fait partie de ce travail des frontières : là aussi, le soin et l'attention que les enfants peuvent porter aux objets, à l'organisation de la vie collective, aux autres (enfants et adultes), reste peu visible. Tout cela semble-t-il, ne constitue pas, des signes tangibles suffisants de leur capacité d'agir. La complexité des malentendus et des contradictions est d'autant plus forte que l'enfant est une personne qui est considérée comme en transformation permanente.

Les parents souhaitent à la fois que les enfants soient comme des adultes, pensant comme des adultes (ranger, faire seul, déployer ses activités dans une pièce sans l'action physique des adultes) et ils recréent sans cesse des différences générationnelles en disant que l'enfant n'a pas les compétences requises. Certains parents activent, par moments, l'une ou l'autre de

positions polarisées, mais beaucoup sont dans l'entre-deux, se livrant à des réflexions et tentent de s'adapter à l'enfant singulier.



## CHAPITRE 11 : APPRENDRE LE CARE

La notion de *care*, développée à partir des années 80 aux Etats-Unis (Gilligan 2008 [1982], Tronto 2008) et plus récemment en France permet de rendre compte à la fois d'une forme de « travail » et d'une expérience morale particulière (Molinier, Paperman et Laugier 2012), qui consiste à se soucier du bien-être d'autrui au quotidien. Ce courant d'analyse dans les sciences sociales cherche à réhabiliter des pratiques souvent ignorées, sous-estimées, voire méprisées, généralement féminines alors qu'elles apparaissent comme centrales pour comprendre les rapports sociaux. Les soins maternels sont apparus comme typiques de ce travail de *care*. Les travaux sur l'histoire des femmes avaient déjà montré le caractère historiquement construit des soins aux enfants, aussi important en termes de quantité de travail que socialement invisible (Thébaud, Duby et Perrot 2002, Knibiehler 2001). Les théories du *care* insistent sur toutes les formes de vulnérabilité et de dépendance, constitutives des expériences qui forment chaque sujet à un moment de son existence. Une grande partie des travaux vise à construire une « éthique du care », une philosophie morale qui s'oppose aux théories de la justice. Mais c'est surtout la dimension de l'expérience et de pratique qui nous intéressent ici, puisque nous nous proposons d'explorer des pratiques dans « l'immanence de la vie ordinaire<sup>100</sup> » (Laugier 2005). Pour Tronto, il s'agit de considérer le care comme une « pratique »<sup>101</sup>.

Le changement de condition des enfants, qui ont désormais des droits (Théry 1992, Woodhead 2007) mais aussi des besoins (Woodhead 2000 [1990]) de soin, impose aux parents un temps et une énergie considérables pour les honorer et y répondre. Ce travail est rendu invisible socialement du fait de la naturalisation de l'éducation parentale ainsi que par la naturalisation du processus de développement des enfants (Andenaes 2014). Pourtant, le soin aux enfants n'a rien de naturel. Non seulement le soin est historiquement construit, mais encore il est un apprentissage pour les adultes. Les recherches menées par Pascale Molinier montrent que « c'est l'expérience du travail qui construit, aiguise et stabilise le sens de la sollicitude ou la

---

<sup>100</sup> Le risque en effet des théories du *care* est de s'éloigner des situations locales pour développer une morale de bons sentiments (Molinier 2013).

<sup>101</sup> Une approche en termes de pratique permet de se dégager d'une vision du care qui se réduirait à un principe ou une émotion et donc une idéalisation. Le care est pensée et action, située dans un contexte. Tronto distingue quatre phases du care : « se soucier de » (qui implique de constater l'existence d'un besoin), se charger de (c'est-à-dire assumer une certaine responsabilité et définir une forme de réponse à apporter), dispenser des soins (qui suppose la rencontre directe), et recevoir des soins (qui permet d'évaluer la correspondance éventuelle entre l'adéquation du soin aux besoins) (Tronto 2008 : 249-250).

sensibilité à la détresse d'autrui » (Molinier 2004 : 14). Les apprentissages s'effectuent par le partage d'espaces et d'activités. Les adultes et les enfants construisent un sens à partir du partage de certaines activités (Rogoff 2001).

### 1. Le *care* et les illusions de l'autonomie

Nous avons vu que les parents cherchent à mettre en œuvre ce qu'ils considèrent comme des pratiques de soin. Ils recherchent un équilibre entre les « besoins » affectifs et les séparations qui sont censées mener à l'autonomie de l'enfant. Ils disposent des jeux dans la chambre pour qu'il développe ses facultés créatives. Ils pensent bien faire mais s'interrogent beaucoup sur « ce qui est bien » pour leur enfant.

Comme le souligne Herman, le concept d'autonomie « incarne un principe socialisateur qui s'exprime à la fois en tant qu'objectif du processus de socialisation et en tant que moyen ou forme prise par le socialisation » (2007 : 47). Définie comme « la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement<sup>102</sup> », la notion est aujourd'hui considérée comme un objectif essentiel, tant pour les parents que pour l'école et les lieux de loisir. L'autonomie des 6-8 ans consiste, pour les parents, en premier lieu à pouvoir réaliser les gestes de la vie quotidienne « seul » : manger seul, couper, se nourrir, dormir, se laver, faire ses devoirs, ranger les objets qu'on utilise. En second lieu, la capacité à maîtriser son environnement. Le concept inclut les notions de responsabilité<sup>103</sup>, de choix, de participation aux décisions. Les enfants, disent les parents, ont besoin d'autonomie.

Le discours des parents sur « l'autonomie » des enfants est omniprésent. Mais là encore, cette autonomie n'est pas « définie » de la même manière par les enfants et les adultes. Les normes de la formation de l'individualité et de l'autonomie, de la séparation des corps s'imposent tant aux adultes qu'aux enfants aussi. L'enfant doit apprendre à faire seul : dormir seul, faire leurs devoirs seul, jouer seul. L'objectif, pour les 6-8 ans, est de pouvoir prendre sa douche seul, s'habiller seul, ranger seul, faire ses devoirs seul, jouer seul, parfois s'endormir seul, préparer ses affaires seul. Devenir grand est valorisé par les adultes comme la capacité à faire

---

<sup>102</sup> Définition du Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>).

<sup>103</sup> Herman (2007) cite Lahire à propos de l'importance de la responsabilité dans la formation de l'autonomie : « Dans un rapport adressé au premier ministre Mauroy et intitulé l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Bertrand Schwartz associe de façon claire "insertion sociale et économique des jeunes" et autonomie comme "capacité cognitive à maîtriser son environnement", mais aussi comme "capacité sociale à se sentir responsable de ses actes" » (Herman 2007 : 47).

progressivement seul. Le discours consistant à affirmer la différence par le fait que les enfants « ne savent pas faire seul », doivent apprendre à « ranger leur chambre seul » justifie la nécessité de piloter leurs activités.

L'usage du terme de « besoin » a été bien déconstruit par Woodhead. Pour Woodhead (2000), les « besoins des enfants » sont un dispositif rhétorique dans les relations de pouvoir entre des spécialistes de l'enfant et les familles. Les présupposés des « besoins de l'enfant » ne sont pas explicites : ils vont de soi. Les besoins de l'enfant apparaissent comme inhérents au développement des enfants. Ils se présentent comme naturels, en ce qu'ils ne dépendent pas de l'intention et du projet de tel ou tel groupe social de former tel ou tel type d'enfant. Woodhead distingue plusieurs usages des « besoins de l'enfant ». Le premier type d'usage se rapporte à une description de la nature psychologique de l'enfant : « les besoins<sup>104</sup> d'amour, de sécurité, de nouvelles expériences, de félicitation, de reconnaissance et de responsabilité sont identifiés avec la composition bio-psychologique des enfants, c'est-à-dire leurs instincts, leurs pulsions, leurs désirs<sup>105</sup> » (Woodhead 2000 [1990] : 67). Le deuxième modèle repose sur une approche pathologique : les besoins de l'enfant correspondent à ce qu'il est nécessaire de lui procurer pour son bien être psychologique, considéré comme universel. La logique est celle du diagnostic qui, face à un risque de pathologie, détermine une prescription<sup>106</sup>. Un troisième usage de la notion de besoins de l'enfant correspond aux expériences de l'enfant qui sont jugées comme favorisant son adaptation à la société. Enfin, un quatrième usage correspond à la définition d'expériences sociales répondant, en fait, à des standards culturels, dont la particularité est masquée, présentée comme universelle. Par exemple, l'affirmation que tous les enfants ont besoin de faire de la musique.

Des attentes sociales et culturelles en matière de compétences dans un cadre de rapports de pouvoir, sont ainsi transformées en « besoins ». Ces dernières permettent de rendre implicite le désir des adultes et les rapports de pouvoirs entre adultes, ainsi qu'entre adultes et enfants. Cette notion va de pair avec l'image d'un enfant qui se présente comme gouverné par son fonctionnement bio-psychologique, sa nature. En cela si le discours de « l'enfant acteur » est omniprésent, le discours des besoins le rend passif. L'ubiquité de la notion d'autonomie

---

<sup>104</sup> Ma traduction.

<sup>105</sup> La comparaison entre le besoin de nourriture et le besoin de nouvelles expériences implique qu'il y ait pour l'un comme pour l'autre des processus physiologiques de régulation dans l'organisme qui pilotent le niveau des besoins.

<sup>106</sup> Par exemple, les besoins peuvent être une inférence de la relation entre certaines qualités du soin parental et les conséquences supposées sur les enfants : les nombreuses études sur les privations de relations de type maternel ont révélé les problèmes de santé mentale (Woodhead 2000 [1990] ). En est inféré qu'il s'agit là d'un besoin universel que celui d'expérimenter une relation chaleureuse, intime et stable avec un adulte de référence.

couvre la pluralité des normes souvent implicites circulant à propos des enfants. Ainsi, les enfants « ont besoin » de jouer, ils ont besoin de s'opposer, mais ils ont aussi besoin que les adultes sachent « dire non », dit monsieur Natchez. Ils ont « besoin » de stabilité, mais ils ont besoin de « mobilité », comme dit madame Cachin. Pour Woodhead, pour comprendre l'ubiquité des définitions des « besoins », il faut considérer la relation entre les experts qui affirment et les parents qui doivent accepter leurs affirmations. Formuler les jugements professionnels en termes de « besoins » des enfants permet de souligner la position dominante des adultes, de qui proviennent ces jugements. Projetés sur les enfants eux-mêmes, les « besoins » acquièrent une objectivité fallacieuse : les « spécialistes » ne disent pas qu'ils en savent plus que les parents, ils naturalisent le fonctionnement des enfants : c'est l'enfant qui a des besoins.

La notion de besoin d'autonomie permet enfin de rendre réelle une différence entre adultes et enfants qui s'avère difficile à atteindre autrement. Pour une majorité de parents, l'idéal entre enfants et parents est de « tout partager ». S'il s'agit de répondre à tous les besoins de l'enfant, l'ampleur de la tâche semble alors immense. Les besoins de « sécurité affective », les besoins de jouer (il faut des jouets, et souvent un partenaire) doivent trouver une réponse. En ce sens, les missions des parents sont si pressantes qu'il est très utile d'alléger ces injonctions par une injonction contraire. Cela permet aux parents de se décharger de la mission très lourde de répondre aux besoins. Cela permet aux adultes de réguler leur propre tentation « totalitaire » (« étouffante », dit-on), celle d'un contrôle de chaque instant visant à vérifier si l'enfant trouve une réponse à ses besoins de créativité et de sécurité affective.

Les adultes – hommes et femmes – doivent travailler à plein temps, s'épanouir de manière individuelle (Erhenberg 2011), et répondre seuls à de multiples besoins, souvent contradictoires (veiller aux types d'activités et aux horaires des enfants, soutenir leurs désirs et leurs jeux, négocier avec eux, organiser la vie collective). L'autonomie, dans ce contexte, apparaît plutôt comme une illusion d'injonction adressée aux enfants, qui correspond surtout, en fait, aux aspirations des adultes à être autonome vis-à-vis des chaînes normatives qui lient adultes et enfants dans l'espace domestique. Cette ambiguïté est renforcée par le fait que les « besoins de l'enfant » sont liés à l'âge. Depuis le début du siècle, la psychologie du développement et sa vulgarisation dans les magazines qui s'adressent aux parents, mais aussi divers courants de la pédagogie ont ancré l'idée que l'enfant progresse par étapes successives. Ce qui est demandé aux enfants, ce dont les enfants sont capables (Garnier 1995), est donc censé varier selon ces étapes. Le degré d'autonomie des enfants est donc toujours indéterminé

puisque les changements sont continus. A quel âge correspond tel désir ou tel comportement ?

Comme le souligne Dan Cook :

La relation indéterminée entre l'âge et le statut social – particulièrement à propos de l'exercice de l'autonomie personnelle – rend l'identité de « l'enfant » propre à de multiples articulations. L'enfant dessine un espace sémantique où la question du lieu de pouvoir et de la volonté, de qui a le droit et les moyens de prendre des décisions est continûment négocié et renégocié (Cook 2004 :14).

## 2. Quand les parents apprennent le *care*

Le *care* désigne ce travail à prendre soin sans nuire. Est-ce que les parents apprennent à prendre soin ? En quoi cet apprentissage suppose-t-il une tension entre pouvoir et soin ?

Prendre soin demande un travail réflexif constant de la part des parents ; lesquels comme on l'a vu, « culpabilisent » assez souvent. La séparation entre les activités qui relèvent d'un soin aux enfants et celles qui relèvent d'un pouvoir sur eux n'est jamais tout à fait claire. C'est ce qu'énonçait Everett Hughes (1997) à propos des relations dites « de service » :

Tout enfant à l'école est amené parfois à croire que certaines choses sont faites sur lui plutôt que pour lui ; dans une maison de correction, les jeunes sont presque toujours de cet avis [...]. Voilà quelques-unes des ambiguïtés les plus simples rencontrées dans ces activités que l'on nomme services aux individus ou professions de service. Peut-être faut-il rappeler que “servir” s'oppose à “desservir” et que la frontière qui les sépare est mince, indistincte et mouvante. Lorsque des personnes font des choses les unes pour les autres, ce “pour” peut souvent être transformé en “à” par un léger excès de zèle ou de changement d'humeur [...]. Partout où des personnes vont ou sont envoyées pour recevoir une aide ou subir une intervention, existe le danger d'une altération majeure des finalités et des relations dans le cadre d'une fonction officiellement définie (Hughes, 1997 : 62).

La frontière est d'autant plus incertaine que les enfants sont considérés comme des personnes qui grandissent. L'activité de soin est elle-même traversée par une activité normative. Car si le soin est protection d'un sujet vulnérable et encouragement de sa capacité d'agir, il est nécessaire de disposer d'une représentation générale des « besoins » des enfants ou de sa capacité d'agir. Or, ici, le général peut être parfois fort éloigné du singulier ; s'en rapprocher demande donc du temps et des efforts de la part des parents. Aux efforts que nécessite le soin au sens général (faire à manger, par exemple), s'ajoute l'effort pour assurer le soin au sens particulier (faire à manger ce qui convient à l'enfant à ce moment-là dans cette situation)<sup>107</sup>.

La distinction entre action pour et action « à », selon l'expression de Hughes, fait la différence entre soin et pouvoir. Au quotidien, les parents tentent de ne pas confondre pouvoir et soin, mais n'y parviennent pas toujours. Le *care* est ainsi une notion ambivalente. Si les

---

<sup>107</sup> Ces efforts expliquent une bonne partie de la fatigue des parents.

chercheuses et chercheurs, philosophes, sociologues et psychologues, s'intéressant au *care*, ont insisté sur sa valeur morale, ils n'ont pas suffisamment souligné son ambiguïté, qui peut « devenir l'occasion du pire » (Molinier 2004 : 14). Dans une recherche menée dans une crèche hospitalière auprès d'une équipe d'auxiliaires de puériculture, Pascale Molinier et son équipe observent combien le corps, les gestes, le nombre d'enfants, leur âge, les conditions matérielles, les rythmes etc., modifient profondément la manière de prendre soin. Les auxiliaires sont amenées à se baisser constamment, à être agrippées par les enfants, à s'asseoir sur des petites chaises. Quant aux conditions matérielles de sécurité, les auxiliaires craignent constamment que les enfants sortent de la crèche dès qu'elles ont le dos tourné. Le rythme et l'âge des enfants ont leur importance : « les auxiliaires de puériculture s'occupent de bébés qui, bien que n'étant jamais les mêmes, ne grandissent jamais<sup>108</sup> » (Molinier 2004 : 17). Le caractère répétitif inhérent au soin est en outre renforcé par l'organisation collective : « repas à heures fixes, nourriture standardisée, changes collectifs, siestes, surveillance constante des petits qui tombent, se poussent, se mordent, etc. [...] Inévitablement, il y a des moments où le corps de l'enfant est instrumentalisé » (Molinier 2004 : 18).

Il arrive de même que le soin soit ainsi normé dans l'espace domestique, car si le nombre d'enfants n'est pas identique à celui des crèches ou des écoles, les adultes effectuent une grande variété de tâches et assument plusieurs rôles dans un cadre temporel précis. Cependant il est des moments où les adultes sont disponibles et apprennent de leurs enfants. Ainsi madame Lamay, qui se trouve confrontée à « l'agitation » de son fils cadet, cherche à ce qu'il « se pose ». Ses techniques pour occuper le corps agité de l'enfant sont variées. Depuis que le chat est arrivé dans le foyer, par exemple, « il va beaucoup jouer avec lui ». La télévision, la radio sont aussi des moyens très utiles (« il va écouter la radio ça il adore, des fois, il se couche le midi, il met sa radio pis il écoute il est couché sur le canapé avec une couverture jusque-là »). Si Alexandre, l'aîné, trouve seul certaines activités « posées », la mère recherche néanmoins des techniques, en observant son fils. Elle a disposé des crayons de couleur et des feutres dans le salon qu'Alexandre utilise régulièrement. Elle « accompagne » parfois son enfant pour qu'il démarre l'activité. Mais la négociation est délicate : il faut trouver l'activité qui lui convient : « il y a eu une époque, on jouait aux cartes, on jouait au Uno, ça marchait bien ». Les contraintes sont nombreuses : « Il faut pas que ce soit des jeux qui durent trop longtemps parce qu'il restera pas ». Aujourd'hui, la pratique des jeux de société ne convient plus, mais cela n'est pas (plus ?) vraiment une inquiétude (« il faut que je réactualise mes

---

<sup>108</sup> Les auxiliaires ne sont pas soulagées de la monotonie que peut susciter la répétition des mêmes gestes de soin par la perspective de voir grandir les enfants ((Molinier 2004 : 17).

jeux » dit-elle en riant). C'est que les garçons jouent aujourd'hui plus souvent à la Wii ou sur des consoles portables. Tandis que le plus grand mange à la cantine du collège tous les jours, le petit « est cherché » par sa mère à l'école. Madame Lamay apprend dans cette participation que son fils peut apparaître « différent » de ce qu'il est lorsqu'ils se retrouvent à trois.

Madame Lamay : C'est un moment où on est ensemble tous les deux, des fois on fait rien et des fois on fait des choses, c'est... voilà c'est un temps en dehors qui est précieux. C'est un moment où il est calme aussi et il y a pas son frère [tout bas] c'est ça, il y a pas son frère, du coup il est posé, alors si je suis dans la cuisine, il va venir me voir ou alors on va faire une partie de Uno ou on va jouer avec le chat ; tu vois, des trucs complètement... mais un temps assez calme et assez sympathique en fait ; et j'aime bien ce moment-là avec lui, donc si il mangeait à la cantine il y aurait pas ça, bon c'est sûr que j'aurais pas le souci de faire à manger à midi, ça c'est autre chose.

Le cas des routines montre bien l'ambivalence entre soin et pouvoir. D'une part, les routines répondent à l'organisation imposée par les adultes. Sous couvert de besoin de sécurité, les routines sont un moyen pour les adultes d'avoir un peu d'autonomie (pouvoir regarder la télé tranquille quand les enfants sont couchés, par exemple). D'un autre côté, comme le montre Andenaes (2014), les parents cherchent également à produire des régularités pour que la journée « se passe bien » pour l'enfant. Il s'agit dans ce cas d'une action de soin. Les parents tentent constamment de trouver un équilibre entre leur propre travail, les tâches domestiques, la « vie de couple », la sociabilité amicale et des activités avec les enfants. Les routines de la vie quotidienne permettent de faire tenir ensemble tous ces impératifs. Les parents considèrent la journée comme un tout, une suite d'enchaînement de routines, une routine de routines (Andenaes 2015). Il faut pouvoir à la fois préparer le repas, finir un rapport, garder du temps pour la lecture du coucher. Parmi ces temps différents, les parents considèrent que les moments de plaisir partagé sont nécessaires aux enfants. Les routines concernent donc aussi la mise en place des moments de plaisir partagé. Comme la vie de famille est structurée par un emploi du temps qui est plus ou moins synchronisé avec les rythmes du monde scolaire et ceux du monde du travail, les contraintes temporelles sont souvent très grandes. Les routines permettent aux enfants de prévoir et d'anticiper ce qui doit se passer. Les parents fixent les routines, les commentent, les préparent. Par exemple, la plupart d'entre eux préparent le petit déjeuner pour leurs enfants. Les routines ont également pour fonction de réguler le comportement des enfants. Les routines dessinent le programme de la journée, qui parce qu'il se répète, permet aux enfants d'anticiper et de réduire la nécessité de contrôler explicitement les comportements. Les routines permettent ainsi d'alléger les rapports de force explicites et d'éviter une bonne part des conflits.

Dans l'organisation de la vie quotidienne, comme le souligne Andenaes (2014), les parents

considèrent que les enfants ne peuvent pas tout le temps agir selon leur plus haut niveau de compétences. Aussi, les demandes des adultes varient en fonction de la situation singulière de leur enfant. Certes, on l'a vu dans la première partie, il arrive que les parents ne parviennent pas à s'ajuster à la situation de leurs enfants. Mais ils considèrent comme normal de s'efforcer de le faire.

Comme on l'a vu tout au long de cette partie, les adultes observent leurs enfants, leurs habitudes, leurs façons d'aller au lit, leurs façons de refuser de faire leurs devoirs, de se lever et de se coucher, leurs goûts et dégoûts. Cet enfant arrive-t-il à se lever facilement le matin ? Arrive-t-il à ranger sa chambre quand il rentre de l'école, le soir, fatigué ? Avec qui aime-t-il jouer parmi ses frères et sœurs ? Si les normes, on l'a vu, sont nombreuses, les adultes ne cessent d'ajuster leurs demandes normatives. Pour ce faire, ils s'imprègnent des faits, des gestes des enfants. Ainsi, Madame Ousséguant connaît le nom de chaque peluche de sa fille, et lorsque l'une est perdue, elle sait laquelle il faut chercher. Les parents de Maxime, par exemple, organisent chaque année un anniversaire sur un thème (football, spiderman..) en fabriquant un gâteau correspondant au goût de leur enfant. Les parents tentent ainsi de se rapprocher de leur enfant en tant qu'enfant singulier, engagé dans les rituels de l'enfance contemporaine (Sirota 1999b). Ils tentent de comprendre le rapport de l'enfant à leurs propres demandes parentales, aux demandes des parents, aux demandes de l'école, aux demandes de ses pairs, ainsi que le rapport de l'enfant aux objets et aux corps. Si, comme on l'a vu, des malentendus sur l'autonomie se dressent entre adultes et enfants, les parents font des efforts pour s'ajuster à ce qu'ils interprètent de la part de leurs enfants comme un désir d'autonomie.

Pour comprendre le rapport des enfants aux nombreuses normes du quotidien, les parents observent donc la manière dont il réagit *à sa manière*. Ils prêtent attention à ce qu'il aime ou non, à ce qu'il accepte ou refuse etc. Les adultes sont donc amenés à se laisser guider par l'enfant pour pouvoir agir ou ajuster leurs actions. Aussi le soin est-il le résultat du discernement – fruit d'un apprentissage permanent des goûts, des désirs, des compétences des enfants. Les adultes choisissent, aménagent les « bons moments », ceux qui font plaisir aux enfants, comme lire une histoire et faire des câlins. Les adultes ne savent pas seulement ce qu'aime manger leur enfant, ils savent ce qu'il aime manger lorsqu'on est un vendredi soir. Ils savent même ce qu'il aime manger lorsqu'on est vendredi soir et qu'il a invité des amis.

Au regard de ces observations, on peut considérer le soin comme le geste de protection ou

d'encouragement qui se rapproche le plus possible de la situation singulière dans laquelle se trouve leur enfant. Si les parents suivent des normes de soin, les adultes explorent la manière dont l'enfant agit et réagit. Pour réaliser cette exploration, ils sont amenés à apprendre des enfants, c'est-à-dire, à saisir, comment leurs enfants font avec les principes et les normes domestiques des adultes. Malgré la diversité des normes en matière de parentalité, l'espace domestique est aussi le lieu où l'enfant est pris comme un tout, comme Canguilhem l'affirme à propos du malade :

Il faut chercher à un individu malade un milieu, une nourriture, une occupation appropriée. Cela suppose que l'homme ne compte plus comme une unité-partie – conscrit à la caserne, enfant dans une crèche, etc. – mais désormais comme une unité-tout. Cela suppose la société pour l'individu et non uniquement l'individu pour la société. (Canguilhem, cité par Lefève 2013 : 703).

Le soin n'est pas un acte qui répond seulement à ce que les parents considèrent comme un même besoin pour tous les enfants. Il devient soin lorsque ce savoir supposé s'articule au savoir de la personne singulière. Le parent apprend ainsi de son enfant dans la mesure où il transforme ce qu'il savait sur « les besoins de l'enfant » en ce qu'il attend ou suppose à partir des observations et de l'écoute de son enfant. Comme le souligne Céline Lefève à propos de la médecine clinique :

Enfin, Canguilhem montre que l'art médical ne peut se déployer sans une relation personnelle qui in fine se fonde sur le choix du malade. Ce choix dépend notamment de l'écoute dont le médecin fait preuve à son égard et qui témoigne (ou non) du fait qu'il le reconnaît comme sujet et qu'il prend en compte son expérience, son point de vue et ses valeurs. La construction de la relation médecin malade dépend ainsi d'un engagement réciproque (Lefève 2013 : 711).

Ainsi les parents n'apprennent seulement que les normes qui définissent les « besoins » de l'enfant. Ils n'apprennent pas non plus en suivant aveuglément les demandes des enfants qui s'inscrivent elles aussi, dans un rapport de pouvoir. Les parents prennent soin dans la mesure où le soin mène à une transformation mutuelle. Ici, prendre soin équivaut à apprendre. Reste qu'il est difficile de séparer les deux types d'apprentissage, comme les deux types de soin. Ils sont toujours mêlés dans les interactions quotidiennes. Néanmoins, nous pensons avoir montré que nombreuses sont les situations dans lesquelles les parents connaissent l'histoire et la situation singulière de leur enfant et en tiennent compte.

Bref, les parents apprennent le soin de deux manières ou plutôt on peut dire que les parents apprennent le soin lorsqu'ils ajoutent à la première dimension du soin une deuxième. On peut distinguer en effet, avec Frédéric Worms, « deux concepts du soin » (Worms 2006 : 141). Dans la définition qu'il propose – « toute pratique tendant à soulager un être vivant de ses

besoins matériels ou de ses souffrances vitales, et cela, par égard pour cet être même <sup>109</sup> » (Worms 2006 : 143) –, se mêlent deux concepts : soigner, c'est « soigner *quelque chose*, un besoin ou une souffrance *isolable* comme telle et que l'on peut *traiter* », mais « soigner, c'est aussi soigner *quelqu'un* » (Worms 2006 : 144). Les parents peuvent estimer qu'ils savent comment soigner, selon la première dimension (avoir identifié un besoin et y répondre), mais ce n'est qu'en prenant en compte la deuxième dimension qu'ils apprennent de leur enfant ce qu'il s'agit de faire. Ceci implique une réciprocité, dans la mesure où ce qui modifie l'action de soin de l'adulte, c'est bien ce qui fait la singularité de l'enfant. Ainsi les parents ne traitent pas leur premier enfant comme le second. Si de nombreuses pratiques sont identiques, il y a de nombreux moments d'apprentissage dans la mesure où ces pratiques se modifient par l'attention portée au singulier qui en retour augmente leur répertoire de pratiques de care.

Il semble que cette forme d'attention aux enfants soit généralement continue. Mais elle apparaît souvent implicite. Les parents font un travail de mise en scène destiné à signifier la séparation générationnelle la plus conforme possible aux normes ; il s'agit d'un travail de frontière et de rituels : ils affirment par là qu'ils maîtrisent le soin qu'ils dispensent. Mais, de façon souterraine, ils modifient leurs gestes et leurs façons de faire en fonction des demandes de soin de l'enfant lui-même, en fonction de ce qu'ils peuvent observer de ses réactions aux normes. Cette forme de disponibilité n'est cependant pas toujours possible. Elle dépend de la quantité et de la variété des activités dans lesquelles les adultes sont engagés au quotidien.

---

<sup>109</sup> En italique dans le texte.

**QUATRIÈME PARTIE**

**PARTAGES ESTHÉTIQUES ET AFFECTIFS**

**DANS LA VIE QUOTIDIENNE**

Nous avons observé dans les deux parties précédentes, que les frontières étaient souvent travaillées, aménagées, franchies, donnant ainsi lieu au partage. Il s'agit maintenant de partir des situations de partage. La cohabitation implique un certain nombre de partages qui peuvent être d'autant plus intenses qu'ils sont devenus une norme de la vie familiale (Ariès 1975 [1960]). L'espace domestique est fait d'objets et de corps qu'on voit, qu'on sent, qu'on entend, qu'on touche. Comment l'expérience sensorielle et affective des adultes est-elle modifiée par les enfants au quotidien ? Il s'agit d'explorer ici certains aspects de la formation d'une « esthétique domestique ». L'esthétique désigne à la fois la « production du beau », qui caractérise une part des activités et des objets (Mauss 2004 [1947]) et la constitution d'un rapport sensible aux objets et aux corps (Talon 1999).

Dans un premier chapitre, à partir des activités telles que la décoration, les jeux, la consommation télévisuelle, on verra comment la culture enfantine irrigue une partie de l'activité esthétique domestique. Dans le deuxième chapitre de cette partie, on examinera la manière dont le quotidien produit une culture sensible partagée par enfants et adultes. Les imprégnations mutuelles s'effectuent par le partage des actions à la fois sur les objets et les corps, qui engagent les sens et les affects. Dans le troisième (chapitre 13), on montrera que les parents tentent de réguler les affects produits par les usages partagés de l'espace.

## CHAPITRE 12. LA CULTURE ENFANTINE DOMESTIQUE

Ce chapitre vise à élucider la façon dans la culture enfantine irrigue les pratiques esthétiques des adultes. Sous ce terme, à la suite de Mauss (2004 [1947]), on regroupera aussi bien les pratiques ludiques que celles qui ont trait à la décoration du logement. Dans un premier temps, on présentera différentes modalités du partage à partir d'activités comme le dessin, le bricolage, la musique, la télévision. La culture enfantine n'est pas seulement présente dans l'espace domestique pour autant qu'elle convient aux enfants. Les pratiques esthétiques et culturelles des enfants ne sont pas seulement partagées parce que les enfants ont besoin de partenaires. D'une part, elles s'imposent à la vie collective du fait de l'appropriation par les enfants de l'espace domestique, d'autre part, la culture enfantine apparaît clairement, pour les adultes, comme une ressource pour se constituer en tant qu'adulte.

### 1. Décorer l'espace domestique

#### 1.1. Création de dessins et d'objets

Les enfants, à la maison, dessinent et font beaucoup de bricolages. La plupart du temps, cette activité a lieu dans le salon, sur la table à manger, sur la table basse, ou par terre.

*Observation chez Monsieur et Madame Cachin : Juin 2013*

Madame Cachin me montre fièrement le cadeau qu'ils font à la maîtresse. Madame Cachin est émerveillée devant ce qu'elle réalise avec l'enfant : une vieille valise récupérée, peinte en vert, avec à l'intérieur des objets-oiseaux, une sorte de kamishibaï, un tableau à facettes, à plusieurs tableaux qui glissent les uns sur les autres. Sur un tableau, il est écrit « Merci à la maîtresse ». Madame Cachin me dit que c'est une amie qui lui a transmis cette technique. Gaspard termine une partie de cette valise décorée.

Les bricolages sont des activités ponctuelles entre enfants et parents. Une part de ces objets sont réalisés à l'école ; d'autres le sont dans l'espace domestique par les enfants seuls, d'autres encore sont des activités plus ou moins partagées entre enfants et adultes. Les productions esthétiques sont souvent accrochées par les parents, dans la chambre des enfants, mais aussi dans le couloir, dans la chambre des parents ou dans le salon. D'autres adultes, devant la masse d'objets et surtout de dessins, ne veulent pas tout stocker, mais avant de les jeter, les photographient, et les intègrent ensuite dans l'album de famille. C'est ce que fait par exemple madame Lamay.



Figure 69, 70. Dans la chambre de Monsieur et Madame Kagel.



D'autres encore les gardent précieusement dans une chemise, comme madame Wilton, et en donnent aux grands-parents. Madame Wilton garde les dessins de ses deux enfants, comme témoins de leur créativité et de leur intelligence à un âge donné, voire comme une preuve de leur « don ». Pour les enquêtés, les enfants apparaissent souvent doués de facultés créatives que n'ont plus les adultes.



Figure 71. Famille Wilton : l'endroit où sont rangés les dessins de Ben (8 ans) par sa mère.



Figure 72. Famille Wilton. Un dessin de Ben (8 ans) alors âgé de 6 ans.

Madame Wilton : Non ses dessins, je les jette pas ; je pense qu'ils sont relativement intéressants, ils sont même très intéressants. Ben a un certain don pour le dessin, il est inventif, il est créatif il y a beaucoup de dessins que je jette pas.

SL : Vous les mettez où alors ?

— Madame Wilton Bon. On remonte à l'étage. Je vous donnerai le numéro de téléphone de maman qui est à Paris elle en a tout un paquet aussi [rires]. Alors y'en a y'en y'en a y'en a, y'en a ici. Voilà, des œuvres de Ben. Ça c'est Clara.

SL : Dans votre bureau.

Madame Wilton : Oui, parce que c'est des choses que j'ai triées. Ça, c'est Clara. Voilà Ben. Prenez celui-là [en photo] c'est mieux. C'est un avion de face. Ça c'est un avion de face. Ça c'est un avion de profil.



Figure 73. Famille Wilton. Un dessin récent de Ben (8 ans).

Les activités de dessins et de bricolage des enfants peuvent amener des formes plus directes de participation. Chez monsieur Majo, les adultes peuvent aider à dessiner telle ou telle partie du dessin initié par les enfants.

Monsieur Majo : Elles adorent dessiner, mais quand elles arrivent pas, on leur donne des conseils. Ou on leur fait des dessins. Maman [il s'adresse à sa fille de 8 ans qui nous écoute], elle te fait en entier le dessin quand tu demandes quelque chose. Elle savait pas dessiner, elle demandait tout le temps, maintenant elle sait dessiner.

SL : Et vous ?

Monsieur Majo : Et nous on adore dessiner dans la famille. On dessine tous. Moi, j'adore dessiner, mais je dessine pas alors je fais des dessins avec mes enfants.



Figure 74. Famille Majo : Un dessin de Laetitia avec la participation du père.

SL : Vous pouvez me montrer des dessins ?

Monsieur Majo : Sors tes dessins. Ça l'entraîne. Elle est timide à l'école. Elles sont pas sûres d'elles. Elle est bonne en cours. Elles sont bonnes en cours. Ça c'est elle. J'aime dessiner les lions, donc, elle aussi elle s'y est mis. Ça fait longtemps ça. Elle adore les USA, une qui aime les USA, l'autre aime bien, Londres. Ça c'est ses derniers dessins.

SL : Vous avez participé à ces dessins ?



Madame Lett : Je le l'ai dit : « Tu es super doué ! »

Monsieur Lett : Ça, c'est une cigogne, je me suis entraîné, j'avais envie de faire les cigognes. Au début...

Madame Lett : Ça aussi, il a fait, c'était...

Monsieur Lett : Le mois dernier

Madame Lett : Dans une ferme...

Monsieur Lett : le mois dernier il y avait un atelier sculpture. Nina a voulu faire de la sculpture sur pierre, donc j'ai dit : « Qu'est-ce que tu veux que je te dessine ? » On a dessiné, on a fini ensemble.

Le dessin est donc une activité que monsieur Lett a pratiquée, il y a vingt ans, puis très ponctuellement au cours de ses années ultérieures. Sans doute, le fait que les enfants dessinent beaucoup a réactivé ce goût et lui a donné un tour nouveau. L'activité prend différentes modalités : dessiner des thèmes en accord avec les enfants (les cigognes), dessiner les enfants eux-mêmes (Nina sortant de la piscine), dessiner une partie de dessins initiés par les enfants, dessiner seul. Sa femme encourage cette pratique, sans doute pour valoriser son mari mais aussi parce que l'activité tend à relier le père et ses enfants.

Les activités de bricolage demandées par l'école sont également l'occasion de solliciter ses propres talents. Mais son épouse participe également, en commentant, discutant, sollicitant, regardant. Elle raconte :

Madame Lett : C'est Nina qui avait un spectacle. Vendredi, les maîtresses avaient demandé de mettre des plumes qu'elles avaient achetées sur un tee-shirt, parce qu'il fallait qu'elles fassent un oiseau. Nina m'explique, on prend un tee-shirt, on met les plumes dessus, un peu là et puis voilà, je dis : « Mais comment tu veux accrocher les plumes ? », parce que c'était de plumes synthétiques. Après j'ai dit à Jean [Monsieur Lett] : « Tu as une idée ? ». Mais lui, tout de suite : « Ah ! On pourra faire comme ça, machin et le truc final. »

Monsieur Lett : On a des photos !

Madame Lett : Au final il a fait un super truc. On avait un ancien teeshirt où il a coupé le bas, il a mis plein de plumes, a pris le pistolet, a collé les trucs, et après, il a fait un super truc, il a collé ici et après il a accroché les plumes. C'était comme un oiseau, super joli. Super simple mais il fallait le trouver...la façon de les mettre sur le truc.

Monsieur Lett : Tu pars en haut et comme ça le bas de la plume du haut est sur le haut de la plume du bas.

L'enthousiasme de l'activité partagée, réactivant des savoir-faire en travaux manuels créatifs est manifeste. L'activité est l'occasion de partages sensibles, elle réactive et développe des goûts, des expériences et des savoir-faire techniques et esthétiques des adultes. Ils orientent également pour une part l'esthétique domestique globale.

## 1.2. L'esthétique enfantine du salon à la cuisine

L'esthétique enfantine peut, dans certains cas, devenir omniprésente dans l'espace domestique. On peut observer toute une série de correspondances entre les décorations des chambres des enfants et les pièces collectives que sont la cuisine et le salon. Chez Monsieur Raspegui, les objets utilitaires que sont les meubles, les ustensiles de cuisine, font écho à la culture enfantine, par la couleur ou par leur affectation traditionnelle, comme l'ancienne table d'écolier.



Figure 77. Famille Raspegui : armoire dans le salon.



Figure 78. Famille Raspegui : la chambre de Louanne (6 ans).



Figure 79. Famille Raspegui : le salon.



**Figure 80. Famille Raspegui : le salon.**

Monsieur Raspegui : Ça pour l'instant c'est un espace de dessin, c'est un vieux banc d'écolier que j'avais trouvé à Emmaüs, que j'ai acheté il y a pas mal de temps, que j'ai mis là pour que les enfants puissent s'y installer pour dessiner. Pour Clément, c'est un peu trop petit pour faire ses devoirs, il préfère s'installer à la grande table mais c'est surtout pour Maeva et Louanne.

Il y a là réinvestissement d'un objet qui comporte pour Monsieur Raspegui une forte dimension esthétique, qui ne passe pas par l'objet « en lui-même », mais par son usage. Il réalise un détournement de la forme scolaire, puisqu'il s'agit d'abord de décorer le salon et ensuite de s'y installer pour dessiner. Tout se passe comme si l'esthétique des chambres des enfants se retrouvait au salon. Un ensemble d'objets utilitaires peuvent ainsi se rapprocher des univers enfantins. Les couleurs vives sont essentielles.

Dans la cuisine, la couleur rouge d'un objet en plastique qui sert à porter les couteaux se retrouve associée à d'autres objets utilitaires plus spécialement assignés à l'enfance, comme par exemple des bouteilles en verre barbabapa. D'autres objets associés à l'enfance sont présents : un objet (utilitaire) vert dont la tête apparaît par-dessus les pains ; aux murs sont accrochés avec soin des tableaux réalisés par les enfants.. Les images, les formes et les couleurs de l'enfance y sont si présentes que le livre de cuisine lui-même prend une allure enfantine.



**Figure 81. Famille Raspegui : la cuisine**



Figure 82. Famille Raspegui : la cuisine.



Figure 83. Famille Raspegui : la chambre de Maeva.



Figure 84. Famille Raspegui : la chambre de Clément



Figure 85. Famille Raspegui : la chambre de Clément.

L'entrée et le salon, chez Monsieur Raspegui, ont été décorés essentiellement par les parents mais la majorité des décorations renvoient à l'enfance et à leurs enfants singuliers. Les murs de l'entrée sont couverts par près d'une centaine de photographies encadrées des enfants, des parents, de la famille. Chez Monsieur Raspegui, un soin tout particulier est apporté à la mise en valeur de certaines œuvres des enfants, qui prennent alors la forme de tableaux d'art contemporain. Les tableaux montrent, sur un pan de mur, trois chats ; sur l'autre, trois personnages, chacun réalisé par chacun des enfants. Ils témoignent de la personnalité des enfants (Fig. 89) :

Monsieur Raspegui : Là-haut, c'est Clément avec les moustaches en relief, en dessous, on a Louane avec son sens du détail. Et quand sa sœur a vu que sa sœur [Maeva] avait fait des points, elle a fait des points aussi.



**Figure 89. Famille Raspegui : les tableaux de chacun des trois enfants sur le mur du salon.**



**Figure 90. Famille Raspegui : les tableaux de chacun des trois enfants sur le mur du salon.**

Les œuvres des enfants matérialisent les liens entre les enfants et les parents, puisqu'elles ont été réalisées avec la mère (qui apprécie particulièrement le dessin : les réalisations – objets en cartons, dessins, découpages – sont effectuées avec elle). Elles sont en outre offertes aux parents comme cadeaux d'anniversaires. Enfin, le père les encadre soigneusement et choisit l'emplacement. Il s'agit donc de co-productions enfants-adulte selon des modes de participation différents. Le résultat de ces travaux n'est pas uniquement destiné au décor de la chambre d'enfant, il sert à décorer le salon, la cuisine et la chambre des parents. Certaines œuvres ont été réalisées il y a quelques années. Ainsi ci-dessous le tableau de Clément (8 ans et demi), a été peint dans sa prime jeunesse, entre 2 et 4 ans. L'enfance valorisée ici est aussi une enfance de l'art.

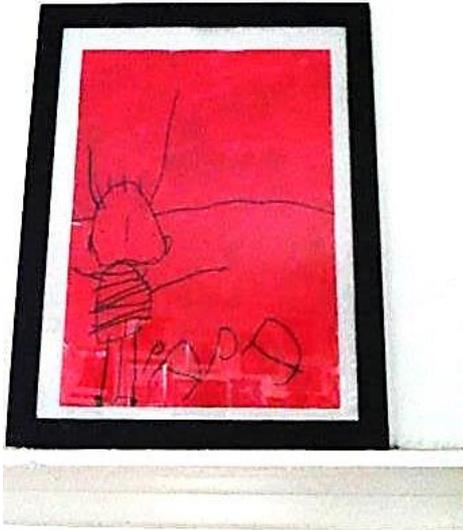


Figure 91. Famille Raspegui : dessin de Clément avant l'âge de 6 ans.

Monsieur Raspegui : Déjà, je le trouve intéressant au niveau de la réalisation. Bon, le fond, c'est moi, qui l'avais fait, mais après, le personnage c'est lui qui l'a fait. D'abord, je le trouve beau en tant qu'objet et ensuite, il a une valeur très affective parce que c'est un cadeau qu'il a vraiment voulu faire pour sa maman et je trouve qu'il est très équilibré comme dessin. Je sais pas si tu as fait des études d'art, mais il est très équilibré c'est un très beau dessin. Le fait qu'il y a ces choses qui partent comme des feux d'artifice au niveau de ses cheveux – j'avais les cheveux longs il y longtemps –, la construction est différente, le personnage est centré, il a les bras ouverts comme ont généralement les mamans... et les papas, non il est... c'est un très beau dessin.



Figure 92. Famille Raspegui : Tableau placé dans l'entrée.

Monsieur Raspegui : C'est un cadeau de mariage de l'oncle et la tante de Sandra, qu'ils ont trouvé en Allemagne –un graffeur qui faisait ça dans la rue –, et on y tient beaucoup ...

Certaines peintures qui décoorent les murs de l'entrée ou du salon ne sont pas réalisées par les enfants mais évoquent l'enfance. La fascination pour les dessins d'enfants et leurs relations complexes au monde de l'art n'est pas nouvelle. Monsieur Raspegui s'exclame, comme le firent Georges Sand, Baudelaire, Nerval, Litz et Champleury : « C'est de l'art ! » Daniel Fabre (2009) raconte comment ces artistes renversent les valeurs académiques par la découverte, dans les chants des campagnardes italiennes, les rites dansés des "sauvages" ioawa puis ojibwa, vus à Paris en 1845, dans les « peintures idiotes » ou les images d'Epinal,

d'une « exaltante étrangeté ». Pour ces artistes et critiques, les qualifications de cet art décrié par l'académisme expriment le renouvellement de l'art « populaire », « sauvage », « barbare », « primitif », « naïf », « rustique », « puéril » ou « enfantin » (Fabre 2009 : 12) : ces termes « non seulement désignent des valeurs, qui s'opposent au beau conventionnel, mais des expériences personnelles, intimes, humus profond d'une esthétique nouvelle » (Fabre 2009 : 12). Daniel Fabre trouve une des sources de ce jugement esthétique dans un texte de Champfleury du 16 octobre 1851, qui relate l'émerveillement qui s'empare de lui en sortant du Louvre, face à des « dessins grossiers » :

Si je me suis arrêté devant ces dessins grossiers, c'est qu'ils m'ont rappelé bien des souvenirs. Ils rappellent l'enfance : nous avons regardé dans la campagne ces images qui entrent plus profondément dans la tête que la lumière dans une chambre noire. J'ai un grand respect pour les impressions d'enfance ; elles sont sincères. À sept ans je ne connais pas encore le convenu, je ne suis pas civilisé, je sens vivement ; et ces impressions sont ineffaçables (Fabre 2009 : 12).

Pour Champfleury, « l'accueil enthousiaste de l'altérité sensible ressuscite les émois esthétiques de l'enfance – entendus comme actes de contemplation associés à la fascination, au plaisir, à l'inquiétude aussi. Il prouve que l'école ne les a pas complètement réprimés, qu'ils sont la ressource où puise l'artiste pour créer et énoncer l'essence de l'art en déplaçant ses frontières (Fabre 2009 : 14). Monsieur Raspegui, comme Champfleury, effectue ce voyage dans le temps avec les œuvres de ses enfants, mais aussi avec les petits héros de Tim Burton. Le vieux banc d'écolier représente plusieurs de ces enjeux du rapport à l'enfance : l'ancienne école et la matérialité du bois, les devoirs scolaires – mais la référence au « devoir » est subvertie puisque l'enfant y dessine. Surtout, la recherche des « émois de l'enfance », cette altérité à soi-même oubliée, revit avec les objets de l'enfance, dont le pouvoir est d'autant plus fort qu'il est activé par des enfants bien réels, ses propres enfants.

Ainsi, à travers l'exposition d'objets monsieur Raspegui façonne un univers où ses propres enfants peuvent se retrouver, un univers de l'enfance, avec ses couleurs, ses personnages, des objets miniatures. En même temps, il relie cet univers de façon très étroite à sa propre enfance:



Figure 93. Famille Raspegui : dans le salon.

Monsieur Raspegui : Mister Jack est un personnage issu du monde cinématographique. La coccinelle miniature, la petite voiture, c'est parce que j'avais une coccinelle quand j'étais gamin, ma première voiture était une coccinelle ; Mister Jack est un personnage qu'on aime bien. Tim Burton est un personnage qu'on aime bien et on avait envie qu'il soit là, parce qu'il fait partie un peu de l'univers de la famille, un peu décalé, un peu... bordélique, un peu poétique aussi, il fait partie des choses qui parlent de nous. Les bonbons, c'est parce que j'ai un péché mignon, c'est les bonbons Haribo ; quand je vais en Allemagne, j'achète une boîte de un kilo et les enfants n'ont pas le temps d'en voir la couleur généralement [rires] ; ce sont des bonbons personnifiés, voilà.



Figure 94. Monsieur Raspegui : « Ma première voiture quand j'étais gamin ».

Monsieur Raspegui présente le bonhomme en réglisse, personnage et matière typiques du monde de l'enfance, comme un cadeau que se sont mutuellement faits les deux époux, qui sont aussi des parents. On voit ici comment l'univers de l'enfance des parents rejoint l'univers de leurs enfants. Depuis les années 30, l'extension de la culture enfantine, son investissement du monde adulte, s'effectuent à travers la multiplication des supports (films, dessins animés, bandes dessinées, alimentation) par les stratégies de cross-marketing. Les industriels accompagnent le lancement d'un jouet ou d'un film d'une diversité de produits dérivés, tels qu'un programme télé, une brosse à dent, une table de cuisine (Cross 2004, Brougère 2008). Dans ses commentaires, monsieur Raspegui associe ses propres souvenirs de jeunesse (la voiture), à l'univers imaginaire commun à la « famille ». Les bonbons, dont « les enfants ne voient pas la couleur », signalent pour monsieur Raspegui cet accès maintenu à la mémoire de l'enfance mais aussi et surtout la mobilité de la place des adultes, qui peut aller jusqu'à l'inversion des rôles. Les enfants, c'est l'occasion d'aller chercher des bonbons pour eux, mais aussi de les manger à leur place.

### 1.3. Le salon des enfants chez madame Cachin

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, divers courants de pensée ont conçu l'enfance comme « l'âge des perceptions pures » (Pernoud 2005 : §2) : perceptions que les artistes doivent retrouver. En dessinant, les enfants, comme les « sauvages », sont des artistes. Leur geste recèle la vérité du geste créateur. Dans le champ artistique, le thème chrétien de la virginité enfantine se déplace dans le dessin d'enfant qui, lui, n'est pas corrompu par les conventions : « le primitivisme reconduit l'inversion chrétienne qui met les innocents au pouvoir, les plus petits aux sommets, les enfants à la droite de Dieu » (*ibid.* : §6). La subversion des conventions esthétiques classiques passe par l'enfance. Les avant-gardes du début du XX<sup>e</sup> siècle considèrent ainsi le dessin d'enfant comme artistique. La psychologie de l'enfant va apporter sa pierre à l'édifice en étudiant le dessin<sup>110</sup> de l'enfant et, en confirmant que « l'activité artistique dérive d'un besoin ou d'une pulsion, dont le dessin d'enfant est la première manifestation » (*ibid.* : §13). On perçoit cette quête et, cette inversion à travers l'esthétique domestique de la famille Cachin. Le couple a deux enfants, Gaspard (8 ans) et Tom (4 ans). Ils vivent dans un appartement de 75 mètres carrés, au quatrième étage d'un immeuble. Le salon comprend de nombreux coins jeux, ainsi que des décorations enfantines, des dessins réalisés par deux enfants, provenant de l'école, du service périscolaire ou des ateliers de peinture et de dessins faits à la maison. Lorsque les illustrations ou les mobiles ne sont pas des productions des enfants, elles sont reliées au monde de l'enfance.



Figure 95. Famille Cachin : le salon

---

<sup>110</sup> Pernoud note que Luquet, par exemple, rédige sa thèse sur le dessin d'enfant et « applique au “gribouillage” de l'enfant l'idée que le chaos n'est qu'un ordre dont les lois nous échappent » (Pernoud 2005 : §6). Pour Luquet, le dessin n'est pas un art en tant que tel mais la manifestation première de l'activité artistique de l'homme par trois aspects typiques : le désintéressement, (activité de jeu), l'élaboration, et la nécessité vitale. Cette nécessité est vitale en tant qu'elle jaillit de façon naturelle, non filtrée par les conventions esthétiques et les normes de la société de consommation.



Figure 96, 97, 98. Famille Cachin : le salon.

Les objets aux couleurs vives entrent en correspondance avec les dessins et sont destinés d'abord aux enfants : mobiles aux plafonds, malles (aux trésors), petites automobiles, grues, camions, ballon gonflé à l'hélium, maquettes, jouets en bois et en plastique, peintures, feutres, peluches, couvertures, objets divers de la nature ramenés de promenade. L'univers du jeu et de la créativité se déploie dans le salon. Comme dans les pédagogies dites alternatives, les matériaux et les supports sont variés, pour permettre une diversité d'expériences sensorielles et expressives.



Figure 99. Famille Cachin : le salon.



Figure 100. Famille Cachin : le salon.



Figure 101. Famille Cachin : coin du salon. Le canapé-lit.



Figure 102. Famille Cachin : coin du salon.



Figure 103. Famille Cachin : portes-fenêtres du salon



Figure 104. Famille Cachin : Gaspard jouant dans le salon

Le lourd (cailloux, voiture) s'oppose au flottant, à l'aérien (le mobile, le ballon Spiderman gonflé à l'hélium), au « coin doux », constitué par un canapé-lit en position lit. Comme le souligne Daniel Fabre à propos de l'intérêt des artistes pour l'enfance, « l'expérience synesthésique apparaît, en filigrane, comme l'état "naturel" de l'enfance dans tous les souvenirs fondateurs convoqués par les artistes » (Fabre 2009 : 17). Sur un fond à dominante

de bois, le bleu et le rouge – couleurs des garçons – dominant, mais des touches de vert, de jaune, de blanc émaillent aussi le tableau. La diversité des couleurs est importante. Les vitres des fenêtres qui donnent sur le balcon sont ornées de dessins faits à la peinture vitrail. La diversité des jeux invite à de multiples actions : faire de la voiture, jouer aux camions et aux grues, s'allonger sur le canapé pour se chatouiller ou regarder la télévision, dessiner sur la table basse, faire de la peinture sur la table du salon, lire des livres. Seuls les livres d'adulte dans la bibliothèque et les meubles semblent indiquer qu'il s'agit encore d'un salon, plutôt qu'une salle de jeu, même si devant eux sont déposés divers objets liés à l'enfance :



**Figure 105.**Famille Cachin : dans le salon, un ballon gonflé à l'hélium (Spiderman).



**Figure 106.** Famille Cachin : jouets dans le salon.



**Figure 107.** Famille Cachin : le canapé-lit du salon.

Les enfants participent pleinement à la définition du salon : ils apportent leurs dessins, leurs jouets qui circulent constamment entre la chambre et le salon. Mais ils s'approprient aussi les autres espaces par leurs dessins. Certains ont été réalisés sur papier et sont accrochés au mur du couloir, de la chambre des parents, dans la salle de bain et la cuisine.



Figure 109. Famille Cachin : radiateur du salon avec pierres.



Figure 110. Famille Cachin : mobiles au plafond du salon

Toutes les pièces sont ainsi marquées par une esthétique enfantine. Certains meubles de la cuisine et du salon, en plus de dessins sur papier posés à l'aide d'aimants ou des stickers de différentes couleurs, comportent des dessins à même le matériau : le frigo, le lave-vaisselle, le placard de l'évier, la machine à laver.



Figure 101. Famille Cachin : la cuisine.

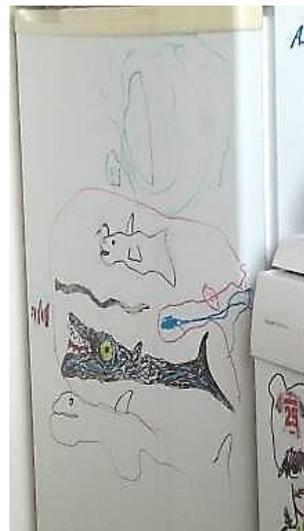


Figure 112. Famille Cachin : le réfrigérateur.



Figure 113. Famille Cachin : le réfrigérateur et lave-vaisselle de la cuisine.

Dans la cuisine, les boîtes, les illustrations qui ne sont pas fabriquées par les enfants, participent elles-aussi d'une esthétique enfantine: gros bonhommes joyeux, boîtes aux couleurs vives. Il semble que la culture enfantine s'empare de tous les objets de la cuisine.



Figure 114. Famille Cachin : mur de la cuisine avec des dessins des enfants.



Figure 115, 116. Famille Cachin : étagères de la cuisine.

La salle de bain est aussi traversée d'éléments de la culture enfantine. Des jouets sont disposés pour jouer dans le bain, mais surtout, l'activité de dessin s'étend, comme dans la cuisine, jusque sur les appareils ménagers et les meubles. Lors de la visite, Gaspard me montre comment il utilise un stylo spécial qui lui permet de dessiner des figures et des mots sur le miroir de la salle de bain.



Figure 117. Famille Cachin : la salle de bain



Figure 118. Famille Cachin : la salle de bain : dessiner sur le miroir.



Figure 119. Famille Cachin : la salle de bain.

Dans ces deux familles, mais aussi, quoique dans une moindre mesure, dans la majorité des familles rencontrées, la culture « fun » (Brougère 2011a, 2012a), Une dimension essentielle de la culture enfantine et de la culture tout court, est présente. Le *fun* désigne « un nouveau rapport au monde qui fait du divertissement la norme » (Brougère 2011a : 25). Cette rhétorique présente les vertus du jouet et de l'activité enfantine en termes de divertissement et d'amusement : « un jouet doit être fun, produire du plaisir plus que de l'apprentissage » (*ibid.* : 25). L'enfant doit s'amuser, passer du bon temps. Même si la préoccupation de l'apprentissage n'est jamais loin (« jouer c'est apprendre »), on observe le développement de

la norme « fun » qui s'appuie sur l'enfance et la jeunesse pour renouveler la « société des loisirs ». Né aux Etats-Unis, le *fun* devient une valeur importante (Cross 2004). Ainsi, manger, pour le bébé, doit devenir amusant. La *fun-food* figure parmi les derniers avatars de cette nouvelle moralité (Brougère et de La Ville 2011, Diasio 2010c). Les parents sont ainsi invités à partager ce plaisir de l'amusement avec leurs enfants. Dans cette perspective, le jeu est perçu comme un puissant vecteur d'épanouissement. L'importance du jeu dans l'idéologie du développement et des apprentissages de l'enfant a été largement démontrée (Brougère 1995). La participation des parents aux jeux de leurs enfants est ainsi devenue une norme (Vrignon et Giffo-Levasseur 1990, Cook 2016) : « il faut jouer avec ses enfants ». Cette passion pour le jeu – au sens de « play » – traverse aujourd'hui toutes les pratiques sociales. Selon Daniel T. Cook :

On observe actuellement un courant fort de sentiments, de discours, d'idéologies qui prend le « jeu » [*play*] – particulièrement, mais pas exclusivement le jeu des enfants – comme une sorte de remède d'un large éventail de maladies sociales. Le manque de créativité, les difficultés d'apprentissage, les effets polluants des médias et du commerce, les fragilisations dues au racisme et au sexisme, réunis avec une variété de thérapeutiques, sont régulièrement présentés devant l'autel du jeu dans l'espoir de réaliser une sorte de transformation, un certain type de conversion (Cook 2016 : 3).

On retrouve dans la famille Raspegui et la famille Cachin ces dimensions du jeu. La famille Raspegui lie le fun à la dimension artistique, alors que la famille Cachin articule les dimensions esthétiques, ludiques et écologiques. En effet, soucieuse de la préservation de l'environnement, consommant bio, cuisinant des produits frais non industriels (« pour les enfants d'abord », dit madame Cachin), provenant si possible d'une agriculture locale non vendue en supermarché, la famille Cachin est intéressée par les formes d'« éducation alternative ». Les enfants sont au cœur de cette critique de la société de consommation. Les dessins d'enfants accrochés aux murs, les jouets dans le salon, forment, avec les pratiques écologiques de consommation, un ensemble. De même, pour ces parents, le mode de vie alternatif doit rompre avec les hiérarchies, à commencer par la hiérarchie entre adultes et enfants. Les enfants sont les guides de cette critique : ils incarnent, par leurs objets et leurs gestes, un « retour aux sources » de la créativité, voire de la subversion ludique et esthétique de la société capitaliste : ils dessinent sur le lave-vaisselle et le lave-linge. Comme les graffeurs qui contestent les usages établis, conventionnels, des autoroutes ou des murs, ils dessinent des requins sur les frigos, emblèmes de la société de consommation industrielle.

Nous pouvons ainsi comprendre mieux la place de l'apparent « désordre » du salon, dans certaines familles (cf. Partie I). Le désordre enfantin, comme les dessins d'enfants, manifeste un ordre caché, qui est pur, non marqué par les conventions. Laisser les enfants jouer, les encourager à bricoler, c'est soutenir une créativité rendue à son état natif. Il n'y a donc pas de différence entre le désordre matériel et la créativité enfantine. Le désordre enfantin non entravé par l'action des adultes matérialise la rupture avec les modèles hiérarchiques traditionnels entre adultes et enfants. Comme le souligne Pernoud, l'enfant est devenu « le modèle universel de l'inventivité permanente et spontanée » (Pernoud 2005 : §18) :

L'artiste au sens que le mot a pris de nos jours (désignant un peu tout le monde : personne qui ne soit désormais artiste en sa partie) est un *surenfant*, un adulte qui aurait subtilisé à l'enfance ses facultés de création et d'invention permanente (Pernoud 2005 : §20).

Si Madame Cachin affirme qu'elle a tout changé chez elle, qu'elle a besoin d'avoir un espace vital, « parce que les gamins ont tout envahi », elle trouve en même temps cet environnement synonyme de vitalité et d'épanouissement : « Il y en a partout, des jouets, des voitures dans le salon, dans la cuisine, dans la salle de bains, dans le salon encore plus. » Le ton est celui de la fierté et de la fascination, comme si elle ne pouvait rien contre l'appropriation et la créativité insatiable des enfants. Situation d'inversion donc, dans la mesure où la vitalité enfantine semble dicter son « ordre » aux adultes. En fait, elle participe activement à ces décorations : elle observe les enfants, fournit du matériel, encourage, commente, incite, réalise des « ateliers bricolage » avec eux. Par moments, madame Cachin se sent « envahie » ; elle cherche alors à modifier le salon, en remettant des bacs à jouets dans la chambre des enfants. Les enfants, selon elle, ne disent rien mais continuent à faire comme si de rien n'était, ramenant leurs affaires dans le salon. Madame Cachin met alors en scène son impuissance. Avec son mari, la question se pose ponctuellement d'un « rééquilibrage » : par exemple, elle indique qu'ils se sont posés la question de savoir s'ils ne pouvaient pas échanger la chambre des parents et la chambre des enfants, car la leur est plus grande ; mais ils ont renoncé devant l'ampleur de la tâche. Devant le manque de place dans la chambre des enfants (25m<sup>2</sup>), les habits sont stockés dans la chambre des parents, ce qui occasionne des allers-et-retours des enfants entre les chambres.

Lorsque madame Cachin évoque le projet de la future maison (en construction), elle décrit, les yeux brillants, la mise en place d'espaces ludiques pour les enfants. Non seulement ils doivent, selon elle, disposer d'une chambre individuelle, mais l'espace domestique doit lui aussi devenir un véritable terrain de jeu aménagé. Les espaces sont pensés pour permettre la circulation, le jeu, les exercices physiques : « Ils auront pour eux tout le premier étage et il y

aura un carré vitré pour qu'ils puissent voir tout ce qui se passe en bas. » Elle imagine un petit tunnel qui passe d'une chambre du premier garçon à la chambre du second. Elle évoque l'importance d'une balançoire dans la chambre « ou une autre pièce », des murs d'escalade, et pourquoi pas un tube qui passe au-dessus de la salle de bain. Pour le jardin, elle recherche un arbre « qui pousse vite pour construire une cabane ». L'enfance catalyse ainsi les rêves d'une liberté dans l'intérieur domestique.

Les familles Raspegui et Cachin représentent sans doute des cas « extrêmes » d'une forme de socialisation inversée à partir de l'aménagement et de la décoration des espaces. L'âge des parents semble un facteur important tout autant que la catégorie sociale (moyenne) ou le type de métier et de formation<sup>111</sup>. Mais la culture esthétique et ludique enfantine imprègne ponctuellement tous les espaces et les activités, à des niveaux différents. Comme on l'a souligné dans la partie II, dans la majorité des familles, trois modalités de référence à l'univers ludique de l'enfance sont présentes au salon. La première consiste en un coin jeu, qui peut s'étendre à l'ensemble du salon (mallette de jeu, console vidéo, DVD de dessins animés). La deuxième consiste en des objets décoratifs proche de la culture enfantine, appartenant à ou fabriqués par les enfants (des photos encadrées des enfants, des dessins accrochés au mur, des calendriers réalisés à l'école, des figurines réalisées par les enfants). La troisième modalité consiste en des objets qui ne s'adressent pas explicitement aux enfants mais qui, par leur forme et leur couleur, se rapprochent de l'univers enfantin. Ainsi, dans la famille Kagel, des dessins et des objets fabriqués dans l'espace périscolaire par les enfants sont accrochés au mur de la chambre des adultes. Dans la famille Wurtz, la cage des cochons d'Inde est placée dans un coin du salon, qui comporte peu d'objets appartenant aux enfants. Dans l'entrée de la famille Semper, il y a sur une horloge le mot dodo. Des petits miroirs sont accrochés au mur pour chacun des deux enfants : lorsqu'ils ont grandi, les miroirs sont rehaussés. Au-dessus des miroirs est indiquée la taille de l'enfant.

---

<sup>111</sup> Monsieur et madame Cachin sont des cadres de l'intervention socio-éducative, tandis que monsieur et madame Raspegui sont fonctionnaires territoriaux. Ils ont tous en moyenne 35 ans.

## 2. Activités ludiques et esthétiques

### 2.1. Les animaux domestiques

La présence des animaux (poisson, cochon d'Inde, oiseau, chat) est souvent la conséquence de la demande des enfants. C'est l'occasion d'un partage affectif, mais aussi de discussions et de commentaires sur les attitudes des animaux. J'ai pu moi-même l'expérimenter avec les enfants pendant les visites-observations.

Monsieur Wurtz : C'est plus Charlotte qui va dans le salon pour jouer avec ses cochons d'Inde. Les cochons d'Inde sont là. Le principe : ces bestioles sont là depuis deux ans ; Paul en avait choisi un et Charlotte l'autre. Sauf que Paul, très vite, s'est désintéressé de son cochon d'Inde. Finalement, c'est Charlotte qui s'occupe des deux. Quand je dis s'occuper des deux, c'est jouer avec eux. Parce que, pour ce qui est l'entretien de la cage, le nettoyage, la nourriture, ce sont les parents qui s'en occupent [rires], c'est pas les enfants. Parce que le but, c'était quand même que ce soit les enfants qui... qu'on responsabilise les enfants à s'occuper d'un animal à travers ces cochons d'Inde. Et finalement, on se rend compte qu'ils font que jouer, que Paul s'en est désintéressé totalement et que Charlotte ne fait que jouer avec les cochons d'Inde, elle s'en occupe pas spécialement.

En répondant à la demande d'un animal, les parents pensent éduquer l'enfant au soin : « responsabiliser », développer une conscience de la nécessité du soin et des techniques correspondantes (observer lorsqu'un animal a faim). Mais ils veulent également partager l'expérience de la relation à un animal. Monsieur Lett parle avec enthousiasme de l'aquarium avec de petits poissons. Les formes de participation sont diverses : aller chercher ensemble de la nourriture, discuter des poissons (de leur forme, leur couleur), évaluer la qualité de l'eau etc.



Figure 120. Famille Lett : le coin des poissons dans le salon.

Monsieur Majo : Les poissons c'est moi. Les tortues c'est Jade. Ça fait deux ans qu'elle les a voulus, ça fait deux ans que je m'en occupe. Elle adore les tortues. Moi je voulais pas, j'ai dû aller jusqu'au magasin. J'ai dit tu as des tortues je m'en occuperai jamais. Et depuis qu'elles sont là c'est moi qui m'en occupe.

Et vous avez pris un peu d'affection pour les tortues

Ben oui. Il y en a une qui est comme ça l'autre qui est comme ça. L'autre, elle grandit pas trop. Moi j'adore les animaux. J'avais des chiens avant. J'avais déjà eu des tortues quand j'étais petit mais ça m'avais jamais intéressé. Et j'ai appris à faire grandir ces tortues.

Comment on fait ?

Il leur faut de la chaleur. Ce sont des tortues qui n'hibernent jamais. Donc elles ont besoin de chaleur matin midi et soir : 30° minimum. C'est pour ça que la plupart des tortues, elles meurent chez les gens.

Comment vous avez appris

Internet. Je cherchais et comme c'était ses tortues à elle, je cherchais, je lui disais de regarder, d'apprendre à s'occuper de ses tortues mais elle comprenait rien donc je l'ai fait à sa place. En même temps je lui dis, je la force à donner à manger, sinon elle donnerait jamais. Elles se battent pour donner maintenant. Il faut couper du surimi. C'est moi qui change l'eau, qui change les filtres. Et mes poissons. Quand j'étais petit mon père m'a acheté un aquarium et depuis j'adore les poissons.

## 2.2. Le salon de télé et de musique

Même si son usage a tendance à être plus réglementé, même si les adultes tentent de réguler une consommation selon eux excessive, la télévision est un moyen de se rapprocher et de partager les mêmes histoires et les mêmes images.

Monsieur Gabera : En ce moment le mardi soir, on décide de regarder un film ensemble, tous les quatre. Pour enfants. Donc la semaine dernière on a regardé quoi ? *Beethoven*, le chien.

SL : Ah oui, j'ai jamais vu, c'est bien ?

Monsieur Gabera : Ah c'est super... la semaine d'après on a regardé quoi ? *Palace pour chiens*.

Jenny [6 ans] : Oui

Monsieur Gabera : Et le dernier mardi soir, on a regardé *Doctor Doolittle*, l'homme qui sait parler aux animaux, c'était bien aussi ?

Jenny : Ouais

SL : vous commencez à quelle heure ?

Monsieur Gabera : Après le repas, après le repas on s'installe ici, et on fait ça le mardi soir. SL, tous les quatre.

Madame : Gabera : Avec des pop-corn [rires].

Monsieur Gabera : Oui, ça fait pas longtemps qu'on fait ça... et demain comme personne travaille, ben ce soir, on se fera aussi sûrement un dvd, faut voir, faut que ça intéresse les parents et les enfants... parce que bon, les dessins animés, c'est bien pour les enfants mais...

Monsieur Gabera distingue la consommation de dessins animés, qui concerne les enfants, de la consommation de films qui peuvent plaire aux enfants et adultes. Madame Cachin me raconte, elle, avec enthousiasme, tous les films de Walt Disney, qu'elle télécharge en grand nombre à partir de l'ordinateur de son mari. Si elle affirme que c'est pour que les enfants ne s'ennuient pas pendant les vacances, elle regarde régulièrement avec eux. La télévision allumée, regardée par les enfants, est aussi partagée par les adultes, qui, en préparant le repas, peuvent écouter les aventures des héros de Disney. Monsieur Valery prend beaucoup de plaisir à regarder des dessins animés avec son fils de 8 ans :

Monsieur Valéry : *Dragon Ball*, j'ai un côté, je sais pas enfantin moi, j'aime les dessins animés, j'ai toujours aimé, j'ai toujours regardé beaucoup de télévision, et comme dessin animé, j'aime bien les dessins animés un peu violents, comme *Dragon Ball*, voilà. On a téléchargé tous les chapitres de *Dragon Ball Z*, c'est 285, un truc comme ça et on est sur le 179. Il nous en manque encore 100, chaque chapitre a 20 minutes...

SL : Et vous regardiez *Dragon Ball* quand vous étiez petit ?

Monsieur Valéry : Oui, mais peut-être pas tant que ça. J'ai pris plus de plaisir après en étant jeune... vers 20 ans-25 ans. J'aime bien.

La musique fonctionne de manière identique. Comme le souligne Sylvie Octobre, les loisirs et la consommation musicale des adultes peuvent être orientés par les enfants (Octobre 2006 : §51). Chez les Semper, la musique provenant de la chaîne hifi du salon permet elle aussi de multiples formes de transmission et de partage (« Avec les enfants, on n'écoute pas de la musique en permanence, mais de temps en temps on écoute de la musique ensemble, et on met de la musique pour partager tous ensemble », dit monsieur Semper). Il y a des formes de transmission verticale : monsieur Semper tente de faire partager à ses enfants des expériences musicales importantes pour lui.

Monsieur Semper : J'ai des musiques que je connais depuis toujours, que je connais complètement par cœur parce que je les écoutais avec mes parents. La première musique que j'ai reconnue que j'écoutais avec mes parents, il y en a une c'est Claude François, une chanson particulière, j'avais trois ans. J'appelais ça « le monsieur qui crie », c'est toujours une musique que j'ai jamais écoutée ailleurs que chez mes parents, mais le disque est chez mes parents. Maintenant que j'y pense je me dis que vais la mettre je vais la faire écouter aux enfants.

Mais il existe bien d'autres modalités de transmission, dans la famille Semper. Il est fréquent que, au petit-déjeuner (réunissant toute la famille), un des deux adultes mette de la musique « assez fort », « pour motiver les enfants » : « quand on a vu qu'ils étaient réceptifs en fait, et qu'ils redemandaient, on a pris cette habitude-là ». C'est là une forme de transmission particulière. Les adultes proposent, mais cela ne devient une habitude, une pratique, que si les enfants y participent en affirmant leur plaisir. Ici, la transmission est loin d'être unilatérale. La trentaine de disques placés sur les étagères du salon ont été écoutés. Les enfants en redemandent certains, qui sont à nouveau écoutés, jusqu'à devenir éventuellement une part du patrimoine familial. Il s'agit là d'une forme de transmission qui, pour devenir telle, doit être validée, appréciée par les enfants singuliers. Dans le cas contraire, la musique est temporairement abandonnée.

Certaines musiques font l'objet d'une transmission différente. Ainsi, si monsieur Semper avait écouté les Daft Punk lorsqu'il avait entre 20 et 25 ans et ne les avait plus écoutés depuis. C'est à l'occasion de la visite d'un ami, qui lui avait apporté le dernier album du groupe,

qu'Arthur « a tout de suite adoré » et « après, le père Noël a apporté les vieux Daft Punk » [à Arthur]. Cette musique a été diffusée tant dans certaines soirées, où les adultes ont invité leurs amis, que lors d'anniversaires des enfants. Le matin, au petit-déjeuner, « on l'a écouté un nombre de matins incalculables ».

Monsieur Semper : Un jour, il y avait une fête, avec Natacha [8 ans], le jour où on avait acheté le laser, de ouf, on avait mis ça, des Rolling Stones. Depuis tout le monde adore, même Sandra [épouse de monsieur Semper], parce que, il y a vingt ans, je lui faisais écouter ça elle disait : « Arrête, tu me casses les oreilles ». Maintenant, je lui mets ça, elle adore, avec le laser. Donc, c'est des circonstances en fait. Ça, c'est une musique de ouf, ça dure super longtemps ça devient délirant, c'est extraordinaire, mais à condition que tu aies envie de faire la foire, avec les lasers partout, tu sautes partout, tu deviens fou avec une musique comme ça. C'est un peu entêtant, ça gonfle, ça, on est capable d'écouter ça tous les quatre assez fort, parce que ça nous plaît tous les quatre. Mais nous, tous les quatre avec ça, on est tous fous. On est capables de sauter tous les quatre, là, de mettre ça très fort.

Dans ce cas, la transmission à l'enfant réactive et modifie en les amplifiant des expériences musicales faites par l'adulte dans le passé. La musique au salon participe ainsi de la création des liens et des traditions familiales. Les goûts de l'épouse de monsieur Semper se modifient par l'intermédiaire des goûts des enfants.

Autre modalité de circulation de la musique entre adultes et enfants : tout commence avec les enfants, bien que leur goût musical s'inscrive dans un héritage familial précis :

Monsieur Semper : Il y a un autre truc. Elle [Natacha] en a fait une maladie avec Bach. Oui Bach, je le retrouve... *Badinerie*, de Bach, ça c'est un petit morceau qu'on a découvert dans un livre musique, un CD avec une histoire racontée par Marlène Jobert, qui, je pense a été offert aux enfants ou si c'est Sandra qui l'a acheté. C'est une histoire de sorcière avec des musiques de Bach. On a écouté ça dans la voiture, avec des super musiques et un morceau en particulier et on s'est dit : « C'est magnifique, il faut qu'on l'achète ». Donc on l'a acheté, et maintenant c'est un morceau que tout le monde connaît et qu'on écoute de temps en temps, religieusement, tous les quatre.

Les musiques de la culture enfantine qui passent à la télévision, telles que *Violetta*<sup>112</sup>, sont diffusées également par les enfants, qui les font découvrir aux adultes. La réception, dans le cas de monsieur Semper, est plus que mitigée :

Monsieur Semper : Toutes les musiques qu'on écoute avec les enfants, c'est des musiques que nous, on leur a fait découvrir. Maintenant, ils commencent eux à nous faire écouter des musiques et en général, le plus souvent, on n'est pas fan, forcément. Par exemple, Natacha, elle a acheté la musique de *Violetta*. Quand elle écoute *Violetta* une fois de temps en temps ici, on dit rien. Quand elle le met une deuxième fois, on dit : « Écoute, tu vas l'écouter dans ta chambre parce qu'on écoute tout le temps *Violetta*. Donc, dans leur chambre, ils ont une musique, un petit truc de CD, ils peuvent écouter ce qu'ils veulent, ils écoutent ce qu'ils veulent et si on en a un peu marre, on leur dit « Écoutez, ça fait dix fois que vous écoutez la même chanson, ferme ta porte, quoi », c'est tout. Donc, ils ferment la porte de la chambre, ils écoutent leur machin et tout va bien.

---

<sup>112</sup> Série télévisée argentine, coproduite par Disney Channel.

Ces propos montrent que la transmission inversée a des limites. La culture populaire Disney ne fait pas partie de la culture de monsieur Semper. Il découvre ces musiques, mais celles-ci ne sont pas appréciées au point de passer, pour l'instant, dans le patrimoine familial. Monsieur Kagel, lui, affirme avoir « eu du mal au début », mais a pris goût à la musique de *Violetta*, qu'il joue à la guitare avec sa fille.

La musique et l'enfance sont étroitement associées, pour plusieurs familles. Près de la moitié des enfants interviewés pratiquent un instrument de musique. Certains adultes, qui ont joué un instrument dans leur enfance, trouvent là l'occasion de « s'y remettre ». D'autres adultes se mettent à jouer d'un instrument de musique : monsieur Choutal s'est remis au piano, car son fils fait de la trompette ; monsieur Giron a recommencé à apprendre la guitare, en suivant des cours en ligne :

Monsieur Giron [à propos des cours de musique, sa fille allant à l'école de musique] : Deux heures par ci, un quart d'heure par là, une heure par là, j'ai pas le temps ; non, c'est pas une question de casanier, d'aller samedi matin à un cours, j'ai jamais été comme ça, je sais pas pourquoi, pas pour l'instant, j'apprends comme ça, je sens que j'avance...

Monsieur Giron : Et Estelle écoute ?

Monsieur Giron : Elle écoute, elle joue, elle prend des fois une deuxième guitare.

Monsieur Giron : Ah ! Il y a une deuxième guitare ?

Monsieur Giron : Oui [rires] bon une deuxième ou la sienne ou elle joue du synthé ou elle joue...sa batterie...

SL : Elle joue du synthé ?

Monsieur Giron : [rires] Ouais, il y a de tout.

Madame Giron : On est très musique chez nous... on est très musique c'est vrai hein ?

Monsieur Giron : Mais voilà ; on pense que Laura a l'oreille musicale donc.

Ainsi, plusieurs adultes, comme monsieur et madame Giron, retrouvent du goût pour la musique grâce à leurs enfants. Les parents se mettent à écouter des musiques, sur la chaîne-hifi, très proches des compositions données aux enfants par les professeurs de musique. Autour de la musique des enfants gravitent un ensemble de pratiques culturelles : découvrir l'instrument, emmener au cours, répéter les leçons de musique, écouter des musiques proches.

Si les adultes établissent des distinctions entre ce qu'ils écoutent comme musique ou ce qu'ils regardent à la télévision, on observe des différences importantes entre les familles, qui semblent dépendre à la fois de la surface du logement, de la disponibilité des adultes et de la manière dont ils envisagent les activités de loisirs des enfants. Ainsi, à l'opposé de madame Ousséguant, qui comme une majorité des familles rencontrées régule l'usage de la télévision pour susciter une diversité d'engagements ludiques censés développer diverses compétences enfantines, monsieur Majo, lui, partage la télévision et la chaîne hi-fi du salon avec ses filles avec beaucoup moins de régulations. Au chômage, il passe beaucoup de temps dans le salon

avec ses trois filles.

Monsieur Majo : Je suis avec mes filles tout le temps. Je participe à leurs bêtises de la télé, dessins animés. Je mets la télé pour elles avec des dessins animés et je me retrouve devant la télé tout seul devant les dessins animés. Je mets un reportage, par contre elles, elles viennent regarder mon reportage. On regarde tout ensemble à part les films que nous [les époux] on regarde le soir, elles regardent pas. S'il y a des dessins animés, je regarde avec elles, si je regarde un reportage elles regardent avec moi.

SL : Est-ce qu'ils y a des bagarres des fois ?

Monsieur Majo : Non. La plupart du temps la maman et moi on regarde ce qu'elles regardent. Mais si elles sont pas là, on regarde des reportages. Ou les films le soir. La télé elle est à nous plutôt le soir, la maman et moi. Sinon la télé, elle est à eux la journée, quand elles sont là, on regarde ce qu'elles veulent regarder : *Victorious*, *Violetta*. Il y a juste les trucs musicaux, music-hall, elles regardent elles mais nous on regarde pas, on regarde pas les comédies musicales mais elles adorent. Enfin si on regarde...

C'est là un cas spécial : une forme de partage quasi indifférencié d'activité entre adultes et enfants.

Monsieur Majo : Voilà je participe à leurs activités. Et elles aussi à mes activités. Moi, vélo, dessin, voilà. Mais elles plantent. Moi j'adore les plantes et elles aussi. Elles m'ont planté des lentilles, elle m'ont mis ça. Elles m'offrent souvent des plantes. La plupart de mes plantes c'est mes enfants qui me les ont faites. On fait tout ensemble. La mère et moi on vit par rapport à elles. Quand elles ont pas là, on s'occupe de l'appartement. Les courses, les ballades, en vélo à pied en bus. Je fais rien sans mes enfants ou rarement. Tout sauf jouer aux poupées et aux jeux de société avec elles

### 2.3. Jouer ensemble

Lorsque nous évoquons avec madame Charpet les activités que les adultes font pour eux-mêmes, dans leurs loisirs domestiques, il est remarquable qu'une bonne part de ces activités sont ludiques. Le salon de l'appartement comporte deux petites tables sur lesquelles sont posés des ordinateurs. Il n'y a pas de télévision dans le salon (la seule télévision se trouve dans la chambre des deux filles de 6 et 8 ans). Pendant ses temps de loisir, monsieur Charpet joue à des jeux multi-joueurs. Parfois, son épouse joue aux mêmes jeux que son mari. Mais le plus souvent, au retour de l'école, elle joue à des jeux « d'objet caché ». Lorsque les adultes ne sont pas sur les ordinateurs, les enfants jouent souvent à leurs propres jeux. Cependant, des passages ludiques entre adultes et enfants ont lieu. Du côté du père, la mère affirme :

Madame Charpet : La grande a essayé de jouer à certains jeux, donc soit avec le papa soit toute seule ou elle sur un ordinateur, le papa sur un autre. Elle va essayer, mais c'est vrai qu'elle aime encore plus regarder que jouer, elle aime bien se mettre à côté le regarder jouer, disons que c'est un jeu d'équipe, mais sans jouer à deux. Elle va lui dire « Attention ! Il y a ça, faut faire ça », mais elle aime plus regarder que jouer.

Du côté de la mère, les formes d'engagement sont un peu différentes. À l'entendre, elle joue tout autant seule qu'avec ses filles. Et les bénéfiques, en termes éducatifs pour les enfants, semblent faire partie intégrante du plaisir qu'elle a à jouer, si bien qu'il est difficile de parler de transmission descendante :

Madame Charpet : Moi, c'est vraiment des petits jeux, souvent des jeux d'objets cachés. C'est des jeux avec une histoire où vous avez une histoire qui se déroule. Par exemple, une porte fermée, il faut trouver la clé pour continuer. Ou des scènes avec une caisse en bordel et des objets qu'il faut trouver dans la pièce. C'est des jeux que j'aime bien faire, ça me détend. J'essaye de jouer aussi avec les petits parce que ça peut être bien aussi au niveau de la recherche pour apprendre à reconnaître les objets, tout ça, donc ça j'aime bien faire avec les filles, et généralement ça arrive qu'on passe deux trois heures d'affilée sur l'ordinateur à faire ces jeux-là toutes les trois ensemble. Je trouve que c'est pas mal pour les enfants.

On voit ici que les parents font diverses associations : entre leur propre goût voire leur propre enfance, les plaisirs des enfants, les objectifs d'apprentissages qu'ils ont pour leurs enfants.

Maxime a six ans et vit avec ses deux parents dans un appartement de deux étages, dans une maison comprenant deux appartements.

*Observation dans la famille Choutal*

Dès le début de la visite de la chambre de Maxime, père et fils s'engagent dans des jeux. Alors que l'enfant montre son lit, en forme de voiture de course (*Cars*<sup>113</sup>), son père décroche la pompe à essence pour me la montrer. Son fils intervient : « Eh ça personne n'a le droit.... Eh ! Papa ! T'as tout cassé. Faut faire le code secret ! » Le père se détourne alors et appelle mon attention sur le punching-ball fixé au plafond. Père et fils commencent à taper dedans, et le père, ayant tourné la tête pour me parler, se prend un coup sur la tête, ce qui fait beaucoup rire le garçon. Le père tente de revenir au cadre de l'entretien : « Stop, arrête de faire ton malin maintenant », tandis que l'enfant continue à taper dans le punching-ball. Le père mime la douleur : « Ouah, ouah ! » puis revient au cadre de l'entretien : « Non tu arrêtes de faire cela, stop ! »

La proximité et l'engagement physiques ludiques sont ici mis en valeur par le père et le fils. Père et fils émailleront la visite de plaisanteries. Le père, notamment, soit lorsqu'il commente la vie familiale, soit lorsque l'enfant parle, il lance de temps en temps une blague qui vise à faire rire l'enfant, il le taquine. Cela poursuit et complète le jeu physique. Rire ensemble, c'est montrer qu'on partage l'implicite, le second degré, ce qui témoigne et renforce les liens entre les individus.

Les parents, et notamment les pères réapprennent à jouer à la bagarre avec leurs enfants, comme monsieur Valéry :

---

<sup>113</sup> *Cars* est un film d'animation co-produite par les studios Disney.

On joue à la bagarre souvent, ici ou dans ma chambre. On veut jouer beaucoup plus que ça. Après ça a baissé. Et puis, ça a repris et puis Enzo [2 ans] qui s'est intéressé. Ils adorent maintenant les deux. Sauf que lui [Paul, 8 ans], ça tape, de plus en plus fort. Mais avec le petit, c'est difficile à gérer parce que... Le plus grand cherche à se mesurer à moi, que ce soit de la force, (avant de manger) si ça arrive, qu'il y a pas de DS, Paul demande on peut jouer à la bagarre, je m'assois sur le lit, et Enzo arrive et me cherche. Il me demande : « On fait la bagarre ? » D'autres fois c'est Paul qui demande. Il y a des fois où je dis : « Non, on joue pas parce qu'on va manger dans 5 minutes, ou : je veux pas je suis fatigué et j'ai du mal ; parce que je sais qu'ils adorent, c'est un vrai moment garçon-papa mais j'ai du mal, faut que je fasse un effort pour faire ça, et pourtant après je m'amuse. Avant, c'était plus difficile pour moi parce qu'avant, Paul voulait qu'en plus de jouer à la bagarre, on le fasse avec toute l'histoire de Naruto, et ça demandait toute une préparation qui pour moi était difficile à suivre : « Non mais on fait comme ça, ce pouvoir là et quand tu fais ça il faut que tu fasses comme ça ! »

Monsieur Valéry raconte combien apprendre peut exiger d'effort de la part des adultes. Etre partenaire dans un jeu qui repose sur une histoire, notamment lorsque celle-ci est scénarisée par l'enfant, demande parfois « une préparation », de l'énergie, pour réfléchir à la meilleure forme de participation possible, c'est-à-dire pour s'y engager. Le jeu, comme le souligne Gilles Brougère, est souvent accompagné d'un méta-jeu. Il s'agit des « activités qui entourent le jeu – conversation, organisation, critique, etc. » (Brougère, 2011c : 34), toute une activité où se déploient des apprentissages, des productions d'artefacts. Le jeu entraîne des activités périphériques en sus de l'activité propre. Brougère définit la culture ludique comme une partie de la culture enfantine : « un ensemble de structures, de schèmes, de formats, de thèmes qui permettent à un enfant de jouer, à des enfants de jouer ensemble » (*ibid.* 34). Cette culture doit être considérée comme un « ensemble de ressources mobilisables, ce qui permet que l'on fasse quelque chose ensemble » (*ibid.* 34). Cette culture se manifeste concrètement à travers l'activité des membres qui la mobilisent. Car c'est par des activités spécifiques que se forment les groupes, ce que Lave et Wenger appellent « les communautés de pratiques » (1991). La culture, ici ludique, est produite effectivement par une communauté de pratique. Dans la situation de monsieur Valéry, le jeu de bagarre fait partie d'une culture ludique partagée entre enfants et adultes, initiée, voire développée par l'enfant. Paul ajoute des règles et des histoires et enrichit ainsi le répertoire ludique de son père (lorsque le père dispose d'assez d'énergie pour s'y mettre). Dans ce cas, monsieur Valéry apprend de son fils.

Les jeux rendent les joueurs égaux devant les règles. Le résultat du jeu peut parfois inverser les positions : monsieur Kagel raconte comment, au cours de jeux de société (*Jungle Speed*), il observe une inversion. Au bout de deux ou trois séquences de jeux, l'enfant dépasse l'adulte en gagnant la partie. Cet adulte observe que son enfant « en profite » parfois pour dire des

choses qu'il ne confie pas habituellement. Mais, on l'a vu avec monsieur Valéry, une activité ludique structurée, comme un jeu de société ou un jeu de faire semblant impose à la fois une sorte d'égalité entre les partenaires et un engagement de chacun dans le jeu. Or d'une part, nous avons vu que les parents cherchent à établir des formes de distinction générationnelle, notamment à partir de l'activité ludique, assignée à l'enfance. D'autre part, la plupart des parents rencontrés sont engagés essentiellement dans leur activité salariée et dans les activités domestiques. Il s'ensuit que l'activité ludique organisée entre adultes et enfants ne semble pas si fréquente. Elle peut prendre la forme de rituels : par exemple, les adultes de la famille Semper ont institué le dimanche soir avant le repas un temps de jeu de société avec les enfants. Elle être advenir à la suite d'une sollicitation de l'enfant, qui cherche alors un partenaire. Cette configuration est particulièrement visible dans les familles avec un unique enfant. Ainsi, il est fréquent que madame Choutal s'installe par terre avec son enfant (Estelle, 6 ans) pour faire des constructions.

Monsieur Giron : Je me mets assis sur le lit, elle, elle joue à la maîtresse et ensuite elle me dit : « Bon, maintenant, c'est toi le maître », c'est à moi d'aller au tableau et à moi de jouer avec elle : 2+3, 1+1, 2+2, ou des ou d'autres trucs quoi, j'ai l'habitude de lui dessiner une maison...je sais pas si ça vous intéresse....

SL : Oui oui ça m'intéresse beaucoup.

Monsieur Giron : Je lui dessine une maison, je lui dis : « Tac, je pars de là, je lui dessine trois parcours, avec des embuches, A B et C : lequel tu vas prendre pour aller à ta maison, et je lui dessine des lignes. Des fois je mets des traits entre, comme des murs, « Ah, celui-là, c'est pas le bon, celui-là, c'est pas le bon, le troisième c'est bon...

SL : À ce moment-là vous faites l'enseignant, le maître...

Monsieur Giron : Ouais, un petit peu ouais... c'est ce qu'elle demande.

Le père et la mère sont sollicités et peuvent se rendre à tour de rôle dans la chambre de leur fille pour jouer avec elle.

Monsieur Giron : En ce moment, c'est les baigneurs, les poupées.

SL : Ça consiste en quoi ?

Madame Giron : Ben, je dois garder les bébés [rires de monsieur Giron], je dois en prendre soin, je dois, je reproduis sur le bébé ce que je reproduisais sur elle.

Monsieur Giron : Mettre les couches.

Madame Giron : Mettre les couches, donc moi je lui apprend à le faire, je lui apprend à bien s'en occuper heu voilà... autrement il y aussi playmobils.

SL : Vous faites quoi ?

Madame Giron : Ben elle a une maison avec des playmobils, elle a des voitures playmobil,

Monsieur Giron : Ben on raconte des histoires...

Madame Giron : On raconte des histoires voilà.

Monsieur Giron : On joue....

SL : Vous trouvez des histoires ou c'est elle qui...

Madame Giron : C'est elle d'abord, c'est elle qui lance et après moi je suis....

SL : Par exemple...

Monsieur Giron : On met le petit dans l'ambulance, ben on va aller à l'ambulance, tu vas aller à l'hôpital ...c'est anodin c'est... pas évident à raconter... ou les playmobils ils vont dormir, c'est l'heure de dormir...

Madame Giron : on reproduit la vie quotidienne avec, avec les playmobils

Ce type d'engagement des adultes semble beaucoup moins fréquent lorsque deux enfants au moins peuvent jouer ensemble. Mais cela dépend de la configuration : temps disponible des parents, goût pour les jeux, sollicitation de l'enfant et modalités d'engagement que présuppose le jeu. Dans le cas chez monsieur et madame Champi (Maya 8 ans), Jules (5 ans), Louis (3 ans), madame Champi joue avec son fils Jules surtout lorsque sa sœur et son frère ne sont pas là :

Madame Champi : En fait, Jules, il est habitué à beaucoup jouer avec moi, on a quand même passé beaucoup de temps ensemble quand il était petit, du coup, il peut bouder ou se faire beaucoup remarquer si jamais je suis occupée à autre chose et il aimerait que je m'occupe plutôt de lui.

SL : Et là si vous étiez seul avec lui, vous feriez quoi ?

Madame Champi : Ben on ferait un petit jeu de société, on serait dans sa chambre... oui assez souvent. Ou même quand Maya est là. Non, c'est plus quand Maya n'est pas là. Louis, il fait la sieste, de temps en temps, de moins en moins.

SL : Et quand vous jouez avec Jules, c'est plutôt dans sa chambre ?

Madame Champi : Oui parce qu'il a ses jeux et parce que ce que Jules aime bien faire, c'est faire des jeux un peu de rôle avec des personnages avec les playmobils, les légos, ce genre de choses. Donc on fait des histoires, on invente des histoires,

SL : C'est lui qui vous demande ?

Madame Champi : Ben en fait, je faisais beaucoup ça avec Maya, et moi je me souviens que j'étais vachement demandeuse de ça quand j'étais petite à mes parents et qu'ils voulaient pas trop en fait.

Pour madame Champi, jouer avec ses enfants semble se modifier avec l'âge : Maya a 8 ans et elle évoque le jeu avec elle comme une activité passée, alors que Jules à 5 ans. Madame Champi souligne aussi que l'engagement d'un adulte dans ce type de jeu est relativement considéré comme mettant trop en question la différence générationnelle. Contrairement au jeu de société, où enfants et adultes doivent suivre des règles anonymes, s'engager dans un jeu de faire semblant demande aux adultes d'apprendre de l'enfant, qui maîtrise mieux le scénario, voire conduit les échanges :

Madame Champi : Ben, souvent mes copines se foutent de moi quand elles me voient ! Oui, je fais comme si j'avais le même âge qu'eux et je joue, je fais un personnage playmobil, puis on invente une histoire, et tout ça ; bon ça dure pas longtemps, c'est une histoire de un quart d'heure - 20mn quoi, mais voilà...[...] On m'a déjà fait la réflexion, que c'était bizarre de jouer à ce point avec les enfants.

#### 2.4. Mémoire et réinvestissement au présent

Comme l'affirme monsieur Natchez, « ce que j'adore quand j'écoute les mômes c'est que ça me replonge dans mon enfance, ça m'amuse de les écouter jouer ». Il se réjouit d'entendre ainsi « les règles qu'ils se fixent pour jouer, faire des jeux de simulation ». Les imitations sonores et gestuelles des animaux qu'il fait le soir (le cochon, la vache, le singe, la vache, le cheval...) s'inscrivent sans doute aussi dans le cadre d'une transmission descendante.

Monsieur Natchez : Ma mère, elle faisait le jeu du crocodile, elle se mettait au pied du lit, elle montait le long de nous, donc on avait le frisson, le stress parce que le crocodile il mord, et pour arrêter qu'il morde il fallait le caresser. Donc on caressait les cheveux de notre mère et dès qu'on arrêtais de la caresser, hop, elle faisait semblant de s'endormir et on arrêtais, et hop elle simulait de nous mordre, quoi. Donc ça nous faisait des chatouilles, donc ça vient de là, les chatouilles au lit.

Mais cela dépend aussi des enfants. Par exemple, il fait des « prouts » avec la bouche sur les bras ou le cou. Mais, contrairement à son fils, sa fille n'aime pas ces « prouts », donc il modifie le jeu avec elle : « je lui frotte ma tête contre son cou ou son ventre, pas plus ». Souvenirs d'enfance et expérience corporelle sont très liés. Des sensations sont associées à des objets et des corps dans une situation précise, configuration qui se fixe dans la mémoire<sup>114</sup>. Un souvenir peut revenir à la conscience lorsque certains des éléments d'une configuration reviennent. Les enfants, par leur présence, suscitent chez les adultes, certains retours du souvenir. Un ensemble de modifications apparaissent dans cette émergence de souvenirs déclenchée par les formes de participation entre adultes et enfants. Lankauskas (2006) montre que les sens participent activement à la construction mémorielle. Selon lui, la mémoire est habituellement considérée par les anthropologues comme se construisant et s'exprimant à partir du langage, mais, dit-il, la remémoration ne s'effectue pas seulement par la voie des mots, mais aussi par la voie des sens.

Comme le montrent Lévi-Strauss (1952) et Diasio (2007), les représentations de l'enfance condensent des imaginaires et des pratiques temporelles particulières. Le temps de l'enfance est un temps aux allures multiples : hors-temps de l'âge de l'innocence (Jenks 2005 [1996]) et de la nature, premiers temps du développement (Turmel 2006), temps des passages (Diasio 2001, 2007), temps de l'avenir. L'enfant est gage de renouvellement des générations ; passeur

---

<sup>114</sup> Agamben affirme que la répétition est toujours une occasion d'apprendre : la répétition n'est pas le retour de l'identique, le même en tant que tel qui revient. La force et la grâce de la répétition, la nouveauté qu'elle apporte, c'est le retour en possibilité de ce qui a été. La répétition restitue la possibilité de ce qui a été, le rend à nouveau possible. Répéter une chose, c'est la rendre à nouveau possible. C'est là que réside la proximité entre la répétition et la mémoire. Car la mémoire ne peut pas non plus nous rendre tel quel ce qui a été. Ce serait l'enfer. La mémoire restitue au passé sa possibilité (Agamben 2004 : 91).

entre la mort et la vie, il s'inscrit dans l'histoire et dans la mémoire longue de la parenté et du groupe, dont son corps porte les traces, par exemple à travers les ressemblances familiales (Diasio 2010d).

L'enfant fait figure de garant et gardien des temps : historiques, généalogiques, biologiques. Les enfants – concrets, pluriels, singuliers – vivent, réactualisent, résistent dans le présent à ces orientations idéologiques et nomothétiques. Ils grandissent, ils mesurent les mois et les demi-années, ils jouent sur les assignations d'âge. Parfois ils les revendiquent en tant que source de droits spécifiques, parfois ils essaient de s'en affranchir (Diasio 2012 : §13).

S'il est possible de passer d'un genre à l'autre au cours de sa vie, ces cas restent ponctuels et rares, alors que chaque adulte a été enfant. C'est donc par le temps que les individus font l'expérience de ces deux catégories. Les ressemblances entre les adultes qui ont été enfants et leurs enfants relèvent d'une expérience partagée.

Les pratiques parentales face aux enfants comportent ainsi plusieurs dimensions différentes correspondant à plusieurs formes de transmission. Une première est la transmission verticale : les adultes souhaitent que l'enfant apprenne telle ou telle pratique. Mais on s'aperçoit rapidement que ces pratiques doivent convenir aux enfants. Ainsi, lorsque les parents conçoivent le projet de transmettre le goût pour le soin des animaux, ils découvrent que cela ne marche pas aussi facilement que cela : la transmission doit être ratifiée, validée par les enfants pour opérer. Une deuxième dimension concerne l'apprentissage des adultes : en transmettant des pratiques, les adultes les réactualisent, les développent. Les enfants participent à ce développement. Enfin, une troisième dimension concerne la question de la hiérarchie dans la transmission. La vie partagée avec des enfants dont la culture ludique est de plus en plus influencée par la culture de masse devient un mode socialement valorisé de partage entre adultes et enfants :

Adultisation des enfants et infantilisation des adultes donnent lieu au dépassement d'une opposition binaire « grands-petits » et à l'hybridation d'identités collectives. Ainsi dans l'étude Kinder, on a remarqué à quel point les stratégies de marché produisent une différence non hiérarchique entre générations, dans laquelle les attitudes, les comportements, le langage enfantin deviennent désirables pour les adultes eux-mêmes (Diasio 2010a : 39).

Une certaine forme d'expérience enfantine reposant sur le jeu et la créativité, est valorisée comme expérience d'adulte, pour l'adulte lui-même. Mais cette apparente indifférenciation repose sur une conception de l'enfant assez précise. Comme on l'a vu dans les familles Cachin et Raspegui, l'enfant est, par exemple, créateur, voire artiste. On retrouve cette absence de distinction dans la démarche de certains éditeurs de livre pour enfants, tels que ceux observés par Nathalie Roucoux et Véronique Soulé (2008). Si cette conception traverse

toutes les familles, si la réactivation des expériences des adultes est partout présente, certaines familles insistent davantage sur les apprentissages des enfants, tandis que d'autres insistent sur l'expérience du partage elle-même.



## CHAPITRE 13. UNE CULTURE SENSIBLE PARTAGÉE

Dans ce chapitre, on envisagera la manière dont se développe une « culture sensible » entre enfants et parents. Nous reviendrons d'abord sur les rapports entre les corps, puis sur ce qu'ils produisent en matière de socialisation des adultes. Le domicile est le lieu où parents et enfants partagent des moments sensibles à travers les objets – le canapé notamment – et les corps à corps – bagarres, chatouilles, caresses. Les espaces deviennent alors des lieux de production du commun plus que de séparations. Les ressemblances, les mimétismes, les partages viennent supprimer parfois les différences générationnelles. Et dans cette production du commun, les adultes se trouvent transformés, particulièrement par les affects créés par ces partages sensibles. Ils sont aussi (re)socialisés par les situations dans lesquelles, au delà des normes qu'ils souhaitent appliquer, ils sont amenés à reconsidérer leurs rapports spécifiques à leur enfant singulier.

### 1. Mimesis et vie quotidienne

Pour Joël Candau, c'est le partage, « au sens d'union, de réunion, de fusion qui fonde l'idée de société ou l'idée de culture » (Candau 1999 : 16). Le partage peut être défini par nombre de critères : le partage peut être celui du lieu d'habitation, du passé, des conditions de vie, d'une langue, des habitudes alimentaires :

[...] les pratiques partagées contribuent probablement à faire converger les représentations, ou, du moins, à atténuer leur dispersion. Elles seraient en quelque sorte sociopètes en normalisant des représentations qui, originellement, en raison de l'unicité de chaque esprit-cerveau, seraient plutôt sociofuges. Agir collectivement, c'est non seulement chercher à atteindre des fins partagées, mais c'est aussi tenter de donner ensemble un sens partagé à l'action conduite. (Candau 1999 : 166).

Joël Candau souligne que l'« affinité des états mentaux », si elle est toujours présupposée, est en fait le « résultat plausible des échanges et des interactions entre les membres de ces formations concrètes » (Candau 1999 : 172-173). Dans cette perspective, l'absence de contact est quasiment impossible. Le partage de la vie quotidienne passe par le corps, et produit des ressemblances.

Les relations entre parents et enfants dans l'espace domestique suscitent de telles ressemblances. Pour Christophe Wulf, la notion de mimétisme rend compte de processus essentiels pour décrire la vie sociale. C'est au travers des processus mimétiques que les

modèles et schémas sont incorporés (Wulf 2004, 2007). Wulf emprunte la notion de mimétisme à Walter Benjamin qui, à travers l'archétype de l'enfant, soulignait cette manière qu'il a de se faire semblable au monde qui l'entoure, manière qui est la condition de la compréhension (Gebauer et Wulf 2005). Wulf insiste sur la dimension sensible du savoir nécessaire à l'effectuation des pratiques sociales. C'est un savoir de nature performative, « corporelle et est étroitement lié à des processus sensibles » (Wulf 2007 : 11). C'est par la participation à des actes sociaux nécessitant une mise en scène pratique que les individus construisent leur monde : « en s'appropriant mimétiquement les espaces sociaux extérieurs, les individus les transposent par les sens et l'imagination en images intérieures, en mondes du son, du toucher, de l'odorat et du goût qu'ils incorporent à leur propre monde » (Wulf, 2007 : 11).

Nous faisons l'apprentissage d'un acte social par mimésis, dans un rapport avec d'autres individus que nous voyons agir et auxquels nous sommes liés par le contexte social. Nous vivons la manière dont ils mettent en scène et représentent leurs actes, nous prenons part à leurs actions, nous faisons l'expérience des buts qu'ils poursuivent, du sens qu'ils donnent à ce qu'ils font et du rapport de leurs comportements avec le contexte. Soit nous sommes concernés par leurs actes et nous y participons, soit nous restons à l'écart et ne faisons que percevoir de l'extérieur ce qui se passe (Wulf 2007 : 9).

La mimesis est une manière de faire semblable au monde. Elle établit une proximité aux objets qui ne pourra être atteinte autrement et représente, pour cette raison, « une condition indispensable à la compréhension » (Gebauer et Wulf 2005 : 13). Déjà Lévi-Strauss avait porté son attention aux modes de diffusion qui sont différents de l'imitation simple :

En plus de la diffusion simple, il convient donc d'évoquer ce processus si important que Kroeber, qui l'a identifié d'abord, a nommé diffusion par stimulation (*stimulation diffusion*) : l'usage importé n'est pas assimilé, il joue plutôt le rôle de catalyseur; c'est-à-dire qu'il suscite, par sa seule présence, l'apparition d'un usage analogue qui était déjà présent à l'état potentiel dans le milieu secondaire. Illustrons ce point par un exemple qui touche directement à notre sujet. L'industriel fabricant de papier qui se rend aux États-Unis, invité par ses collègues américains ou membre d'une mission économique, constate qu'on y fabrique des papiers spéciaux pour emballages de Noël; il emprunte cette idée, c'est un phénomène de diffusion. La ménagère parisienne qui se rend dans la papeterie de son quartier pour acheter le papier nécessaire à l'emballage de ses cadeaux aperçoit dans la devanture des papiers plus jolis et d'exécution plus soignée que ceux dont elle se contentait; elle ignore tout de l'usage américain, mais ce papier satisfait une exigence esthétique et exprime une disposition affective déjà présentes, bien que privées de moyen d'expression. En l'adoptant, elle n'emprunte pas directement (comme le fabricant) une coutume étrangère, mais cette coutume, sitôt connue, stimule chez elle la naissance d'une coutume identique (Lévi-Strauss 1952 : 1576-1577).

Cette approche peut être appliquée à la relation parent-enfant : il apparaît que la transmission n'est qu'un aspect, un côté d'un phénomène plus large et plus complexe de diffusion et d'appropriation. La transmission, en tant que processus et non seulement projet, est d'abord

un partage. Écouter de la musique, s'occuper d'animaux, s'asseoir sur le canapé, se chatouiller, se câliner : lorsque ces actions se répètent au quotidien, ces gestes s'apprennent selon un processus mimétique. La difficulté, pour rendre compte de ces processus provient du fait qu'ils passent beaucoup par le corps, mais aussi, du fait que les adultes, généralement, rendent compte oralement de leurs pratiques comme de pratiques uniquement gouvernées par l'intention de conduire l'enfant. Cette vision correspond aussi au schéma d'une transmission verticale. La relation parent-enfant, de ce point de vue, ne consiste qu'à transmettre et éduquer, c'est-à-dire à conduire la conduite. Or, comme le montre Nicoletta Diasio (2010), en matière de transmission, ce ne sont pas seulement les enfants qui ressemblent à leurs parents. Les ressemblances sont couramment appréhendées en termes de transmission biologique ; cependant, les dimensions affectives, corporelles et sensorielles sont particulièrement agissantes et en modifient le sens, comme le soulignait déjà Crocker :

Les bororos pensent que les personnes qui ne sont liées ni par le sang ni par l'appartenance à un même groupe social, mais qui habitent dans le même espace physique, mangent la même nourriture (car toute nourriture est partagée par tous les membres d'une maisonnée), dorment et se baignent ensemble, font leurs besoins au même endroit, en viennent, après des années, à participer à une même espèce naturelle (Crocker 1977 : 162).

Lorsque l'on vit proches, une culture sensible partagée émerge par les corps et les objets qui sont entendus, touchés, regardés ensemble. Birdwhistell (1970) a montré comment, dans l'interaction, les corps s'ajustent les uns aux autres ; il compare les échanges à une danse ou à un combat de boxe au sein desquels il devient difficile de distinguer qui commence et qui répond, qui est émetteur et qui est récepteur. La Cecla (2002) a remarquablement observé, à l'aide de photographies de paysans italiens, comment ces formes de transmission fabriquent des ressemblances, des analogies, des correspondances dans les manières de marcher, dans les postures, dans l'habillement. Il s'agit là de transmission horizontale, par fréquentation mutuelle régulière, étroite, quotidienne.

Laver un enfant, échanger des gestes de tendresse, reproduire des mimiques, faire le ménage engagent les acteurs dans un processus où, à travers l'harmonisation de leurs gestes, leurs heurts même et leurs accrochages, ils se co-construisent. Il ne s'agit pas uniquement de cette empreinte sensorielle qui rend chaque environnement familial unique mais d'un processus d'incorporation des proches via un processus dynamique qui, tout en modifiant les sujets, ratifie leur distinction (Diasio 2010d : 159).

Si les ressemblances assurent une forme de continuité dans le temps, elles ne cessent de se transformer, selon les modifications des relations affectives, l'évolution des statuts des uns et des autres. Il serait réducteur de définir ces similarités comme de l'imitation, habituellement

pensée comme passivité. Christoph Wulf, on l'a dit, utilise le terme de mimésis pour rendre compte du caractère dynamique de l'engagement :

En cherchant à ressembler à leur mère ou à leur père, en les copiant ou en les imitant, les enfants apprennent leurs mouvements, leurs intentions et la dimension physique de leurs actions. En assimilant, de manière mimétique, les mouvements du corps de leurs parents, les enfants saisissent pourquoi, quand, comment et dans quel contexte ceux-ci agissent (Wulf 2007 : 85-86).

Le « faire ensemble » apparaît comme un mode de fabrication des airs de famille, « qui ne se déroule jamais sur un mode mécanique, répétitif : les gestes sont réinterprétés, appropriés » (Diasio 2014 : 36).

L'action et la réflexivité constituent des dimensions centrales de cette manière de faire des corps [...] Mais, à la différence de ce qui se passe dans l'incorporation d'objets, les personnes ne sont pas inertes, elles s'accommodent les uns les autres, se laissent transformer par un ensemble d'agissements réciproques. A l'instar des comportements alimentaires, les parents sont modifiés par leurs actions sur les enfants et, dans certaines photos de famille, l'ethnographe se demande qui ressemble à qui. Peut-on toujours définir une autorité du modèle comme matrice originale dont on repère les traces ? Est-ce la fille qui reprend la mère dans ses gestes coquets, ou la mère qui s'accoutume aux poses enfantines de la fille ? (Diasio 2010d : 158).

## 2. Le partage des corps

Entre frères et sœurs d'âge proche, entre adultes et enfants, c'est en jouant, en se chatouillant, en se collant, se poussant, en mêlant ces actions à des actions sur des objets (jouets, peluches, coussins), que les enfants façonnent leur propre rapport au corps et aux corps des autres. Les corps se touchent, se répondent, se cherchent, partagent des sensations. C'est dans l'espace domestique, à travers le toucher et les mouvements des corps rapprochés que les subjectivités d'enfant se construisent, que se tissent les relations familiales. .

### 2.1. Se toucher

L'une des premières études à avoir souligné les modalités d'engagement corporel mutuelles dans les relations entre adultes et enfants est celle de Bateson et Mead (1962 [1942]) à Bali. Dans leurs photographies, ces anthropologues montrent combien les relations entre enfants, mais aussi entre adultes et enfants, se caractérisent par une proximité spatiale qui passe en grande partie par une action mutuelle des corps des uns sur le corps des autres. Curieusement, on dispose de peu d'éléments de comparaison du côté des populations européennes, car si les soins du corps des jeunes enfants ont été et demeurent une thématique fréquente, les travaux en question traitent essentiellement d'autres cultures (Bonnet et Pourchez 2007). Les données

pour la France sont peu nombreuses pour les tranches d'âge de 0 à 5 ans, de même pour les 6-8 ans. Des données historiques sur les pays occidentaux attestent, cependant, des changements importants dans le rapport tactile aux enfants (Lallemand et Delaisi de Parseval 2001, Loux 1978). Synnott (1993) montre que si, aux yeux des spécialistes de l'enfance, les rapports tactiles aux enfants étaient considérés comme néfastes à l'enfant dans les années 30, ils sont devenus aujourd'hui une norme. Il rappelle les conseils du docteur Watson, fondateur du behaviorisme, en 1928:

Traitez-les comme s'ils étaient des petits adultes. Habillez-les, baignez-les avec soin et circonspection. Faites en sorte que votre comportement soit toujours objectif et gentiment ferme. Ne les prenez pas dans vos bras et ne les embrassez pas, ne les faites pas asseoir sur vos genoux. Si vous le devez, embrassez-les une fois sur le front lorsqu'ils disent bonne nuit. Serrez-leur la main lorsqu'ils se lèvent le matin (Synnott, 1993,81-82).

Dans les familles rencontrées, les adultes peuvent au contraire toucher les enfants, les chatouiller, les caresser, voire les porter dans leurs bras. Le toucher est le sens de la proximité la plus étroite : il implique directement un partage physique (Bromberger 2007). Ce partage, il est vrai, est susceptible d'empiéter sur le territoire du moi (Goffman 1973b). La peau est ainsi la surface qui permet d'explorer et d'être affecté par le monde extérieur. Par le toucher, associé parfois étroitement à des perceptions visuelles ou auditives, l'être humain fait l'expérience du poids, de la taille, de la texture, de la forme, du mouvement des corps. C'est par le toucher que nous créons ou renforçons des liens (Finnegan 2002, Goffman 1973b). Dans le champ de l'anthropologie, peu de travaux portent sur ce sens pourtant si particulier. Jacqueline Rabain (1979) a montré comment les jeunes enfants wolofs se déplacent d'un corps adulte à l'autre, démultipliant la variété et l'intensité des contacts corporels. Virginie Vinel, dans son travail sur les relations entre les femmes moose du Burkina-Faso, montre que les rapports tactiles « suivent des normes qui prennent en compte le statut social des individus, leur sexe, leur âge et la situation de production du contact, en public, dans un lieu familial ou dans l'intimité » (Vinel 1998 : 77-78). Toucher ne revient pas seulement à « traduire » une relation, mais à la créer. Elle observe que les jeunes filles de la même catégorie d'âge se tressent les cheveux entre elles. Cette activité occasionne de nombreux contacts corporels :

Aux heures de détente, spécialement pendant la saison sèche, les jeunes filles des enclos avoisinants se retrouvent dans un endroit ombragé, sous un arbre ou près d'une maison, un espace ouvert où des femmes sont essentiellement présentes. Pendant l'après-midi entière, les jeunes filles se tressent réciproquement. Le toucher est omniprésent lors de ces échanges. La coiffeuse effleure, palpe, tire le cuir chevelu de la coiffée car les nattes sont tissées sur le crâne. La jeune fille coiffée ne ressent pas que du plaisir, car le serrage des nattes lui procure des picotements douloureux qu'elle exprime par des exclamations souvent accompagnées de

rires [...]. Les jeunes filles façonnent donc leur apparence entre elles. Plus encore, toucher en tressant, c'est s'approprier la personne, l'intégrer au groupe, lui incorporer l'identité du groupe des pairs. (Vinel 1998 : 81-82)

Les corps, par le toucher et le contact étroit, se mêlent. Le corps est alors expérimenté comme un corps-en-relation, selon ces formes particulières du lien. Le corps ne fait pas que transcrire, traduire physiquement des sentiments, des émotions ou des pensées : les sentiments doivent être pensés comme une production d'un réseau composé d'actions, d'affects, d'objets et de corps. En outre, le corps condense, cristallise des sentiments collectifs, qu'ils soient familiaux ou politiques ; il intègre et produit des histoires et des relations sociales. Ces formes de contact sont commentées par Lupton (2013) pour les relations entre adultes et très jeunes enfants :

À travers le fait de toucher-être touché, de porter-être porté, de sentir-être senti, entendre-être entendu, les corps de la mère et du nourrisson [*infant*] se rapprochent, ou se penchent et se séparent l'un de l'autre. Le concept de « petit enfant » [*infant*] et de « mère » se définissent mutuellement et sont inséparables l'un de l'autre, et chacun des corps de « l'être-au-monde » est façonné par celui de l'autre. (Lupton 2013 : 32).

Les adultes et les 6-8 ans effectuent ainsi dans la sphère domestique des actions qu'ils ne font pas ailleurs : caresser, habiller, soigner, embrasser<sup>115</sup>. Plus qu'ailleurs, les frontières entre les corps sont parfois brouillées. La densité des liens que permettent le toucher et le contact physiques rend poreuses les actions sur soi et les actions sur les autres. Des liens d'intimité et d'interdépendance sont ainsi créés et transforment le rapport des enfants et des adultes à leur propre corps.

Pour les enfants, dans la fratrie, le rapprochement des corps dépend de l'écart d'âge entre les enfants, même si, contrairement à ce qui se passe à école, les âges sont loin d'être des critères de séparation tranchés. Clémentine (6 ans) a des contacts physiques moins fréquents avec sa demi-sœur de 16 ans qu'avec son frère de 4 ans. Au cours de l'entretien, son frère la rejoint, et joue avec elle. Cependant, sa demi-sœur, dans sa chambre personnelle, assise à son bureau devant son ordinateur, porte fermée, acceptera sans enthousiasme que Clémentine ouvre la porte (après avoir toqué)<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Ces contacts sont limités et codifiés. Il faudrait en étudier plus précisément les modalités selon le genre et les espaces. Nicletta Diasio et Virginie Vinel (2015) décrivent comment les séparations dans la salle de bain sont liées aussi au risque pensé par les adultes d'attouchements sexuels. Les normes concernant l'intimité sont variables d'une famille à l'autre. Par exemple, dans la famille Charpet, selon la mère, le père n'entre jamais dans la salle de bain lorsque ses filles s'y trouvent.

<sup>116</sup> La demi-sœur de Clémentine l'accueille cependant régulièrement dans sa chambre. Clémentine peut y dessiner, jouer, tandis qu'elle fait ses devoirs ou joue à des jeux en ligne sur Internet.



**Figure 121.** Chez Clémentine (6 ans) et Pierre (4 ans). Jeux du corps dans leur chambre.



**Figure 122.** Chez Clémentine (6 ans) et Pierre (4 ans). Jeux du corps dans leur chambre.

Au cours des entretiens, j'ai pu observer des enfants danser ensemble, jouer à des jeux de société l'un contre l'autre ou en se touchant du pied, manger un repas dans la cuisine en se touchant les jambes et les pieds, jouer avec des peluches sur le canapé les uns contre les autres, faire semblant de se bagarrer, jouer à la brouette, effectuer des glissades dans l'escalier (cf. Partie III). Les 6-8 ans sollicitent ainsi des engagements corporels multiples avec leurs



**Figure 123.** Famille Cachin : dans la cuisine au repas de midi.

frères et sœurs. Comme dans le cas du rapport aux objets, les corps à corps sont tout à la fois des expériences sensorielles spécifiques, des formes d'affirmation de soi et des défis lancés aux adultes. L'appropriation des espaces domestiques se fait par le corps, mais aussi par le corps de l'autre lorsqu'un frère ou une sœur est présent(e). Le faire-ensemble passe par la proximité des corps.

Lorsque les enfants ont un écart d'âge peu important (environ 4 ou 5 ans maximum), les douches ou les bains sont parfois pris entre frères/sœurs ; c'est l'occasion de s'observer mutuellement, de se comparer, mais aussi de chanter et de danser. Ils peuvent s'asperger d'eau, se projeter la douche sur le dos. Parfois, c'est aussi l'occasion de se mettre du vernis à ongle sur les pieds, entre sœurs, entre amies ou entre mère et fille. Mais, pour une partie des parents, c'est un temps relativement contrôlé car selon les adultes, nombreux sont les enfants

entre 6 et 8 ans qui ne se lavent pas les cheveux seuls et risque de mettre de l'eau partout. C'est l'occasion pour les adultes d'intervenir assez régulièrement dans la salle de bain et de réguler la durée de la douche ou du bain, ainsi que les mouvements trop brusques qui peuvent s'avérer dangereux (glisser, tomber). Ce sont des temps qui se transforment facilement en temps de jeu, ce qui amène parfois des réprimandes, voire des mesures de séparation<sup>117</sup>. Cependant, c'est aussi pour les adultes, et notamment pour les mères, un temps de plaisir, de contact des corps. Les actions sur le corps des adultes sont également très importantes. Les enfants observés ne cessent d'exprimer une volonté de proximité par le corps. Monter sur les adultes, se mettre dans leurs bras, sur leurs genoux, se faire porter sont des activités encore demandées aux adultes par les enfants de 6-8 ans. Monter dans les bras de ses parents est une façon de se rapprocher et de se toucher affectueusement mais aussi de se grandir par le corps de l'autre.



Figure 124-125. Chez Maya (8 ans), Jules (5 ans), Louis (3 ans) : sur le canapé.

En plus de la chambre et de la salle de bain, le salon, avec son canapé, représente un espace d'incorporation mutuelle. Le canapé joue un rôle central dans le rapprochement des corps.

## 2.2. Corps sur canapé

Comme le souligne Nicoletta Diasio (2009a : 40) : « les objets sont des médiateurs d'interaction sociale, des ressorts stratégiques de l'action individuelle et collective, des analyseurs dont les itinéraires nous mettent au cœur d'un système d'interaction. »

### *Observation dans la famille Lett*

Pendant que je m'entretiens avec le père, les deux filles se sont installées sur le canapé avec leur mère. Gwenaëlle (12 ans) a allongé ses jambes sur le canapé et mange un yaourt. Nina (7 ans) s'est accroupie contre Gwenaëlle et contre sa mère. Elles sont réunies, observent

---

<sup>117</sup> Madame Damblé raconte que ses fils ont pris un bain alors qu'elle n'était pas à la maison, ont laissé l'eau couler, qui s'est infiltrée dans l'appartement des voisins du dessous. Elle leur a désormais interdit de prendre le bain ensemble.

l'entretien que j'ai avec le père, interviennent ponctuellement. Les postures du corps sont quasiment les mêmes entre mère et filles.

Comme on l'a vu, les enfants sont nombreux à investir le salon, et donc le canapé. Le canapé est utilisé dans les jeux de simulation (faire une cabane) mais aussi dans les jeux du corps, lors desquels s'observent les ressemblances des gestes et des mouvements du corps :



Figure 126. Chez Jules (7 ans) et Tom (4 ans) : sur le canapé du salon.



Figure 127 : Chez Lou (8 ans) et Ninon (12 ans) : roulades sur le canapé du salon.



Figure 128-129. Chez Mathilde (7 ans) et Loïc (7 ans): jeux de faire-semblant et discussion sur le canapé.



Le canapé occupe toujours une place importante dans le salon. Il est situé en face de la télévision, la plupart du temps. Regarder la télévision, c'est d'abord s'installer dans le canapé : décontracter le corps, le placer dans une position agréable en utilisant les propriétés élastiques et molles de la mousse du canapé et en y ajoutant différents objets qui complètent cet état de disposition au plaisir (peluches, jouets, couvertures, nourritures). Par rapport au corps de l'enfant, le canapé est grand : l'enfant peut s'y allonger comme sur un lit. Cette surface disponible, sans toucher le sol, permet de varier à l'infini les positions : en tailleur, appuyé sur l'accoudoir les jambes allongées, à genoux, assis les jambes allongées ou repliées. Dans le

canapé, les corps se rapprochent, se touchent, se croisent, se manipulent. Divers objets qu'on peut toucher, manipuler, se retrouvent parfois sur le canapé : des doudous, des peluches, des coussins, mais aussi des couvertures. Ces objets renforcent l'appropriation du canapé par les enfants.

Cette proximité concerne les enfants entre eux : séparés à l'école, dans des classes et des écoles différentes, séparés la nuit dans des lits différents, séparés à table sur des chaises distinctes, le canapé apparaît comme faisant partie d'un de ces espaces de proximité physique étroite rassemblant les enfants dont l'écart d'âge justifie des écarts de pratiques sociales (jeux, devoirs, sociabilité) ainsi que les enfants et les adultes. À plusieurs devant la télévision, les regards ne sont pas dirigés vers l'autre (enfant ou adulte) : ce dispositif permet sans doute un contact physique prolongé plus facilement que dans d'autres situations, car le foyer d'attention est détourné de l'interaction elle-même. Cela favorise une proximité et une absence de hiérarchie entre enfants dont l'écart d'âge est important, et entre générations : on voit la même chose. Ces moments peuvent être l'occasion pour l'enfant de s'appuyer sur l'épaule d'un adulte, de mettre ses pieds sur ses jambes, d'être tout contre le corps de l'autre. Occasion aussi de se faire « inspecter » les cheveux (voir si on n'a pas de poux), sécher les cheveux ; occasion de toucher, de s'appuyer, d'inspecter le corps de l'adulte. Se déroule ici une part du modelage du corps de l'enfant et du corps du parent, les deux agissant l'un sur l'autre. C'est dans ce contexte de rapprochement des corps, de partage du même espace-canapé que les corps s'apprennent les uns les autres. L'intimité partagée est ici créée par la proximité, le relâchement des positions du corps, la relative convergence des regards vers un foyer d'attention commun.

Ainsi, le canapé est-il utilisé à certains moments, comme le catalyseur de rapports physiques inter-générationnels et inter-catégorie d'âge. Chez Jules (7 ans) et Tom (4 ans), le canapé est un canapé-lit (Fig. 122). Ce canapé-lit est laissé en « position lit » de façon permanente. La couverture rappelle aussi le lit.

Madame Lamay : Ça c'est ce qu'il y a là-dedans, c'est la caisse c'est les couvertures qu'on utilise le soir quand on a froid, parce qu'il fait froid chez moi, donc quand on est là souvent quand on est sur le canapé, on sort les couvertures et on se met tous ensemble sous les couvertures comme des papis [rires]

SL : Devant la télé ?

Madame Lamay : Oui devant la télé... après dans la journée elles restent là donc Théo quand il est là s'il y a une couverture il la prend, voilà c'est un réflexe maintenant, canapé couverture...

Les différences d'âges et de génération peuvent être provisoirement gommées, à certains moments, sur le canapé : c'est ainsi qu'on peut comprendre les propos de la mère d'Alexandre (7 ans) et Théo (12 ans) : « On est comme des papis » ; c'est-à-dire : « On a le même rapport aux objets (canapé-télé-couverture) », ce qui définit une identité de génération (momentanée). Le canapé apparaît ici comme un espace moins normalisé par les politiques publiques, comme on l'a montré dans la première partie. La séparation des corps y est moins normée.



Figures 130-131. Chez Alexandre (12 ans) et Théo (7 ans): le canapé équipé de couvertures.

L'espace domestique est un espace où les corps se vivent et s'expérimentent de manière différente que dans les lieux publics (Gurney 2000). C'est en effet dans ces espaces que nous pouvons nous « occuper » de notre corps. Contrairement à l'espace public, si bien analysé par Goffman (1973a), où la présentation de soi contraint à dissimuler constamment les activités du corps tels que déféquer, uriner, péter, cracher. Le logement apparaît comme un espace où ces activités sont moins contraintes, où le corps, en tant que récipient d'où s'échappent liquides et matières polluantes, peut être traité (Gurney 2000). À la maison, le corps sent, touche, écoute, dégage des odeurs, des sons. Lorsque qu'il nous arrive d'être nu, c'est de plus souvent à la maison que cela se passe<sup>118</sup>. Les espaces domestiques sont aussi les lieux où les corps peuvent se toucher.

<sup>118</sup> Selon Gurney, les discours scientifiques sur la maison insistent sur la possibilité d'y être « soi-même ». Il s'interroge sur ce que cela signifie vraiment. Il propose plusieurs explications, qui mettent en jeu l'opposition entre sphère « privée » et sphère publique. Parmi celles-ci : « Être soi-même à la maison peut signifier, par exemple, avoir la liberté de représenter ou pratiquer votre sexualité, sans peur du ridicule, du rejet ou de menace de violence [...]. Cela peut signifier l'opportunité d'être complètement ou partiellement déshabillé dans tout ou partie de la maison sans peur de se le voir reprocher, ou de gêner les autres propriétaires. Cela peut vouloir dire être en mesure de se moquer de la mise en scène conventionnelle en rotant ou en rompant « l'interdit du pet » [« fart taboo »] qui restreint habituellement l'expression des flatulences en dehors de la maison [...]. Cela peut vouloir dire se relâcher en ne mettant pas de maquillage, en ne se rasant pas, en ne se lavant pas, en ne se peignant pas les cheveux. Cela peut signifier ingérer de la nourriture et des boissons interdites, ou consommer des substances illégales. Pour certains, c'est l'occasion d'exercer de la violence, du contrôle et de la surveillance sur le corps d'autres personnes » (Gurney, 2000 : 58).

Avec les 6-8 ans, les occasions de rapports de corps à corps sont présentes et les contacts sont encore très nombreux. Dans les activités de soin ou de jeu, se rapprocher par le corps est une modalité essentielle du partage entre adultes et enfants. Dans la deuxième partie, nous avons vu que les circulations des enfants dans le lit de leur frère/sœur ou de leurs parents ne sont pas rares. L'intensité des contacts corporels a lieu surtout au moment de l'endormissement des enfants, au moment de lire une histoire. Les enfants sont souvent caressés sur le dos et la tête (visage ou cheveux). Mais les contacts corporels ont aussi lieu à travers des jeux dont le principe repose essentiellement sur le corps, comme la bagarre (monsieur Valéry ou monsieur Choutal) ou les chatouilles<sup>119</sup> (famille Charpet par exemple). Ces pratiques du corps sont relativement genrées : la « bagarre » est davantage pour les pères. Mais il faut souligner que les câlins sont eux aussi pratiqués largement par les hommes rencontrés. Les soins du corps dans la salle de bain sont davantage l'occasion de contacts étroits entre mère et enfants. Laver les cheveux, soigner les « petits bobos », couper les ongles, coiffer sont des occasions d'agir mutuellement sur l'un et l'autre corps.

C'est l'ensemble des actions partagées qui donne lieu à une expérience des corps. Comme le montrent Céline Rosselin et Marie-Pierre Julien à propos de l'alimentation, « il y a de la culture motrice partagée qui construit le sujet, sa place et sa relation aux autres » (Rosselin et Julien 2012 : 19). La vie domestique partagée avec des enfants permet ces moments chargés d'émotions partagées : « Le partage, faire ensemble, rire et ressentir ensemble, est un moment privilégié de construction d'une culture commune et de lectures émotionnelles communes du monde » (Rosselin et Julien 2012 : 20). Il s'agit bien ici de la création du collectif adulte-enfants. Dans la deuxième partie, nous avons noté que les frontières générationnelles induisent certaines actions différentes entre adultes et enfants – se baisser tout le temps pour ramasser les affaires qui « traînent » par exemple. Ici, on voit qu'elles induisent rapprochements et ressemblances. Les transformations du corps sont autant liées aux frontières qu'aux partages, tels qu'ils ont lieu avec des enfants de 6-8 ans.

Cependant, si ces rapports sont encore très nombreux, ils se modifient et deviennent l'objet de nouvelles frontières plus problématiques pour les 6-8 ans. Si les enfants, à maintes reprises, se rapprochent des parents, les parents cherchent aussi à prendre de la distance. Nous avons vu que dormir dans sa chambre (et non dans lit des parents) devient une norme qui doit

---

<sup>119</sup> Madame Charpet réveille ses filles souvent ainsi : « Je rentre j'allume la lumière et généralement j'aime bien les chatouiller ou les aplatir contre le lit elles adorent ça. Si on les réveille normalement, elles grognent ça leur plait pas trop ».

s'appliquer avec plus de rigueur, si elle ne l'était déjà. L'autonomie est aussi le nom de cette distance due au soupçon de la dimension sexuelle que peut impliquer, pour les adultes, la proximité corporelle. La nudité, par exemple, cette proximité corporelle par le visible, peut commencer à poser problème aux parents, notamment quand il s'agit de leur propre nudité.

Madame Lamay : Après moi quand je suis sous ma douche, je tire bien le rideau et j'aime ouais, j'aime bien être tranquille maintenant. Quand ils étaient plus petits, ça me dérangeait pas trop. Avec Alexandre, on a pris des bains ensemble avec mes garçons, alors Théo, il réclame encore. Moi, je veux plus, ah non : il a 7 ans ; souvent, il veut prendre un bain avec moi, je lui dis « Non, là c'est plus possible ! »

Les regards des enfants peuvent se faire curieux à l'égard du corps des adultes. Madame Lamay observe comment les enfants l'observent et s'observent mutuellement lorsqu'ils sont nus. Elle construit des frontières sans vouloir interdire ce qui apparaît pour elle comme un liberté individuelle :

Madame Lamay : Mais le regard Alors une fois, il m'a eu parce que je sais plus quoi... alors quand je suis sous la douche – le soir, on enchaine, c'est très serré quand on rentre du tennis machin, donc je prends ma douche, il prend sa douche, l'autre prend sa douche. Donc on arrête pas l'eau, donc il y en a un qui sort, l'autre qui rentre tu vois [rires] et des fois Théo, il en profite, il vient avant que je sois sortie, donc il met le truc, il s'assoit dans la baignoire mais il s'assoit, moi je finis de me rincer, je lui laisse l'eau, je sors, il en profite quand même pour venir dans la baignoire en même temps que j'y suis [rires]. Mais sinon non, après voilà ça s'enchaîne, Alexandre c'est pareil, il laisse la porte ouverte on rentre au sort on rentre c'est pas un problème...

Et avec son fils de 12 ans :

Madame Lamay: Ah ouais ! Alexandre, il se promène à poil dans la maison, il dort à poil, donc le soir quand il vient me faire la bise, il vient à poil. Je suis là, je lui dis : « Mais t'as pas froid ? » Une fois, il était venu en début de soirée, il était déjà à poil donc je fais : « Alexandre non, tu mets en caleçon », il s'assied sur le canapé machin, je lui dis : « T'as pris une douche avant, pour te trimballer à poil ? », sans gêne quoi. Je lui dis : « Non non non, tu vas prendre une douche et tu mets un caleçon » parce que je veux quand même qu'il se promène comme ça, mais ça le gêne pas, aucune pudeur ... mais c'est bien, moi je trouve ça plutôt sympathique.

Par contre, chez les Charpet par exemple, les deux filles de 6 et 8 ans prennent tous les soirs un bain. Certains jours, et notamment les mercredis et les samedis, la mère peut prendre un bain pour « se délasser ». Il n'est pas rare que l'aînée (8 ans) sorte de sa chambre et demande à sa mère si elle peut la rejoindre dans le bain. Cette dernière accepte si elle estime que sa fille n'est pas fatiguée. Le père, lui, s'interdit l'accès à la salle de bain lorsque ses deux filles s'y

trouvent<sup>120</sup>. Diasio et Vinel (2015) ont décrit les pratiques et les circulations des enfants entre 9 et 13 ans et des adultes dans la salle de bain, mais aussi les interdits qui y prévalent. La mère est davantage présente auprès des enfants quel que soit leur sexe, alors que les pères sont très vite exclus de la salle de bain des filles car le soupçon de d'inceste pèse bien plus sur les pères que sur les mères. Cela semble aussi effectif pour les 6-8 ans.

### 3. Un univers sensoriel commun

Les activités enfantines suscitent, ravivent, orientent, déploient, sollicitent les activités des adultes. Même lorsque les enfants n'ont pas « le droit » de toucher certains objets, ces objets, parce qu'ils se trouvent dans l'espace domestique, sont susceptibles d'être touchés, manipulés par les enfants. Ainsi, pour les parents rencontrés, un couteau n'est pas tout à fait identique au couteau utilisé lorsque les enfants sont adolescents. En fait, les objets domestiques sont modifiés dans la mesure où ils sont utilisés pour et par les enfants. Ce n'est pas seulement le canapé qui est partagé. C'est aussi la cuvette des toilettes<sup>121</sup>, le bac à linge, le mixer, le pot de confiture. Ainsi, l'espace n'est pas modifié seulement par les objets appartenant à la culture infantine. Les objets sont appropriés par les uns et les autres, dans des situations de participation. Ainsi monsieur Gabera raconte comment se déroulent les dimanches où aucune sortie n'est prévue :

Monsieur Gabera : Je me lève, donc, les œufs à la coque. Bon, préparer les œufs, les sets de table, les coquetiers, le pain beurré, le pain grillé, ça prend un temps fou, c'est pas comme un petit déjeuner – « Tiens voilà ton verre de lait chaud, tiens ton croissant », et on en parle plus –, préparer un bon petit déjeuner avec des œufs à la coque, ça prend un temps fou, donc il faut qu'on n'ait rien à faire le dimanche matin [...] Elle [Jenny] m'aide à mettre la table. Oui oui, alors on a des serviettes, les sets de table, c'est des serviettes de table de papier blanc, on les pose après elle me dit : « Je choisis la couleur ». Elle pose les coquetiers.

Le père m'explique qu'il emmène fréquemment ses filles lorsqu'il va chiner dans les marchés aux puces. Cette fois-là, « Jenny elle a trouvé ces coquetiers, elle a dit : “Papa regarde les beaux coquetiers !”, alors du coup, j'ai dit “Ben si cela te plait, on les prend” et alors on a les pris, on les a pas encore essayés ».

Selon Christensen, Hockey et James (2001), l'environnement matériel partagé fait office de médiation ; il permet aux gens de communiquer, du simple fait de percevoir les mêmes objets.

---

<sup>120</sup> Diasio et Vinel (2015) ont décrit les pratiques et les circulations des enfants entre 9 et 13 ans et des adultes dans la salle de bain, mais aussi les interdits qui y prévalent. La mère est davantage présente auprès des enfants quel que soit leur sexe, alors que les pères sont très vite exclus de la salle de bain des filles car le soupçon de d'inceste pèse bien plus sur les pères que sur les mères.

<sup>121</sup> Quelques enfants disposent tout de même de leur salle de bain et de leur WC, Ben dans la famille Wilton. Mais Ben utilise aussi la salle de bain de ses parents, et les WC communs.

Les objets constituent un paysage sensoriel partagé. Leur recherche concerne le mode de vie des ruraux :

Ainsi, suivant Howes (1991) et Stoller (1989), nous explorons leurs « communications culturelles » en tant qu'expériences sensorielles incorporées aussi bien que rationnelles, qui sont, en partie, médiatisées par la matérialité du paysage rural. Dépourvus de l'ensemble des rues, des magasins et des zones d'habitation, les habitants vivent séparément les uns des autres et cependant leurs vies sont intimement mêlées, reliées ensemble par la terre [land] même qui les sépare – et aussi par les silences à travers lequel ils communiquent. Ils parlent tout haut de routinisation des vies partagées et d'histoires communes liés à la terre. De cette façon, le « mode de vie agricole », une expression qui revient à travers nos données, devient à la fois effectuée et incorporée. Au cœur de son énonciation, nous affirmons que le rôle de la terre en tant que médiatrice entre les gens, une matérialité qui forme les structures de la communication qui domine dans cette communauté<sup>122</sup> (Christensen, Hockey et James 2001 : 70).

Ces formes de communication indirecte rendent compte du décor des habitations : c'est le cas pour les paysans observés par Christensen Hockey et James, chez qui le silence ambiant favorise l'usage d'autres formes de communication que celui du langage. Ainsi les couleurs et les formes de l'environnement matériel sont-elles une ressource pour communiquer entre adultes et enfants. En fait pour partager, les objets suffisent :

[...] le partage n'implique pas nécessairement la coprésence des sujets, la confrontation aux mêmes matières et les émotions qui l'accompagnent pouvant suffire à les construire identiquement, du fait du partage naturel de certaines aptitudes cognitives et du partage culturel de tout un univers de connaissances infra-conscientes relatives à « la matière travaillée ». Les adolescents partagent une culture commune, certes en mangeant tout en déambulant dans l'espace urbain, mais également en mangeant seul devant une télévision ou un ordinateur (Rosselin et Julien 2012 : 21).

La notion d'expérience rend compte d'une action dans un environnement, perçu dans sa variété sensorielle.

Madame Cachin : Maintenant en général, quand ils prennent le bain, je fais la cuisine, tu vois parce qu'il sont juste à côté, que je les entends et que maintenant, Tom est assez grand pour que je puisse le laisser seul avec son frère dans la baignoire et puis, quand je fais la cuisine et qu'ils sont dans la baignoire, je leur demande de chanter ou de parler et je veux toujours les entendre, voilà. Et dès que je les entends plus, je cours ou je leur demande de parler, je les appelle, donc comme il causent tout le temps, c'est pas gênant, je les entends [rires] non-stop et donc je peux faire la cuisine.

On voit, à partir de cet extrait que l'univers sensoriel de l'adulte est constamment peuplé par les paroles et les bruits des enfants ; tantôt à l'initiative de l'adulte (« je leur demande de chanter ou de parler »), tantôt à l'initiative des enfants. Ainsi, les actions quotidiennes des adultes sont-elles régulièrement orientées, modifiées, travaillées par les actes et les actions des enfants. La spécificité des espaces domestiques familiaux rencontrés est fondée sur le partage

---

<sup>122</sup> Ma traduction.

des temps et des activités. Un adulte fait à manger pendant qu'un enfant fait ses devoirs dans la cuisine, tandis que l'autre enfant joue dans le couloir avec ses voitures, que l'autre adulte regarde la télévision ou consulte son courrier. Nous avons observé la surcharge cognitive que peut occasionner la multiplicité de tâches domestiques quasiment simultanées. Mais il ne faut pas oublier que la fluidité et la circulation des corps, des activités, des objets, des sons, des odeurs, qui passent d'une pièce à l'autre produisent chez les habitants, des affects partagés. Cette diversité simultanée correspond sans doute pour une large part à ce que les parents évoquent quand ils disent : « il y a de la vie ».

Une crise de la transmission dans les sociétés contemporaines est souvent invoquée (Chalier 2008). Cependant, pour Nizard, la transmission s'opère principalement par le récit et le rite.

Le rite suppose :

[...] une expérience partagée, sensorielle et affective, des mises en scène dont les gestes sont porteurs. La transmission de l'expérience vécue, expérience dont la mémoire est tenace, ne semble possible que par son partage et par la mobilisation dans l'intersubjectivité, des aspects sensoriels qui lui sont propres (Nizard 2012, 238-239).

La transmission suppose un ancrage sensible (Candau 1999). La mémoire passe par le corps. Dans son étude sur la transmission dans les familles juives contemporaines, Sophie Nizard relève la fréquence des références à la transmission lorsqu'il est question de cuisine. Dans le monde contemporain marqué par une moindre pression des lois, des autorités et des codifications des contenus de transmission, la nourriture apparaît comme une voie privilégiée de transmission. La cuisine apparaît à la fois comme un « objet » à transmettre mais aussi comme « une manière d'être au monde qui passe par le corps » (Nizard 2012 : 241). C'est vrai, a fortiori, de l'environnement matériel du quotidien imprégné de l'enfance et des enfants.

#### 4. Réguler les affects, sentir avec

Il est difficile de décrire la façon de sentir ensemble, car c'est comme l'air qu'on respire, comme l'environnement matériel et corporel dans lequel nos gestes et nos affects sont pris. C'est là une expérience de l'intime : le corps et les objets, parce qu'ils sont quotidiens, se « familiarisent » :

La famille constitue une expérience de l'intimité et des affects où tout un art d'accommoder les corps tisse des liens familiaux et produit des personnes singulières : partager les rythmes de l'activité et du repos, laver, ranger, traiter les sécrétions et les odeurs, faire la cuisine et manger ensemble permettent de fabriquer le familial et de l'incorporer comme une dimension essentielle de l'individu. (Diasio 2014 : 31).

L'intimité, la proximité désignent ces modalités selon lesquelles les expériences sensibles et esthétiques se font en commun, dans le temps du quotidien. Les objets et les corps sont engagés au quotidien, dans une circulation d'affects. Le plaisir de voir un film ensemble, d'écouter une musique, ou de chercher un nounours provient d'un partage du geste sur l'objet – voir, toucher, sentir – et des affects qui sous-tendent dans ces gestes sur les objets. Les adultes se transforment donc, apprennent dans ces formes de participation, même si « ces résonances entre corps sont racontées moins comme des apprentissages que comme des manières de se sentir “près” d'une personne » (Diasio 2014 : 37).

Les sentiments sont socialement produits (Mauss 1993 [1934], Hochschild 2003). Comme le souligne Gérard Neyrand (2014c), l'amour dans la famille est devenu une norme. Les adultes qui rendent compte de leur vie quotidienne partagée avec les enfants évoquent des situations où des affects intenses circulent. Le plaisir du partage est fréquemment évoqué. La fréquentation des enfants conduit les adultes à être souvent touchés par des affects de joie. C'est là un fait que les parents rencontrés soulignent volontiers. Le plaisir de manger ensemble, de regarder la télévision ensemble, le plaisir de voir jouer les enfants est fréquemment évoqué. Les adultes aussi ont trouvé dans la personne de leurs enfants, des partenaires. Madame Wilton évoque la situation des adultes qui se retrouvent « seuls » à la maison alors que leurs enfants sont partis chez leur grand-mère en vacances :

C'est vide, on s'ennuie [rires] on s'ennuie à mort [rires] oh je gueule plus, c'est mortel, je peux plus respirer sans hurler maintenant. Non, mais oui ça fait drôle oui. Non, mais en fait la maison, on est très bien avec les enfants. Nous, on les adore, ils vivent, c'est vivant, tous les jours ils viennent raconter un truc, c'est des sources d'anecdotes et de joies diverses et variées mais c'est vrai qu'il y a de moments... c'est juste oh, tuer l'un avec l'autre [rires] par exemple.

En Afrique, les recherches sur la parenté ont montré que les relations entre les grands-parents et les petits enfants sont des relations « d'égalité amicale » dans lesquelles la plaisanterie est permise. Les enfants sont souvent « gâtés » par leurs grands-parents. Au Kenya, Wenzel Geissler et Prince (2004) observent que le partage a lieu dans le jeu, la production et la consommation domestique et les soins du corps. Dans les familles rencontrées par nous, ce sont les parents qui cherchent à développer cette « égalité amicale ». Comme les grands-parents africains, les parents évoquent souvent les moments de plaisir et de joie en compagnie des enfants. Être ensemble est important pour eux, ils prennent du plaisir à une activité lorsque celle-ci est partagée ou effectuée dans la co-présence. Le partage avec les enfants est souvent considéré comme une expérience qu'il ne faut pas rater, dans la vie d'un adulte. « Passer du temps » avec les enfants, partager avec eux, est le désir de nombre d'adultes rencontrés.

Cependant, les parents considèrent qu'une part essentielle de l'exercice parental consiste à diriger la conduite des enfants, ainsi qu'on l'a vu dans la deuxième partie. La construction de l'enfant joueur, de l'enfant à protéger s'inscrit, on l'a noté, dans le cadre d'impératifs temporels précis. Une pluralité de normes contradictoires traverse les individus, hommes et femmes, tenus de s'engager activement dans le monde du travail salarié<sup>123</sup> (Maruani 2006). Les parents rencontrés ne sont pas dans la position de grands-parents. Pourtant à l'égard des enfants, l'idéal reste de « tout partager ».

Dans ce contexte, les adultes peuvent éprouver des difficultés à passer des frontières au partage. Comment établir des frontières tout en soutenant l'activité ludique des enfants ? Comment séparer adultes et enfants lorsque les enfants ont un si grand besoin d'affection ? Comment établir des frontières face à l'idéal de partage ? Les frontières apparaissent nécessaires pour réguler les affects qui circulent de façon parfois trop intense :

Madame Cachin : Exemple, tu vois, j'arrive pas à être aux toilettes tranquille, je peux pas faire pipi tranquillement. Dès que je vais aux toilettes, j'ai au moins un des deux voire les deux qui viennent avec moi, voilà... Quand je leur dis : « Est-ce que maman peut faire pipi tranquillement ? » Mais non, ils y arrivent pas.

Les actions de l'adulte sont à ce point modifiées, traversées, imprégnées de l'action des enfants que le corps même de l'adulte apparaît comme un corps-avec-les enfants. (« Quand je

---

<sup>123</sup> La précarisation du travail oblige les adultes à tout faire pour préserver leur place dans un monde du travail concurrentiel, ce qui demande un investissement temporel et affectif important (Hoschild 1997). Certains hommes des familles rencontrées sont ainsi très occupés par leur travail. Les femmes le sont également, mais se chargent davantage du travail de « conciliation entre vie professionnelle et vie familiale » : c'est pour elles, le « cumul des tâches » (la « double journée ») dans l'espace domestique (Knibiehler 2001).

vois des copines à moi qui arrivent à faire des trucs pour elles avec des gamins, pour moi c'est au-delà du réel » affirme madame Cachin). L'ensemble des sens sont sollicités et engagés. Lorsque ce n'est pas l'adulte qui sollicite les enfants, ce sont les enfants qui usent de multiples stratagèmes pour attirer son attention. Madame Cachin déclare : « S'ils viennent pas, ils vont se chamailler dans le salon, à hurler, à pleurer et du coup, il faut que j'intervienne pour voir ce qu'il se passe, voilà donc il y a toujours quelque chose » L'enfant est comme incorporé par l'adulte et l'adulte incorporé par l'enfant. Relations de soin, relations ludiques, relations de pouvoir sont constamment à interpréter, et les affects à démêler. Ainsi madame Cachin tantôt évoque l'immense plaisir partagé avec les enfants, tantôt elle constate avec regret qu'elle ne « fait rien pour elle » :

Madame. Cachin : Je... en fait, je crois que je me suis complètement effacée moi, c'est-à-dire que moi, j'ai plus rien fait pour moi qui puisse me faire plaisir à moi pendant des années, j'ai complètement tout sacrifié ce qui pourrait me faire plaisir. Je fais rien pour moi.

Les formes de « désincorporation » ne sont pas simples. Les hésitations, le sentiment d'être un peu « coupable », sont le témoin de la prégnance des normes, qui deviennent particulièrement fortes face aux 6-8 ans, même si les discours des professionnels de la crèche insistent dès la naissance sur l'importance de la « séparation ». La description des relations adulte-enfant par madame Cachin rend bien compte de la contradiction éthique à partir du diagnostic posé sur une proximité relationnelle parfois excessive, qu'elle impute tantôt à l'enfant, tantôt à elle-même. Elle se voit obligée d'engager un « travail sur elle-même » : il faut « trouver des solutions ». L'adulte s'interroge ainsi sur sa position. Elle prépare les « départs chez mamie » (qui mettent de la distance), justifie son refus de retirer son enfant de la cantine, malgré la demande insistante de l'enfant. Ce travail éthique, elle le fait avec son mari mais aussi avec des ami(e)s, qui l'aident à ne « pas se noyer » (« j'ai vraiment pris conscience de ce que j'étais en train de mettre en place avec ce gamin.... »). Comme on l'a vu dans la troisième partie, les enfants apprennent aux adultes à distinguer leurs affects :

Madame Cachin : C'est à dire que des fois, j'étais dans le salon, je jouais avec lui et Tom pleurait dans la chambre. Il était nouveau-né, tu vois, il pleurait parce qu'il avait faim ou je sais pas quoi et donc je me revois un jour dire à Gaspard – on était en train de jouer – je dis à Gaspard : « Attends, on finit le jeu et j'irai chercher ton frère après. C'est pas grave s'il pleure un peu, j'irai le chercher après ». Et je vois mon Gaspard me dire : « Non maman il faut que t'aïlles le chercher, moi je veux que tu aïlles chercher mon petit frère, je veux pas qu'il pleure et je veux que tu aïlles le chercher ». Et très vite j'ai compris que pour lui, c'était aussi un moyen de me mettre à distance, de prendre un peu d'autonomie, je pense.

De très nombreux éléments de la vie quotidienne peuvent servir à la régulation des affects. Ainsi madame Cachin affirme-t-elle que le fait que Gaspard se mette à lire « va la sauver »

(c'est-à-dire la sauver de l'assimilation mutuelle qu'elle craint). On peut nommer apprentissages ou plutôt occasions d'apprentissage ces formes de régulation.

Le cas de madame Lamay et de ses deux enfants permet d'explicitier ces mouvements. Madame Lamay, qui donne des cours de langue dans un institut privé, vit seule avec ses deux garçons de 7 et 12 ans – Théo (7 ans) et Alexandre (12 ans) – dans un appartement de 75 mètres carrés sur deux étages. Au premier étage se trouvent le salon et la cuisine, tandis qu'au deuxième étage se trouvent les deux chambres (de 20 m<sup>2</sup> chacune) et une petite pièce (de 6 m<sup>2</sup>). Les deux enfants ont commencé à partager la même chambre lorsque la petite pièce de 6 m<sup>2</sup> devenait « trop petite » pour Alexandre. Selon la mère, les deux enfants passent très peu de temps dans leur chambre et sont presque toujours « en bas », dans le salon. Le plus jeune garçon se caractérise par une sorte d'hyperactivité (selon sa mère) marquée par la confrontation physique avec le reste des cohabitants. La caractéristique de Théo, selon sa mère, est de « bouger tout le temps » (« Théo, il zappe, il zappe très vite »), passe d'une activité à l'autre, en sollicitant très souvent son frère et sa mère.

Madame Lamay : Théo, il arrive pas à se poser, il est là tu sens, il cherche il bouge il provoque un peu pour...Voilà, il a du mal à se poser, donc souvent, je le menace et je lui dis au bout d'un moment : « Ecoute Théo, c'est simple : soit tu fais comme nous tous, regarde, on fait tous un temps calme, tu trouves une activité, un dessin ou ce que tu veux, soit tu sors et tu vas gesticuler ailleurs ». Mais il a énormément de mal, alors il dit oui... non mais c'est bon j'ai compris ; tu parles, il y arrive pas.

Ces gesticulations, ces « provocations » l'amènent notamment à vouloir lutter avec son frère. Celui-ci peut rechercher des mangas sur internet, et lui, le plus petit ne « trouve rien de mieux à faire que gesticuler, donner des petits coups à son frère en passant à côté ». La différence est patente. Il s'agit, pour madame Lamay, d'une différence de « personnalité » : « c'est déjà un autre caractère, tu le sens, c'est quelqu'un de beaucoup plus ...beaucoup plus démonstratif, il extériorise beaucoup plus » : la différence est mise en rapport aussi avec leur père (Le grand a cohabité avec ses deux parents pendant 4 ans, lorsque le père a quitté l'appartement). Les différences dans la façon de bouger son corps sont ce qui distingue les frères : l'un est calme, l'autre agité. En même temps que les mouvements agités distinguent l'enfant plus jeune, ils rapprochent les frères, et pas seulement parce que le plus petit, invite l'autre à jouer. Pour la mère, ils s'engagent tous les deux dans des jeux du corps, à part égale, et forment alors une génération différente de l'adulte. En effet, ils semblent se liguier pour « envahir » ensemble l'espace physique et sonore du salon. Cela permet à la mère de prendre la position d'adulte et aux enfants celle d'enfants :

Madame Lamay : Le bruit ! Le bruit, les cris ! Parce qu'ils crient, ils crient, ils crient tout le temps, c'est insupportable. En premier, c'est ça et puis oui, je pense que c'est vraiment ça qui m'énerve parce que des fois, je ferme la porte et je mets la musique [rires]. Tu vois, ils sont à côté dans le salon, et après leur avoir dit deux fois : « Attends, vous arrêtez j'en ai marre. Stop ça suffit ! » Des fois, je sens que voilà, j'ai juste pas l'énergie, parce que putain, il m'en faut de l'énergie tout le temps. Des fois, j'ai juste pas l'énergie de retourner une troisième fois en leur disant : « Maintenant, c'est dans la chambre ! » Alors des fois, parce que forcément, des fois j'ai pas l'énergie, je ferme la porte, je ferme les deux portes. Eux, ils ferment des fois et moi je ferme celle-là et comme ça je m'isole.

L'espace sonore est envahi par les enfants. Le « territoire de soi », selon la formule de Goffman, est conquis. Mais ces chahuts et ces manifestations de colère peuvent être compris comme des actions rituelles de séparation générationnelle. C'est un moment d'émotion intense pour chacun, qui peut se transformer en moment de tension réelle. Les portes doivent être utilisées. En fait, au cœur de ces actions se situe le jeu : jeux du corps mais aussi jeux sur les cadres de l'action face aux adultes. Les enfants se bagarrent (jeux). Les adultes croient ou veulent croire que « c'est pour de vrai », puisque le plus petit vient pleurer à chaudes larmes auprès de sa mère :

Madame Lamay : Bon, la dernière fois, je lui dis : « Tu sais Théo, maintenant que je sais ça, ben je vais plus te croire, je vais plus te croire quand tu vas arriver en pleurant en disant : "Ouais, il m'a tapé". Maintenant, je sais que tu marques très vite la peau donc, de toute façon, il suffit qu'on te fasse ça pour que tu sois déjà rouge donc, et en plus, regarde, t'es capable de pleurer comme si on t'avait arraché la tête et tu t'arrêtes en deux secondes. Donc c'est quand même un peu bizarre » Donc tous les deux en ce moment, c'est épuisant.

L'épuisement ne vient pas seulement des cris, mais des changements de cadre. Les enfants jouent sur les cadres<sup>124</sup>. Madame Lamay le reconnaît d'ailleurs : « J'ai compris un truc : je crois que quand ils sont loin de moi, ça se passe de toute façon mieux, parce que Alexandre sait que je suis pas à côté, donc il va pas jouer la comédie. Madame Lamay a donc appris que les enfants pouvaient « jouer » avec les cadres. La mise en scène des enfants qui se chamaillent permet, en se séparant générationnellement, de tisser les liens fraternels :

Madame Lamay : Alors, une fois, je suis arrivée, j'étais énervée, je m'en souviendrai toujours. J'arrive et je fais : « Putain j'en ai marre de vous entendre ! » Parce qu'ils gueulent encore, en plus en même temps, ils crient, et j'étais énervée ce jour-là, et puis ils arrêtent tous les deux, ils étaient debout comme ça, ils me regardent, ils se regardent et ils commencent à rigoler tous les deux et à se marrer quoi ! Donc, j'étais carrément en dehors du truc : ils se foutaient de ma gueule, mais pas méchamment si tu veux, mais pour eux, c'était juste tellement en décalage le fait que j'arrive très énervée en gueulant, alors que pour eux c'était un jeu. Ils s'amusaient !

---

<sup>124</sup> La notion de cadre est utilisée ici telle qu'elle est développée par Goffman (1974). Pour Goffman, « toute définition de situation est construite selon les principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme de "cadre" désigne ces éléments de base » (1974 : 19). Ici, l'enfant joue sur le cadre qui définit la situation comme enfant victime, ce qui suppose que l'adulte prenne soin et rende justice.

Madame Lamay apprend ici de ses garçons. La rupture dans la définition de la situation qu'elle pensait adéquate lui permet de reconsidérer son premier mouvement affectif. Les enfants ont tourné en dérision les hautes missions parentales : prendre soin de la victime et rendre la justice. Dans cet épisode, elle réaffirmera pourtant la séparation générationnelle. Malgré les rires, elle leur demandera, pour travailler la frontière, de monter « parce que tu as juste pas envie de les voir s'amuser comme ça ».

Madame Lamay rencontre des situations « épuisantes » parce qu'elle est face à une injonction paradoxale qui gouverne les relations parents-enfants : poser des « cadres » mais aussi encourager les jeux. Elle note ce qui pour elle est une obligation : « Je suis toujours obligée de les cadrer de toute façon en fait <sup>125</sup>. » Comme on l'a vu à propos du désordre matériel, ces manifestations suscitent parfois une grande tension émotionnelle. C'est un apprentissage, que de « faire l'adulte », un rôle assez ingrat qu'il s'agit de tenir.

SL : Tu dis : « Il faut tout le temps les cadrer » : tu as appris à faire ça ? C'est pas facile ?

Madame Lamay : Ah ouais ! Ouais. J'ai appris à le faire sans scrupule, sans avoir... Parce que le problème, c'est que quand t'es à deux [Madame Lamay fait référence à la vie des adultes en couple], toi tu râles une fois, une autre fois c'est l'autre, tu vois ? Mais quand tu es seule, tu as toujours l'impression d'être la râleuse. Ben oui, effectivement, tu râles tout le temps parce que tu recadres tout le temps, parce que tu dis tout le temps « Non ! » Et à un moment donné, tu finis ta journée en te disant : « Mais j'aime pas ce rôle-là, tu vois, d'être tout le temps en train de dire « Non ! », en train de recadrer en train de... et à la fois, pour avoir lâché un peu du lest, c'est pire, tu lâches du lest, c'est pire, c'est pire. On a l'impression qu'ils n'ont plus de repères.

Sans frontières, les enfants sont considérés comme retournant à un état « sauvage ». Pourtant, d'un autre côté, madame Lamay encourage ces jeux bruyants, qui les relient l'un à l'autre, les placent dans une position d'enfant, et les situent bien comme « garçons » : « Ils se chamaillent comme deux frères doivent se chamailler, je trouve que c'est bien de se chamailler, c'est une façon de se repérer par rapport à l'autre. » Là aussi, la contradiction : « avoir des repères ou pas » est patente. Dans ces situations, qui sont fréquentes, Madame Lamay fait elle-même état de ses transformations. Lorsqu'elle « prend le rôle » de l'adulte, elle a appris à crier « sinon ça marche pas ». Elle a appris à modifier la tonalité de sa voix :

Madame Lamay [voix douce] J'aimerais que là vous cessiez ! C'est pas possible [rire]. Il faut forcément qu'il y ait le ton, alors quand je gueule, je me rends compte que je prends une voix plus grave, une voix de mec en fait [rires]. Je dis : « Putain les garçons ! ». Et je descends la voix, tu vois, pour que ce soit... Et c'est vrai que les vilains mots, je commence à les lâcher aussi, comme si je m'adaptais.

---

<sup>125</sup> On remarquera que cette obligation de « cadrer » est rendue bien difficile par le jeu des enfants sur les cadres.

Ce changement semble s'imposer dans l'interaction, comme si les enfants incitaient l'adulte à recourir à un répertoire de pratiques partagées (« à partir du moment où ils me laissent pas le choix, ils me laissent pas leur dire les choses calmement, ils les entendent pas, ben, s'il faut que je gueule. Je gueule ça fais partie du truc »). Le travail des frontières de madame Lamay passe donc par le corps ; sans doute en partie, en imitant ses garçons (ou une voix masculine). Mais ce travail apparaît comme en partie subi, donc contraire à l'idéal de relations symétriques :

Madame Lamay : Tu vois, ils sont quand même attentifs à ça, des moments où je suis fatiguée, fébrile, ou ça m'arrive de pleurer parce que j'en peux plus. C'est pas lié à la dispute qui est entre eux ou le fait que je sois arrivée sur un truc, c'est un ensemble, c'est juste un état de fatigue. Alors après, je leur dis : « Les garçons, faut que vous entendiez à un moment que quand je vous dis "Je suis fatiguée et je ne supporte pas de vous entendre vous bagarrer" il faut que vous l'entendiez. »

L'état de tension retombe assez rapidement. Les enfants comprennent alors que la position d'enfant-joueur doit être mise en veille. Par le corps, madame Lamay se sent accaparée.

Il est des moments, enfin, où madame Lamay participe au chahut de ses fils, prenant plaisir à s'engager avec eux dans de petites luttes en corps à corps auxquels ils l'invitent : « Des fois on s'amuse ensemble tous les deux comme ça ils me cherchent un peu tu vois, il me sert les poignets, je lui dis : "Eh, fais gaffe ! Tu me serres super fort ! [rires] Moi je joue pas avec toi." » Le plaisir du contact corporel, les enfants comme la mère l'éprouvent, le matin, dans la chambre :

Madame Lamay : Ils montent, et oui, ils se couchent dans mon lit. Ça, ça m'arrive, ça leur arrive de venir, pas très souvent, mais de temps en temps ils viennent, ils se couchent chacun d'un côté et puis voilà. Sauf que ça reste pas longtemps comme ça, parce que très vite, ça dégénère, ils se cherchent de nouveau [rire]. Et moi, je supporte pas, tu vois. Je dis : « Ah non ! Vous êtes dans mon lit, là, je veux rien sentir, des pieds qui se cherchent ou des trucs, soit vous êtes là, vous êtes calmes, soit vous sortez, vous allez ailleurs ! »

L'adulte ici, souhaite conserver une certaine maîtrise sur le comportement des enfants malgré la proximité des corps. Dans la journée aussi, les enfants peuvent entraîner madame Lamay dans leurs jeux du corps ; mais là encore, l'idéal de partage se heurte à la nécessité des frontières générationnelles, qui deviennent plus importantes avec le plus âgé des garçons (12 ans) :

Madame Lamay : J'ai pas trop envie [de faire la bagarre] ou de prendre l'initiative : je le fais des fois parce que je sais que ça leur fait plaisir. Mais je trouve qu'ils sont grands maintenant. Et puis, c'est juste cette distance de la mère, quoi, avec ses enfants, je trouve que ... Je suis déjà tellement souvent avec eux, on partage beaucoup de choses, on est pas très pudiques nous, donc la salle de bain est souvent ouverte si je prends ma douche, tu vois. C'est... ça circule comme ça et je trouve ce côté aller jusqu'au bout à se chamailler avec ses enfants ... Ça me... Ouais, je me dis... J'ai pas forcément envie... C'est peut-être une question de place, une

question de rôle. Je le fais des fois, je le fais parce que je sais qu'ils aiment bien mais c'est très court. Je dis : « C'est bon, on arrête stop ! » Et puis, je le fais souvent parce que Alexandre... Alors c'est souvent à trois, du coup... Alors avec Théo, Théo je le fais plus facilement. C'est bizarre, hein, parce qu'il est peut-être plus petit, Alexandre je le fais moins souvent, mais quand il vient qu'on est à trois et que c'est lui qui provoque, je dis « Oui », je laisse faire.

La possibilité du prendre du plaisir dans le rapprochement des corps se modifie avec l'âge de l'enfant. Jouer à plusieurs implique une position relativement égale des joueurs, qui se soumettent à une règle commune, dans un cadre particulier, séparé de la vie quotidienne. Les jeux construisent une fiction : l'engagement des partenaires montre bien que les interactions focalisées définissent un cercle dans lequel les participants sont censés s'engager, s'absorber, en laissant de côté une partie de leur statut (Goffman 1964). Or, pour Madame Lamay, l'engagement dans des jeux de lutte du corps risque d'inverser les statuts (son fils aîné est aujourd'hui plus « fort » qu'elle). Le cadre ludique, suspendant les statuts, comporte toujours des risques. Ici le risque est que l'ambiguïté ludique donne lieu à incitations de type sexuel. Ce danger est beaucoup moins présent avec Théo. Lorsque Théo est présent, la mère accepte donc ces jeux, mais avec une certaine réticence. Comme on l'a vu, les formes de participation des adultes avec les enfants varient non seulement en fonction de l'âge d'un enfant donné, mais encore en fonction des différents âges des enfants du groupe.

Madame Lamay apprend donc au quotidien, de multiples manières. Elle apprend à « jouer un rôle » d'adulte qu'elle trouve ingrat, celui qui consiste à fixer des frontières générationnelles. Elle apprend à prendre soin de ses fils, en observant leurs manières d'agir. Elle apprend à participer à leurs jeux et à leurs façons de sentir. Elle apprend à réguler les proximités et les distances. On peut affirmer qu'elle apprend, c'est-à-dire qu'elle modifie sa subjectivité lorsque les normes qui s'appliquent à la relation entre adultes et enfants sont travaillées et modifiées et lorsque les enfants singuliers agissent sur elles. Ainsi, lorsqu'elle découvre que son fils, agité, se calme lorsqu'elle est seule avec lui pour manger à midi, elle apprend de lui quelque chose de nouveau.

Madame Lamay : Théo, après, quand son frère part à l'école, il a le temps. Il a une demi-heure où il est là, il est posé. C'est un moment où on est ensemble tous les deux. Des fois, on fait rien et des fois on fait des choses, c'est... voilà, c'est un temps en dehors qui est précieux. C'est un moment où il est calme aussi et il y a pas son frère [tout bas], c'est ça, il y a pas son frère. Du coup, il est posé, alors, il va venir me voir ou alors on va faire une partie de Uno, ou on va jouer avec le chat, tu vois des trucs complètement... Mais un temps assez calme et assez sympathique en fait et j'aime bien ce moment-là avec lui. Donc, s'il mangeait à la cantine, il y aurait pas ça. Bon, c'est sûr que j'aurais pas le souci de faire à manger à midi, ça c'est autre chose.

Avec Théo, en face à face, madame Lamay apprend une nouvelle façon d'interagir avec lui. Elle pensait qu'il s'agissait de le « réguler », de conduire sa conduite. Elle découvre qu'ils peuvent elle et lui se situer autrement que dans un rapport de pouvoir. Le cas de madame Lamay, qui vit seule avec ses deux enfants, révèle la variété des affects qui circulent dans l'espace domestique. Mais elle a appris progressivement à réguler ces affects :

Madame Lamay : Il y a ces moments-là, voilà c'est vivant. Il y a des moments où tu cries, des moments où c'est calme, des moments où, tu vois, enfin moi j'apprécie vraiment tous ces temps-là, beaucoup plus maintenant parce que j'ai appris... Théo est plus grand aussi, donc il comprend mieux. Je pense qu'il y a de ça. Donc, je suis moins nerveuse dans le sens où il me pousse moins, je suis moins obligée d'être tendue avec lui, mais je trouve que, ouais, il y a plein de moments à partager.

Les adultes apprennent ainsi, dans la différence affective, en adaptant les normes aux situations particulières de leurs enfants. Si la force des normes et les contraintes matérielles peuvent conduire au conflit permanent, la diversité affective donne lieu à des apprentissages, conduisent par moments à ce que Aristote nomme la *philia*, qui caractérise, selon lui, les relations familiales :

Celui qui voit sent (*aithanetai*) qu'il voit, celui qui écoute sent qu'il écoute, celui qui marche sent qu'il marche, et pour toutes les autres activités, il y a quelque chose qui sent que nous sommes en train de les exercer (*hoto ernergoumen*) de sorte que si nous sentons nous nous sentons sentir, et que si nous pensons, nous nous sentons penser, et cela c'est la même chose que se sentir exister : exister (*to einai*) signifie en effet sentir et penser. Sentir que nous vivons est doux en soi, puisque la vie est par nature un bien et qu'il est doux de sentir qu'un tel bien vous appartient.

Vivre est désirable, surtout pour les gens de bien, puisque pour eux exister est un bien et une chose douce. En cons-sentant, en « sentant avec » (*synaisthanomenoi*), ils éprouvent la douceur du bien en soi, et ce que l'homme de bien éprouve par rapport à soi, il l'éprouve par rapport à son ami : l'ami est en effet un autre soi-même. [...] L'existence est désirable parce qu'on sent qu'elle est une bonne chose et cette sensation (*aisthèsis*) est une chose douce par elle-même. Mais alors pour l'ami aussi il faudra con-sentir qu'il existe et c'est ce qui arrive quand on vit ensemble et qu'on partage (*koinônein*) des actions et des pensées. C'est en ce sens que l'on dit que les hommes vivent ensemble (*suzèn*) et non pas, comme pour le bétail, qu'ils partagent le même pâturage [...]. L'amitié est en effet une communauté, et, comme il en est pour soi-même, il en va aussi pour l'ami : et tout comme, par rapport à soi, la sensation d'exister (*aisthèsis hoti estin*) est désirable, ainsi il en ira pour l'ami (Aristote, *Ethique à Nicomaque*, cité par Agamben 2007 : 26-29).

La *philia*, traduite habituellement par amitié, désigne ce partage. Dans la mesure où le sujet sent « ce qui n'est pas identique à lui ». Bien que traversée de normes, la vie domestique entre adultes et enfants produit, par moments, ce type de partage et donc d'apprentissage (Agamben 2007: 34).



# CONCLUSION

Dans ce travail de recherche, nous avons essayé de répondre à deux questions centrales : d'une part, comment se fabriquent les différences générationnelles, au sens d'Alanen (2001a), dans l'espace domestique de familles avec enfants de 6 à 8 ans ; d'autre part, en quoi les parents apprennent de leurs enfants et sont transformés par le partage quotidien des espaces avec eux. Si l'enquête de terrain n'a pas permis d'aboutir à des réponses à toutes nos interrogations, elle permet de dégager quelques grandes lignes relatives à ces deux questionnements.

## 1. Fabrique de la génération

La différence générationnelle s'observe d'abord dans les passages entre l'extérieur et l'intérieur du logement. Les sorties des enfants seuls sont très contrôlées. De plus, la plupart des enfants sont encouragés à demeurer à l'intérieur du logement, l'extérieur étant perçu par la majorité des adultes rencontrés comme dangereux pour les enfants.

À l'intérieur, si les enfants, comme les adultes ont leur chambre, la différence entre eux se manifeste dans la répartition des pièces du logement. Dans la majorité des familles rencontrées, le salon est décoré et aménagé par et pour les adultes. Le salon demeure une pièce pour la détente et le loisir des adultes d'une part, pour la réception des invités d'autre part. On observe donc d'emblée une différence entre adultes et enfants dans la composition matérielle du salon. Dans l'organisation générale, ni le salon, ni la cuisine, ni les couloirs ne sont, dans la majorité des cas, organisés par et pour les enfants. Cependant, certains objets marquent que le salon ou la cuisine sont aussi des espaces communs. Dans toutes les familles rencontrées, le salon comporte des objets qui signalent ce partage : des photographies, des dessins ou des objets fabriqués par les enfants peuvent participer à la décoration. Un aquarium, des DVD, des livres jeunesse, une console vidéo, un instrument de musique signalent également la présence enfantine. Trois types de familles se dessinent ainsi selon le niveau de partage institué dans le salon : certaines familles préservent le salon selon ce modèle de la distinction, d'autres y installent un coin jeu, et d'autres – plus rares –, font du salon un espace de loisirs et de jeux tant pour les adultes que les enfants. Il ressort de

l'observation de la majorité des familles rencontrées que le salon demeure un espace institué pour les adultes.

Cette disposition va de pair avec l'aménagement d'une chambre d'enfant conçue comme un espace spécifiquement enfantin. Si la surface des chambres occupées par l'individu adulte semble légèrement supérieure à celle des enfants, celle-ci est dotée de nombreux objets, dont une grande partie sont des jouets. L'enfant se voit façonné comme enfant joueur à partir de cet espace séparé. Dans la majorité des cas, une partie du mobilier est adapté à la taille des enfants.

Au quotidien, ces partages et ces séparations entre adultes et enfants sont remis en question. D'une part, les enfants s'approprient les différentes pièces du logement en agissant sur les objets de ces pièces, en déplaçant des objets de leur chambre. Cette activité hétérotopique met à l'épreuve les espaces institués par les adultes. Les frontières entre adultes et enfants sont ainsi travaillées. D'autre part, au quotidien, la vie domestique apparaît comme une organisation matérielle et temporelle, sans cesse renouvelée, de préparation à l'activité publique et d'entretien du corps. Il faut se laver, s'habiller, manger, dormir. Ces activités sont organisées selon un emploi du temps assez précis, structuré par les rythmes scolaires des enfants et d'emploi des adultes. Les adultes se définissent en tant qu'adultes en réalisant l'ensemble des tâches domestiques et en pilotant les activités des enfants selon un emploi du temps assez strict. Les adultes sont également les gardiens d'un ordre qui prévient ce qu'ils pensent être du « chaos », conformément auquel les enfants doivent être « civilisés ». Si les adultes entendent exercer le pouvoir, c'est parce qu'ils sont le relais des normes qui définissent les activités de l'enfant : normes de l'hygiène, de la santé, du sommeil, de l'activité ludique. C'est aussi parce qu'il semble évident que l'enfant a besoin de se voir imposer des règles pour « prendre de bonnes habitudes ». Les enfants auraient « besoin » qu'un pouvoir soit exercé sur eux.

Le désordre apparaît comme l'occasion de questionner, de réactiver les frontières et les partages entre adultes et enfants. Comme le souligne Barrie Thorne (1993), l'ambiguïté et le jeu sont au cœur du travail des frontières : les adultes râlent, les enfants résistent. Ce travail des frontières façonne les identités des enfants et des adultes. Les adultes apparaissent organisateurs, « rangeurs », nettoyeurs, tandis que les enfants apparaissent au contraire comme joueurs, résistant constamment au pouvoir des adultes. Mais ce travail identitaire croisé peut aussi, dans son ambivalence, faire disparaître ce rapport. On observe donc dans

toutes les familles, des rituels de restauration de la souveraineté adulte : des coups d'éclats du pouvoir adulte, qui manifeste sa puissance en confisquant des biens de l'enfant, en envoyant l'enfant dans sa chambre, en le privant de sortie chez des amis, ou en produisant une douleur sur son corps. Mais, dans la majorité des familles, les châtements unilatéraux, surtout ceux qui s'exercent sur le corps même de l'enfant, sont considérés comme excessifs et violents. Les parents qui y ont recours le font dans des accès de colère qu'ils regrettent par la suite. Certaines familles semblent cependant y recourir de façon un peu fréquente, sans trouver cela excessif. Selon les analyses de Foucault (1975) dans *Surveiller et punir*, on peut considérer deux modèles d'exercice du pouvoir par les adultes. Selon le modèle souverain, les enfants sont moins contrôlés dans leur emploi du temps et leurs activités ; la colère s'abat sur eux lorsque les adultes « en ont marre » (Thin 1998). Selon le modèle disciplinaire, ou plutôt négociateur, il s'agit de contrôler les activités des enfants assez étroitement ; ce contrôle passe par la négociation. La négociation, qui implique une co-présence et la présentation de différents arguments, présuppose que l'enfant est acteur de décisions. Dans une grande majorité, les adultes des familles rencontrées se rapprochent du modèle disciplinaire. « Aller dans sa chambre », « priver d'une activité ou d'un objet » correspondent davantage à ce modèle, dans la mesure où il s'agit pour l'enfant d'aller se calmer plutôt que de souffrir. Mais les manifestations de souveraineté éclatante, de la part des adultes, ne sont jamais loin.

La deuxième partie montre donc comment, dans l'espace domestique où sont relativement confinés les enfants, la génération se construit à partir des espaces hiérarchiquement différenciés. Mais ces différences sont sans cesse l'objet d'un travail des frontières, qui témoigne de l'ambivalence de la frontière, tantôt marquant la différence hiérarchique, tantôt témoignant de la capacité d'agir de l'enfant sur les objets et sur les adultes.

La troisième partie se concentre davantage sur les frontières du corps et les rapports de soin. La chambre apparaît d'abord comme un espace où l'enfant peut construire son « autonomie ». Celle-ci suppose la propriété d'objets qui constituent « son monde ». Les parents utilisent ainsi la chambre pour marquer des étapes de l'enfance : chambre individuelle, nouveau lit, bureau pour l'école, nouveau papier-peint.

La séparation entre enfants et adultes pour la nuit est une norme présente dans toutes les familles. Si les adultes vivant en couple dorment à deux dans le même lit, les enfants sont astreints à dormir seuls. Cette norme correspond à l'interdit de toute relation sexuelle entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants ; interdit qui n'est pas nommé, à la fois parce qu'il est devenu évident et parce qu'il parle à travers les objets. Il correspond aussi à une autre norme,

celle qui veut que les conjoints aient « une vie de couple », que la co-présence adulte-enfant menacerait. Savoir dormir seul apparaît comme une épreuve qui marque l'accès de l'enfant à une étape supérieure : « il n'est plus un bébé ». Mais cette norme se heurte à une autre, celle des « besoins » de l'enfant. Il s'agit, en effet, de tisser des liens entre enfants et parents pour éviter à l'enfant tout sentiment d'isolement et de solitude, mais aussi de favoriser les liens au sein de la fratrie. Aussi, près de la moitié des enfants de 6-8 ans partagent leur chambre avec leur frère ou leur sœur, lorsque celui-ci ou celle-ci a moins de quatre ans de différence avec lui. Dans le rapport aux parents, en vue de l'équilibre entre « autonomie » et « besoins affectifs », les pièces disponibles, leur surface et leur emplacement les unes par rapport aux autres ont un rôle majeur. Les parents trouvent des moyens d'atténuer cette séparation, par les « rituels du coucher », voire par des « rituels du lever », par le choix de rapprocher les chambres des enfants des parents, mais aussi en acceptant parfois les déplacements nocturnes des enfants. Les enfants résistent en effet, notamment pour retarder le moment du coucher ; dans certaines familles, ils peuvent déplacer les normes en dormant dans le lit de leur frère ou sœur, voire de leurs parents. On observe ainsi dans certaines familles des périodes de *co-sleeping*, alors que dans d'autres, cela est rigoureusement interdit. Cependant, dans toutes les familles, la vulnérabilité et la fragilité émotionnelle, la propension au contact corporel des enfants sont considérés comme des spécificités enfantines qu'il s'agit de prendre en compte, ne serait-ce qu'au moment du coucher ou lorsque l'enfant est malade. En fait, les parents, en même temps qu'ils imposent une norme de séparation individuelle pour la nuit, sont amenés à s'adapter pour répondre aux résistances, mais aussi aux inquiétudes des enfants.

La question de l'autonomie des enfants se pose dans les actions quotidiennes : se laver, ranger sa chambre, aider à débarrasser la table, faire ses devoirs, ranger son sac, se laver les dents, s'habiller. Entre 6 et 8 ans, l'enfant doit pouvoir les faire seul. Mais, là aussi, on observe à la fois des malentendus et des apprentissages de la part des adultes. Les adultes tiennent un discours récurrent sur l'incapacité des enfants à faire seuls. Pourtant, on observe que c'est bien souvent moins la capacité de faire seul que le désir de partager une action, un espace, un corps qui anime les enfants. Les adultes reprennent à leur compte les discours des pédiatres ou des média sur les besoins d'autonomie pour pouvoir ignorer la propension des enfants à « faire avec », à partager. Ils tendent à ignorer les nombreuses situations dans lesquels les enfants font des efforts pour agir seul ou participer aux tâches domestiques. C'est que les adultes considèrent que les tâches domestiques sont de leur ressort, ainsi que cela a été développé dans la partie précédente.

Pourtant, les parents savent que la réciprocité est la condition de toute relation ; la séparation générationnelle empêche cette réciprocité, et en tentant de l'instaurer, en imposant un rapprochement entre adultes et enfants en matière d'action par soi-même et de participation aux tâches collectives, ils développent la relation de pouvoir, qui appelle la résistance. En fait, l'autonomie apparaît davantage comme un souhait des parents d'être autonome vis-à-vis des paradoxes qui égarent leurs attentes en matière de réciprocité.

Cependant, au quotidien, les enfants sollicitent des soins. En manifestant leurs désirs et leurs résistances par le corps, ils apparaissent comme des énigmes dont les parents entendent, pour partie, tenir compte. Pour accomplir leur mission – répondre aux « besoins » des enfants – les adultes observent et interprètent leurs résistances comme des souffrances auxquelles il s'agit de répondre au mieux ; sans échapper à l'incertitude liée à la pluralité des normes. Les adultes cherchent le juste équilibre entre séparation et contact, dans la pratique du prendre soin.

Dans la quatrième partie, on a tenté de décrire ce qui se joue avec les normes du partage familial. Il est des moments où la différence générationnelle n'est plus censée être activée. Au contraire, adultes et enfants sont censés partager des expériences communes. La cohabitation implique, dans une certaine mesure, un partage du sensible. Nous avons désigné par partage esthétique domestique les pratiques partagées entre enfants et parents conduisant à la fois à produire du « beau » et à sentir ensemble. À l'occasion de certaines activités qui mettent en jeu la production de l'espace, nous avons observé les modes de participation des enfants et des adultes. Les adultes conçoivent leur espace domestique comme un lieu où peuvent s'épanouir leurs capacités créatives et imaginaires : ils décoorent leur salon, ils écoutent de la musique, regardent des films à la télévision, jouent à des jeux-vidéos. Pour une majorité des parents rencontrés, la culture enfantine catalyse un certain nombre de ces pratiques. Les enfants peuvent initier ces pratiques et les parents observer, ou devenir des partenaires actifs de l'activité. Les parents peuvent initier eux-mêmes ces pratiques et instituer des moments de partage. Les adultes découvrent dans l'esthétique enfantine des points d'appui pour développer leur propre sensibilité d'adulte. Ils ont l'occasion de réactiver et de développer des techniques, des façons de sentir et d'imaginer issues de leur propre enfance.

Le partage du quotidien modifie aussi le rapport au corps des adultes. Partager un même espace conduit à sentir ensemble. La culture sensible enfantine est ici comprise comme un répertoire de pratiques sensibles. Le terme de « sensible » qualifie d'abord l'espace en tant que les objets et les corps impliquent des perceptions et des actions partagées : s'asseoir sur le

même canapé, monter le même escalier, manger la même nourriture, écouter la même musique. Ce partage suscite une mimésis, produit des ressemblances, situe les individus dans une certaine égalité. Avec les 6-8 ans, les adultes développent un ensemble de pratiques du corps spécifiques : toucher, porter, caliner, habiller. Ces actions sont des pratiques de subjectivation. Là aussi, elles ne sont pas que descendantes. Les enfants eux-mêmes initient, proposent, imposent, sollicitent l'engagement dans le soin, voire transmettent des pratiques qui enrichissent les répertoires des pratiques du corps de leurs parents. Le plaisir produit par ces contacts ne concerne pas seulement les enfants : c'est un plaisir partagé. On observe ainsi que les pratiques sensibles sont des pratiques affectives : à ces gestes sont attachés des émotions.

L'espace domestique apparaît irrigué de mouvements affectifs intenses. C'est que, dans l'espace domestique, les parents sont censés suivre les normes de l'amour familial, répondre aux multiples injonctions qui visent la fabrique de l'enfance contemporaine, se conformer à l'impératif de la réalisation de soi. Ces normes sont souvent contradictoires ; elles se heurtent dans l'espace-temps du quotidien, c'est-à-dire dans le partage du sensible. Les enfants modifient, détournent, s'approprient ces normes. Mais en même temps, les adultes trouvent dans les attributs de l'enfance la source d'un épanouissement pour eux-mêmes. Les adultes éprouvent un « désir enfance ». En conséquence, le jeu et la créativité des enfants, la culture « fun » se diffusent à travers l'espace domestique et sont l'occasion d'expérimenter ou plus souvent de ré-expérimenter des activités ou des types de consommation. L'enfance est devenue une ressource décisive pour se développer soi-même en tant qu'adulte. De la même façon, l'importance de l'affection pour les enfants donne l'occasion aux adultes d'expérimenter ou de ré-expérimenter le rapport à l'amour. Ces expériences transforment les adultes au quotidien. En s'appropriant ces normes, les enfants suscitent des changements dans l'univers adulte, dans la représentation de ce que c'est qu'être adulte.

On observe de multiples correspondances, de résonances entre divers niveaux d'analyse des pratiques, en sorte que l'on peut parler d'une hybridation des pratiques matérielles, corporelles, sensorielles et, émotionnelles des adultes. Parfois, on atteint à la *philia*, qui caractérise selon Agamben, une façon de sentir partagée entre deux personnes singulières. Mais il arrive fréquemment que pris dans les injonctions contradictoires issues de la pluralité des normes éducatives en rapport avec les contraintes matérielles et temporelles, les parents se retrouvent dans la confusion ; ou encore que pouvoir et soin se confondent, de telle façon que les enfants s'y perdent eux aussi, ou qu'ils cherchent à réguler les affects par des moyens qui

peuvent augmenter la confusion. L'intimité devient alors promiscuité et l'amour envahissement. Il faut donc réguler ces tensions affectives. Les enfants savent aussi participer à ces régulations.

Les parents oscillent entre les normes qui visent à fixer règles et frontières et ainsi traiter l'enfant en tant que catégorie et un soin qui tienne compte du singulier. Mais les enfants sont actifs dans ces oscillations. Pris en tant que catégorie ou groupe, ils peuvent demander d'être écoutés au singulier et le faire comprendre aux adultes. Pris au singulier, ils peuvent demander d'être déchargés de ce poids en étant pris en tant que membre d'une catégorie à laquelle s'applique des règles fixes. En fait, la variété des normes correspond sans doute aux différentes aspirations des enfants, souhaitant tantôt « avoir des repères », être déchargés du poids de la responsabilité de devoir penser ses actes, prendre des décisions, faire des choix, être, pour ainsi dire, dans un état de suspension sociale (état qui permet d'observer, d'être fortement affecté sans avoir l'air d'y toucher, sans s'inquiéter d'assurer la continuité d'un ordre du monde, dans la mesure où les parents s'en occupent), et souhaitant tantôt être considérés dans ce qu'ils sont capables de faire en tant que sujet singulier : penser, choisir, décider. C'est dans ces oscillations contradictoires que les parents apprennent.

Le rapport à l'enfant fait aujourd'hui, dans la plupart des familles étudiées, fonction de médiateur essentiel du rapport à soi. Dans *le Souci de Soi*, Foucault voit dans le mariage à l'époque hellénistique un « foyer d'expérience » :

Par le mariage, il ne faut pas entendre seulement l'institution utile à la famille ou à la cité, ni l'activité domestique qui se déroule dans le cadre et selon les règles d'une bonne maisonnée, mais bien « l'état » de mariage comme forme de vie, existence partagée, lien personnel et position respective des partenaires dans cette relation (Foucault 1984 : 107).

Le mariage apparaît comme un lieu où l'individu stylise son existence éthique, développe une culture de soi.

Nul doute que le partage de la vie quotidienne avec les enfants représente une technique de soi pour les adultes des sociétés occidentales contemporaines, c'est-à-dire que l'expérience de la parentalité prend, chez les parents interrogés au moins, la forme d'un apprentissage éthique.

## **2. Apprendre des enfants**

Le fait que les adultes apprennent des enfants est longtemps resté ignoré. Trois explications possibles à cela sont à rappeler. Premièrement, les apprentissages sont en général pensés comme localisés dans des établissements spécialisés. Or, les travaux de Lave (2011), Rogoff (2001, 2007), et Brougère (2009a, 2009b) montrent que nous apprenons de et dans la vie quotidienne. Deuxièmement, la sociologie de l'enfance s'est longtemps focalisée sur les enfants plutôt, que la production de la génération. Une troisième raison provient de la production générationnelle elle-même : est adulte celui qui établit l'ordre et prend soin. La valeur sociale attribuée à l'éducation, la sur-responsabilisation des parents, les représentations traditionnelles de la hiérarchie entre adultes et enfants empêchent de prêter attention aux multiples processus à l'œuvre. Nous avons constaté que les adultes apprennent dans la vie quotidienne auprès de leurs enfants. Ils ne cessent de se transformer dans la sphère domestique, en participant à des activités quotidiennes dans lesquelles ils sont tous engagés. Il apparaît dès lors nécessaire de distinguer deux modalités de transformation des parents dans la vie partagée avec les enfants.

La première modalité correspond aux multiples apprentissages issus des modes de subjectivation contemporains des enfants. Ces apprentissages correspondent à l'apprentissage du pouvoir. Nous avons observé que c'est tout particulièrement à partir des problèmes d'ordre, d'autonomie et de jeu que se fabriquent les frontières entre adultes et enfants. Ils correspondent, pour les 6-8 ans, à la façon dont les relations sont gouvernées entre adultes et enfants : les adultes sont censés conduire la conduite des enfants et dispenser des soins. Nos entretiens et observations font apparaître que les parents cherchent à appliquer des règles et à forger des habitudes visant à produire leur enfant en tant qu'enfant. Si les adultes semblent moins assujettis à ces normes que les enfants, il n'en reste pas moins qu'ils les apprennent et qu'elles modifient leurs rapports au corps et aux objets domestiques. Les adultes organisent, rangent, décident, veillent au respect des horaires, effectuent une grande variété de tâches en même temps. Ils apprennent ou réapprennent l'importance du sommeil, du rangement, des horaires fixes. Ils apprennent en outre l'importance du jeu. Les enfants catalysent des normes puissantes. Comme l'a montré Foucault (1974), le pouvoir traverse chacun : l'importance du développement et du jeu pour l'enfant concerne aussi l'adulte, si bien que la culture enfantine, tellement valorisée dans certaines familles, devient aussi une expérience que doivent connaître les adultes. Au quotidien avec les enfants, les adultes s'approprient ces normes et

apprennent à sentir à partir d'elles. Mahmood (2009) a montré que ces formes d'appropriation et d'apprentissage des normes relevaient d'une véritable incorporation du pouvoir et n'étaient pas la simple reproduction d'un habitus. Les adultes apprennent à organiser le quotidien, surveiller et punir, mais aussi à câliner ou à jouer avec leurs enfants. Ce mode d'apprentissage des parents correspond au premier sens du concept d'*agency* des enfants.

Ces apprentissages sont tout particulièrement activés quand les normes apparaissent ambivalentes, plurielles et contradictoires. Nous avons observé combien la majeure partie des parents étaient alors amenés à s'interroger sur les « bonnes » manières d'agir avec leurs enfants. L'ambivalence, la variété et l'hétérogénéité des normes selon les âges amènent les parents à réfléchir et se modifier. Un exemple d'indétermination : accepter que l'enfant dorme dans le lit de sa sœur nuit-il au besoin de cet enfant en matière d'autonomie, ou répond-il à ses besoins en matière d'affection ? L'ambivalence et la variété de normes différentes sont en outre développées dans la vie quotidienne lorsque les parents vivent en couple ou lorsque des amis leur rendent visite. Un adulte peut interpréter un comportement de telle manière, et son conjoint (ou ami) d'une autre manière, valoriser telle norme tandis que son conjoint (ou ami) en valorise une autre. Ces échanges suscitent des conflits, mais aussi des apprentissages.

La seconde modalité de l'apprentissage des adultes correspond aux interactions quotidiennes avec les enfants, ceux-ci s'appropriant ces normes de manière singulière, mais aussi y résistant, les déplaçant ou les détournant. On peut ainsi distinguer deux types d'*agency* de l'enfant. Le premier type d'*agency* correspond à la capacité d'agir des enfants en tant que catégorie générationnelle. Le deuxième type d'*agency* concerne les enfants en tant que sujets singuliers, individus qui « font quelque chose de ce qu'on fait d'eux ». Si, avec Brougère (2009b), on considère que l'apprentissage apparaît lorsqu'il y a rupture, décalage avec les attentes et les habitudes du quotidien, alors, nos entretiens et nos observations révèlent de nombreuses ruptures par rapport à ce que les parents attendent ou ont prévu. Tout d'abord, les enfants résistent au pouvoir. Les enfants déplacent, transgressent les normes que veulent imposer les adultes. Mais les adultes modifient eux-mêmes constamment la norme avec les enfants. Une action telle que « s'habiller tout seul dans sa chambre » peut être changée en « s'habiller à moitié dans sa chambre à moitié dans le couloir », ou « s'habiller à moitié tout seul à moitié avec le parent ». Les enfants ne cessent de déplacer les normes d'usage des objets, modifiant l'ensemble des pratiques prévues par les adultes. Les adultes, eux, modifient leur rapport aux normes, et pour partie, leur rapport à l'exercice du pouvoir.

Une autre situation dans laquelle les parents trouvent l'occasion d'apprendre au quotidien des enfants, c'est le soin. Si la norme est de s'occuper des enfants, c'est dans les interactions quotidiennes que les parents apprennent des actions telles qu'endormir un enfant. Car le soin n'est pas un acte qui répond seulement à ce que les parents considèrent comme un besoin de tous les enfants, il devient soin lorsque ce savoir supposé s'ajuste au besoin supposé de la personne singulière. Ce faisant, les adultes sont amenés à déchiffrer ces « besoins », à prendre en compte, à « comprendre » leur enfant. Ils se transforment eux-mêmes dans la mesure où ils ne restent pas obnubilés par le projet qu'ils avaient l'intention d'appliquer. Les enfants participent à ce déchiffrement en suggérant aux adultes comment il s'agit de s'occuper d'eux.

Une troisième modalité concerne l'imprégnation, la familiarisation des adultes avec la manière singulière dont les enfants s'approprient les normes de la vie quotidienne : façons de jouer, de toucher, de descendre les escaliers, de s'habiller, etc. Comme le souligne Tim Ingold, « apprendre à percevoir, ce n'est pas acquérir des schémas conventionnels pour ordonner les données sensorielles, mais apprendre à *s'occuper* du monde d'une certaine manière en s'impliquant avec les autres dans des contextes quotidiens d'action pratique » (1999 : 222). Tim Ingold, sur son terrain ethnographique, a ainsi appris à voir le monde à la façon d'un éleveur de rennes, en s'immergeant dans une action conjointe avec les éleveurs dans un environnement partagé.

J'expérimente les composantes de cet environnement, non pas parce que j'ai appris à les construire dans mon esprit selon les mêmes conventions catégorielles, mais parce que j'ai appris à m'en occuper de la même façon [que les éleveurs], selon ce qu'elles me permettent dans le contexte situationnel des activités d'élevage. Cette communion d'expérience, la conscience de vivre dans un monde commun, établit un niveau fondamental de socialité (Ingold 1999 : 226)

Le savoir des adultes, dans la participation, devient une connaissance incorporée. Il est de nombreux moments où les adultes s'aperçoivent qu'ils doivent découvrir la culture de leurs enfants. En partageant des objets communs, les parents peuvent apprendre à sentir avec les enfants : ils peuvent devenir sensibles à une façon d'agir qui est propre à leurs enfants. Le partage du quotidien invite à la réciprocité, qui implique l'apprentissage. Ainsi, lorsque Madame Lamay raconte comment elle a appris que manger en tête à tête avec son enfant à midi, jouer à un jeu de Uno, caresser le chat convenait à son fils, elle signale qu'elle l'a appris de son fils. Elle signale que cela lui convenait aussi, à elle. Son fils, par son hyperactivité, l'a poussée à trouver de nouvelles formes de partage avec lui, conduisant à ce qu'il se passe quelque chose de nouveau entre eux.

Il est des moments où les normes de pouvoir, de soin et de partage suscitent des affects contradictoires. Ce sont les moments de crise. Les enfants participent souvent activement à cette désorientation. Parfois, les enfants peuvent apparaître davantage comme des catalyseurs des aspirations des adultes, de leurs devoirs ou de leurs empêchements. Ces moments sont aussi des occasions d'apprendre. Il faut souligner le caractère dynamique de ces apprentissages, de normes et d'appropriation singulière des normes. C'est ainsi que les parents oscillent constamment entre pouvoir et soin, qu'ils cherchent constamment à façonner un enfant conforme et ne cessent en même temps de s'éloigner de ces normes sous l'effet de la vie quotidienne partagée et de l'action singulière des enfants.

Pour conclure, il me faut souligner, enfin, les limites de cette étude et les pistes qu'elle a ouvertes à mes yeux. Les limites tiennent d'abord de l'enquête de terrain qui n'a pas pu se dérouler de manière approfondie dans toutes les familles, ce qui a conduit à des matériaux hétérogènes en termes d'observation et de précision des informations. J'ai pallié ces disparités en favorisant l'étude de cas qui permet de mettre au jour les processus que je cherchais à comprendre. Certains espaces ont été moins développés, particulièrement la cuisine, pourtant haut lieu de partage des enfants et des parents, autour du repas, ou la salle de bain. Si celle-ci s'avère difficile à investiguer étant donné le caractère intime des actions qui s'y déroulent, la cuisine et les actions qui s'y déploient avec des enfants de 6-8 ans mériteraient une recherche en elle-même comme l'ont réalisé d'autres chercheurs (Brougère et La Ville 2011, Diasio, Hubert et Pardo 2009, Mathiot 2014). La question du genre n'a pas été centrale dans mon analyse car je cherchais avant tout à comprendre la production des générations en tant que deux catégories distinctes. Y ajouter le genre aurait permis d'affiner les formes d'hybridation générationnelle et de séparation, mais la tâche était compliquée à mettre en œuvre dès ce travail doctoral. C'est une perspective future stimulante. Les 6-8 ans apparaissent sans doute dans cette étude comme une tranche d'âge homogène alors que j'ai commencé à esquisser les différences d'attentes des parents selon les âges, les « micro-passages » (Diasio 2014) que les enfants expérimentent et qui amènent des réajustements des espaces domestiques. Ces questions pourraient faire l'objet également de travaux futurs en replaçant cette tranche d'âge au regard de son déroulé dans l'ensemble des phases de l'enfance : les 3-6 ans puis les 8-11 ans. Cette ouverture permettrait de comprendre mieux encore comment les apprentissages des parents sont dynamiques dans le temps, soumis incessamment à de nouveaux impératifs normatifs, à la fois issus des injonctions extérieures et des contraintes matérielles et

corporelles. Il s'agirait dans cette perspective de considérer aussi de plus près le point de vue des enfants dans ces processus.





## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGAMBEN Giorgio, 2001, *Enfance et histoire: destruction de l'expérience et origine de l'histoire*, Payot.

AGAMBEN Giorgio, 2004, *Image et mémoire: écrits sur l'image, la danse et le cinéma*, Paris, Desclée De Brouwer.

AGAMBEN Giorgio, 2007, *L'amitié*, Paris, Payot & Rivages.

AMBERT, Anne-Marie, 1992, *The effect of children on parents*, New York, NY, England, Haworth Press, Inc.

ALANEN Leena, 1988, « Rethinking Childhood », *Acta Sociologica*, 1988, vol. 31, n° 1, p. 53-67.

ALANEN Leena, 2001a, « Childhood as a Generational Condition: Children's Daily Lives in a Central Finland Town » dans Leena Alanen et Berry Mayall (Dir.), *Conceptualizing Child-adult Relations*, London, Routledge, p. 129-143.

ALANEN Leena, 2001b, « Explorations in Generational Analysis » dans Leena Alanen et Berry Mayall (Dir.), *Conceptualizing Child-adult Relations*, London, Routledge, p. 11-22.

ALANEN Leena 2009, « Generational order » dans Jens Qvortrup, William A. Corsaro, et Michael-Sebastian Honig (Dir.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p.159-174.

ALANEN Leena et MAYALL Berry (Dir.), 2001, *Conceptualizing Child-adult Relations*, London, Routledge (coll. « Future of Childhood »).

ALMEIDA Ana Nunes de, 2006, « La sociologie et la construction de l'enfance.Regards du côté de la famille » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 115-123.

ALMEIDA Ana Nunes de, DELICADO Ana et ALVES Nuno de Almeida, 2015, « Les enfants et Internet à la maison : familles et rapports générationnels en mutation », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 37, p. 17-37.

ALTHABE Gérard, 1986, « Ethnologie du contemporain, anthropologie de l'ailleurs » dans *L'État des sciences sociales en France*, Paris, La Découverte, p. 119-123.

ALTHABE Gérard, 1990, « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », *Terrain*, n° 14, p. 126-131.

ALTHABE Gérard, FABRE Daniel et LENCLUD Gérard (Dir.), 1992, *Vers une ethnologie du présent*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

ANDENAES Agnes, 2014, « The task of taking care of children: methodological perspectives and empirical implications », *Child & Family Social Work*, vol. 19, n° 3, p. 263-271.

APPADURAI Arjun (Dir.), 1988, *The social life of things: commodities in cultural perspective*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.

ARIES Philippe, 1975 [1960], *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, coll. « Points. Histoire.

ARLEO Andy, et DELALANDE Julie, 2011, *Cultures enfantines : Universalité et diversité*, Rennes, PU Rennes.

ATTIAS-DONFUT Claudine, 1988a, *Sociologie des générations : L'Empreinte du temps*, PUF.

ATTIAS-DONFUT Claudine, 1988b, « La notion de génération : Usages sociaux et concept sociologique », *L'Homme et la société*, vol. 90, n° 4, p. 36-50.

ATTIAS-DONFUT Claudine, LAPIERRE Nicole et SEGALIN Martine, 2002, *Le Nouvel Esprit de famille*, Paris, Odile Jacob.

**B**ACHELARD Gaston, 1989 [1957], *La poétique de l'espace*, 4. Paris, PUF.

BARTH Fredrik 1995 [1969], « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat Philippe et Streiff-Fenart Jocelyne (Dir.), *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France, p. 203-249.

BARTHES Roland, 1957, *Mythologies*, Seuil.

BATESON Gregory, 1977, « Les usages sociaux du corps à Bali », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, n° 1, p. 3-33.

BATESON Gregory 1995, [1977] *Vers une écologie d'esprit, tome 1*, Paris, Seuil.

BATESON Gregory, 2008, [1980] *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Points, Seuil.

BATESON Gregory et MEAD Margaret, 1962 [1942], *Balinese character, a photographic analysis*, New York, The New York academy of sciences.

BEAUD Stéphane, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» », *Politix*, vol. 9, n° 35, p. 226-257.

BELMONT Nicole, 1993, *Le temps de l'enfance*, numéro spécial de Cahiers de Littérature Orale, Inalco.

BENJAMIN Walter, 1998, *Sens unique ; précédé de Enfance berlinoise ; et suivi de Paysages urbains*, Edition Maurice Nadeau.

BENSA Alban, 1996, « De la micro-histoire vers une anthropologie critique », dans Jacques Revel (Dir.) *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Seuil (Hautes Études), p. 37-70.

BERLINER David, 2010, « Anthropologie et transmission », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 55, p. 4-19.

BERLINER David, 2013, « Le désir de participation ou Comment jouer à être un autre », *L'Homme*, n° 206, p. 151-170.

- BERGONNIER-DUPUIS Geneviève, 2005, *L'enfant acteur et/ou sujet dans la famille*, Érès.
- BERUBE Louise, 2004. *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BERRY Vincent, 2008, « Les communautés de pratique : note de synthèse », *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54, p. 11-47.
- BERRY Vincent, 2017, « Que trouve-t-on dans une chambre d'enfant ? Un inventaire de la culture matérielle enfantine » dans Gille Brougère et Antoine Dauphagne (dir.). *Les biens de l'enfant dans l'espace domestique*, Paris, Nouveau Monde.
- BERRY Vincent et GARCIA Alain, 2016, « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 41.
- BERTRAND Gisèle, 1999, « Pratiques télévisuelles dans la famille et processus de décision », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 1999, vol. 17, n° 92, p. 315-342.
- BESSIN Marc, et al., 2007, « Le gouvernement des enfants », *Mouvements*, 1 février 2007, no 49, n° 1, p. 5-7.
- BIDET Alexandra, 2007, « Le corps, le rythme et l'esthétique sociale chez André Leroi-Gourhan », *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, n° 48-49, p. 15-38.
- BINDA Elisa, 2015, « Techno-esthétiques ou philosophies de l'interaction : les réflexions de Gilbert Simondon et John Dewey », *Appareil*, [en ligne], n° 16.
- BIRDWHISTELL Ray L., 1970, *Kinesics and context : essays on body motion communication*, (coll. « Conduct and communication series »).
- BUCKINGHAM David, 2010, *La mort de l'enfance: grandir à l'âge des médias*, Paris, Colin, INA.
- BLATTERER Harry, 2007, *Coming of Age in Times of Uncertainty*, Berghahn Books.
- BLATTERER Harry, 2007, « Contemporary Adulthood: Reconceptualizing an Uncontested Category », *Current Sociology*, vol. 55, n° 6, p. 771-792.
- BLATTERER Harry, 2007, « Adulthood: The Contemporary Redefinition of a Social Category », *Sociological Research Online*, vol. 12, n° 4, p. 1-11.
- BOAS George, 2013, *Le culte de l'enfance*, Paris, Éd. de la revue Conférence.
- BOLTANSKI Luc, 1969, *Prime éducation et morale de classe*, Mouton.
- BONNET Doris, 1988, *Corps biologique, corps social : Procréation et maladies de l'enfant en pays mossi, Burkina Faso*, Paris, IRD Orstom.
- BONNET Doris et POURCHEZ Laurence (Dir.), 2007, *Du soin au rite dans l'enfance*, Paris : Ramonville Saint-Agne, Institut de recherche pour le développement ; Éditions Érès.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

- BOURDIEU Pierre, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 2005 [1970], *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 2014, *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Points.
- BOURDIEU Pierre, 2015 [1972], *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Points Seuil.
- BROMBERGER christian, 1991, « Habitation », dans Bonté & M. Izard, (Dir.), *Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 317-320.
- BROMBERGER Christian, 2007, « Toucher », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 49, p. 5-10.
- BROUGERE Gilles, 1991a, « Espace de jeu et espace public », *Architecture et comportement*, vol. 7, n° 2, p. 165-176.
- BROUGERE Gilles, 1991b, « Libres jeux », *Éducation enfantine*, 1991, n° 7, p. 10-12.
- BROUGERE Gilles, 1992, *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*, Paris, Autrement.
- BROUGERE Gilles, 1994a, « Jeu, sociabilité et socialisation » dans Martine Glaumaud-Carré (Dir.), *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, Paris, Syros, p. 79-88.
- BROUGERE Gilles, 1994b, « Le jeu entre domestication et idéalisation » dans Martine Glaumaud-Carré (Dir.), *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, Paris, Syros, p. 31-41.
- BROUGERE Gilles, 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan (coll. « Éducation et formation »).
- BROUGERE Gilles, 1997, « Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 119, p. 47-56.
- BROUGERE Gilles, 1999, *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Paris, OFAJ (coll. « Recherche et évaluation »).
- BROUGERE Gilles, 2002a, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Éducation et sociétés*, n° 10, p. 5-20.
- BROUGERE Gilles, 2002b, « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, n° 24, p. 25-38.
- BROUGERE Gilles, 2003a, *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.
- BROUGERE Gilles, 2003b, « Le jeu entre éducation et divertissement », *Médiation & Information*, n° 18, p. 43-52.
- BROUGERE Gilles, 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Anthropos Economica (coll. « Éducation »).
- BROUGERE Gilles, 2006a, « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 257-266.

BROUGERE Gilles, 2006b, « Les enfants, les adultes et l'observateur » dans Rémi Hess et Gabriele Weigand (Dir.), *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris, Anthropos Economica.

BROUGERE Gilles, 2007, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 5-12.

BROUGERE Gilles (Dir.), 2008a, *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement.

BROUGERE Gilles, 2008b, « La ronde de la culture enfantine de masse » dans Gilles Brougère (Dir.), *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, p. 5-21.

BROUGERE Gilles, 2008c, « Et si Superman n'était qu'un jeu ? » dans Gilles Brougère (Dir.), *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, p. 140-152.

BROUGERE Gilles, 2009a, « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation » dans Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 267-278.

BROUGERE Gilles, 2009b, « Vie quotidienne et apprentissages » dans Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 21-31.

BROUGERE Gilles (dir.), 2010a *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.

BROUGERE Gilles, 2010b, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 5-12.

BROUGERE Gilles, 2010c, « Formes ludiques et formes éducatives » dans Johanne Bédard et Gilles Brougère (Dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 43-62.

BROUGERE Gilles, 2010d, *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang.

BROUGERE Gilles, 2011a « Comment le jouet s'adresse-t-il aux enfants ? » Dans Bruno GIRVEAU, CHARLES Dorothee, (Dir.), *Des jouets et des hommes, catalogue de l'exposition*, Paris, Grand Palais, p. 20-27.

BROUGERE Gilles, 2011b, « Apprendre en participant » dans Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Apprendre »), p. 116-124.

BROUGERE Gilles, 2011c, « Culture de masse et culture enfantine » dans Andy Arleo et Julie Delalande (Dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. « Le Sens social »), p. 31-43.

BROUGERE Gilles, 2011d, « S'observer comme touriste apprenant », Université Paris 13.

BROUGERE Gilles, 2012a, « La culture matérielle enfantine entre le cute et le cool », *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 4.

BROUGERE Gilles, 2012b, « Pratiques touristiques et apprentissages », *Mondes du Tourisme*, n° 5, p. 62-75.

BROUGERE Gilles, 2013, « Les jouets et la rhétorique de l'éducation, Toys and the rhetoric of education », *Le sociographe*, n° 41, p. 81-90.

BROUGERE Gilles, 2014a, « Étudier les biens de l'enfant dans l'espace familial », *Sciences humaines*, n° 258, p. 48-48.

BROUGERE Gilles, 2014b, « Design et adresse à l'enfant : une chambre protégée de la culture populaire: » *Strenae*, n° 7.

BROUGERE Gilles, 2015, *Chapitre 7. Apprendre en participant*, Presses Universitaires de France.

BROUGERE Gilles, 2015, « Choisir ses jouets : les aspects matériels dans la décision des enfants », *Tracés*, n° 28, p. 81-97.

BROUGERE Gilles, 2016a, « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, n° 49, p. 51-63.

BROUGERE Gilles, 2016b, « Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif? », *Diversité*, n° 183, p. 146-150.

BROUGERE Gilles, et BEZILLE Hélène, 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.

BROUGERE Gilles, et DAUPHRAGNE Antoine, (Dir.), 2017, *Les biens de l'enfant. Du monde marchand à l'espace familial*, Paris, Nouveau Monde.

BROUGERE Gilles, et FABBIANO Giulia (Dir.), 2014, *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BROUGERE Gilles, et FRANCOIS Sebastien, 2018, *L'enfance En Conceptions: Comment Les Industries Culturelless s'adressent-elles aux enfants ?*, Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

BROUGERE Gilles, et LA VILLE Valérie-Inès DE (Dir.), 2011, « On ne joue pas avec la nourriture ! » *Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Paris, OCHA (coll. « Cahiers de l'OCHA »).

BROUGERE Gilles, et ULMANN Anne-Lise (Dir.), 2009a, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France.

BROUGERE Gilles, et ULMANN Anne-Lise, 2009b, « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » dans Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 11-17.

BROUGERE Gilles, et VANDENBROECK Michel (Dir.), 2007, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang.

BUISSON Ferdinand et Durkheim Emile, « Enfance », dans Ferdinand Buisson (Dir.), 1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette et C<sup>ie</sup>, p. 836-838.

- CANGUILHEM Georges, [1966] 1998, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- CADOLLE Sylvie, 2000, *Etre parent, être beau-parent: la recomposition de la famille*, Paris, Odile Jacob.
- CANDAU Joël, 1999, *Épistémè du partage*, HDR, Université Nice Sophia Antipolis.
- CASTEL Robert, 2007, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*, Collection Folio/Essais, Paris, Gallimard.
- CEFAÏ Daniel (Dir.), 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (coll. « Recherches. Série Bibliothèque du MAUSS »).
- CENTLIVRES Pierre, 2000, « Rites, seuils, passages », *Communications*, 2000, vol. 70, n° 1, p. 33-44.
- CHALIER Catherine, 2008, *Transmettre, de génération en génération: essai*, Paris, Buchet-Chastel.
- CERTEAU Michel de, 1990 [1980], *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, Coll. Folio/essais.
- CERTEAU Michel de, GIARD Luce, MAYOL Pierre, [1980], 1994, *L'invention du quotidien. 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard, coll. Folio/Essai.
- CHALVON-DEMERSAY 1998, *Le triangle du XIVe: des nouveaux habitants dans un vieux quartier de Paris*, traduit par Dominique Pasquier, Paris, France, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- CHAMBOREDON Jean-Claude et PREVOT Jean, 1973, « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- CHAMPAGNE Clara, PAILHE Ariane, SOLAZ Anne, 2015, « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? », *Economie et statistique*, n°478-480, p. 209-242.
- CHAPOULIE Jean-Michel, 2000, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, vol. 40, n° 1, p. 5-27.
- CHEVALIER Louis, [1958] 1984, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris, pendant la première moitié du XIXe siècle*, Pluriel, Paris, Hachette.
- CHEVALIER Sophie, 1993, « Nous, on n'a rien de spécial » dans Martine Ségalen et Béatrix Le Wita (Dir.), *Chez soi. Objets et décors : des créations familiales? Autrement*, n°137, p. 86-101.
- CHEVALIER Sophie, 1996, « Transmettre son mobilier ? Le cas contrasté de la France et de l'Angleterre », *Ethnologie Française*, vol. XXXVI, n°1, p. 115-128.
- CHEVALIER Sophie, 2000, « Intérieurs domestiques urbains en France et en Angleterre », *Horizontes Antropológicos*, vol. 6, n° 13, p. 113-125.

CHOMBART DE LAUWE Marie José, 1987, *Espaces d'enfants : la relation enfant-environnement, ses conflits*, Cousset (Suisse), Del Val.

CHOMBART DE LAUWE Paul-Henry, 1959, *Famille et habitation I*, Paris, France: Centre national de la recherche scientifique.

CHOMBART DE LAUWE Paul-Henry, 1960, *Famille et habitation II. Un essai d'observation expérimentale* Paris, France: Centre national de la recherche scientifique.

CHRISTENSEN Pia, HOCKEY Jenny, et JAMES Allison, 2001, « Talk, Silence and the Material World: Patterns of indirect communication among agricultural families in Northern England », dans Joy Hendry, Conrad William Watson (Dir.) *An Anthropology of Indirect Communication*, ASA Monograph, Routledge.

CICHELLI Vincenzo, 2001a, « La construction du rôle maternel à l'arrivée du premier enfant [Travail, égalité du couple et transformations de soi] », *Recherches et Prévisions*, vol. 63, n° 1, p. 33-45.

CICHELLI Vincenzo et MICCO Luana De, 2006, « L'enfant des pères fondateurs. Analogies et apories chez Tocqueville et Durkheim » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. « Le Sens social »), p. 125-133.

CICOUREL Aaron V., 2002, « La gestion des rendez-vous dans un service médical spécialisé », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 143, n° 3, p. 3-17.

CIERAAD Irene (Dir.), 2006, *At Home. An Athropology of Domestic Space*, Syracuse University Press.

Clément Céline, Bonvalet Catherine, et Ogg Jim, 2011, « Les *baby-boomers* et leurs parents : une analyse des relations intergénérationnelles », *Politiques sociales et familiales*, no 105, p. 5-15.

CONEIN Bernard et THEVENOT Laurent (Dir.), 1997, *Cognition et information en société*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales (coll. « Raisons pratiques »).

COOK Daniel Thomas, 2004, *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Duke University Press Books.

COOK Daniel Thomas, 2009, « Semantic Provisioning of Children's Food: Commerce, Care and Maternal Practice », *Childhood*, n°16(3), p. 317-334.

COOK Daniel Thomas, 2014, « Moral Order and Moral Ordering in Public Advice about American Children's Rooms, 1876-1909 », *Strenae*, n° 7 [en ligne].

COOK Daniel Thomas, 2016 « Disrupting Play: A Cautionary tale. Editorial. » *Childhood: A Global Journal of Child Research*, vol. 23, n° 1, p. 3-6.

CORSARO William A., 1997 [1990], *The sociology of childhood*, Thousand Oaks.

CORSARO William A, 2011, « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression », dans Julie Delalande (ed), *Cultures enfantines: Universalité et diversité*, Presses universitaires de Rennes, p. 59-76.

CORSARO William A. et EDER Donna, 1990, « Children's Peer Cultures », *Annual Review of Sociology*, vol. 16, n° 1, p. 197-220.

COUSINET Roger 1950, *La Vie sociale des enfants : Essai de sociologie enfantine*, Editions du Scarabée.

CROCKER Christopher, 1983, « Les réflexions du soi », dans Claude Lévi-Strauss, *L'identité*, Paris, PUF, p. 157 - 184.

CROMER Sylvie, DAUPHIN Sandrine et NAUDIER Delphine, 2011, « L'enfance, laboratoire du genre », *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 5-14.

CROSS Gary, 2004, *The Cute and the Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*, Oxford University Press.

DANIC Isabelle, DAVID Olivier et DEPEAU Sandrine (Dir.), 2010, *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (Dir.), 2006, *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PU Rennes.

DASSIE Véronique, 2010, *Objets d'affection : une ethnologie de l'intime*, Paris, CTHS.

DAUPHRAGNE Antoine, 2012, « Les objets de la culture ludique enfantine : entre réifications et mises en fiction », *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 4.

DAUPHRAGNE Antoine, ROUCOUS Nathalie, et BERRY Vincent, 2012, « Les biens de l'enfant dans l'espace domestique. Logiques enfantines et dynamiques familiales », *Tsantsa*, n°17, p. 28-37.

DE IULIO Simona 2011, « La publicité pour les aliments destinés aux enfants entre risques, plaisirs et divertissement : le cas Kinder », dans Gilles Brougère, Inès de la Ville (Dir.) *On ne joue pas avec la nourriture*, Paris, Cahiers de l'OCHA (Observatoire des Habitudes Alimentaires), p. 57-63.

DE IULIO Simona, 2014, « Entre catégorisation et indétermination. L'imagerie des frontières de l'enfance dans la presse féminine et dans la presse 'jeune' », *Revue des sciences sociales*, n° 50, p. 26-33.

DELALANDE Julie, 2001, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PU Rennes.

DELANOË Daniel, 2015, « Les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la domination », *L'Autre*, 2015, vol. 16, n° 1.

DELCROIX Catherine, 1999, « Les parents des cités : la prévention familiale des risques encourus par les enfants », *Les Annales de la recherche urbaine*, vol. 83, n° 1, p. 97-107.

DENIOT Joëlle, 1995, *Ethnologie du décor en milieu ouvrier: le bel ordinaire*, Paris, L'Harmattan (coll. « Logiques sociales »).

DESJEUX Dominique, MONJARET Anne et TAPONIER Sophie, 1998, *Quand les Français déménagent: circulation des objets domestiques et rituels de mobilité dans la vie quotidienne en France*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Sciences sociales et sociétés »).

DIASIO Nicoletta 2001, « Communion, confusion, consommation : de la gourmandise et des morts », *Zeitschrift für Volkskunde*, n°2, p. 206-216.

DIASIO Nicoletta (Dir.), 2004, *Au palais de Dame Tartine: regards européens sur la consommation enfantine*, Paris, France, Hongrie, Italie ; L'Harmattan.

DIASIO Nicoletta, 2006, « Adultes et enfants entre pouvoir et insoumission » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (coll. « Le sens social »), p. 245-254.

DIASIO Nicoletta, 2007, « La 'petitesse salvatrice'. Les enfants, le sucre, les morts dans la tradition catholique du Mezzogiorno italien, dans Aïda Kanafani-Zahar, Séverine Mathieu et Sophie Nizard (Dir.) *A croire et à manger*, L'Harmattan, p.123-142.

DIASIO Nicoletta, 2009a, « La liaison tumultueuse des choses et des corps. Pour un positionnement théorique » dans Céline Rosselin et Marie-Pierre Julien M.-P. (Dir.), *Le Sujet contre les objets...tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Paris, CTHS, p. 21-83.

DIASIO Nicoletta 2009b, « Comment l'enfant fait-il la famille ? Ou : Les enfants, objets et sujets du désir de famille », *Revue des sciences sociales*, n°41, p. 8-13.

DIASIO Nicoletta, 2009c, « Sacralisation de l'enfant et remise en cause de l'autorité des parents : L'exemple de la presse italienne », *Revue des sciences sociales, Désir de famille, désirs d'enfants*, n° 41, p. 60-69.

DIASIO Nicoletta , 2010a, *Le Gouvernement de l'incertitude. Corps, culture matérielle et maillage des temps à l'enfance*, Mémoire pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Paris, Université Paris Descartes.

DIASIO Nicoletta 2010b, « Children and food: ambivalent connections between risk, moral technologies, and fun », dans Inez de Beaufort, Sofie Vandamme et Suzanne Van de Vathorst S. (Dir.), *Who's weight is it anyway: essays on ethics and eating*, Ghent, Acco Publisher, p.55--66.

DIASIO Nicoletta, 2010c, « Qu'est-ce que le (ou la) fun food fait aux enfants ? », publication en ligne des actes du colloque international Alimentation, cultures enfantines et éducation, Angoulême, <http://cepe.univ-poitiers.fr>.

DIASIO Nicoletta, 2010d, « Faire corps, ou comment faire du collectif en singularisant. L'exemple des ressemblances familiales » *Anthropologica*, vol. 52, n°2, p. 323-336.

DIASIO Nicoletta, 2012, « Maillage des temps et gouvernement des corps dans la construction des rapports d'âge et de genre », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Genre et vieillissement.

DIASIO Nicoletta, 2013, « La valeur heuristique des corps enfantins », *Corps*, vol. 11, no. 1, p. 277-286.

DIASIO Nicoletta, 2014, « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales*, n° 11, p. 31-41.

DIASIO Nicoletta, 2015b, « *Introduction. Penser le corps qui change* », *Ethnologie française*, vol. 154, n° 4.

DIASIO Nicoletta, HUBERT Annie, et PARDO Véronique, 2009, *Alimentations adolescentes*, Les Cahiers de l'OCHA.

DIASIO Nicoletta, et VINEL Virginie, 2010, « Objets de soin, objets à soi. La fabrication d'un corps intime chez les enfants de 9 à 13 ans », in Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, [http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/diasio\\_vinel.pdf](http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/diasio_vinel.pdf), Paris.

DIASIO Nicoletta et VINEL Virginie, 2012, « Le corps des affects : sentiments et matérialités », *Corps*, 2012, n° 10, p. 31-34.

DIASIO Nicoletta, et VINEL Virginie, 2015, « La salle de bain : reconfiguration des rapports aux autres et à soi à l'aube de l'adolescence », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 37, p. 39-61.

DIASIO Nicoletta, et VINEL Virginie, 2017. *Corps et préadolescence: intime, privé, public*. Presses UNiversitaires de Rennes.

DOLTO Françoise, 1982, *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, Paris, Seuil.

DONZELOT Jacques, 1980, *La police des familles*, Paris, Les Editions de Minuit.

DOUGLAS Mary, 1992 [1966], *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*, La Découverte.

DUERR Hans Peter, 1998, *Nudité et pudeur: le mythe du processus de civilisation*, Paris, Maison des sciences de l'homme.

DUFLET Jean Paul, 2012, « Les visites guidées culturelles : définition générique et caractérisation discursive », dans Jean-Pau Duflet (Dir.), *Les visites guidées: discours, interaction, multimodalité*, Trento, Università degli studi di Trento, Dipartimento di studi letterari, linguistici e filologici.

DUPANLOUP Anne, 2001, « Le succès médical et social d'une psychopathologie : l'hyperactivité infantile », *Carnet de Bord*, n°2, p. 23-37.

ELEB-VIDAL Monique, et DEBARRE-BLANCHARD Anne, 1989, *Architectures de la vie privée. Maisons et mentalités XVIIe-XIXe siècle*, Bruxelles, Archives d'architecture moderne.

ELEB-VIDAL Monique et DEBARRE Anne, 1995, *L'invention de l'habitation moderne. Paris 1880-1914.*, Hazan et archives d'architecture moderne.

ELIAS Norbert, 2010, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, Paris, Découverte.

EHRENBERG Alain, 2011, *La fatigue d'être soi: dépression et société*, Paris, Jacob.

ERNY Pierre, 2000, *Cultures et habitats - douze contributions à une ethnologie de la maison*, Paris, France, Editions L'Harmattan.

- FABRE Daniel, 1992, *Carnaval ou La fête à l'envers*, Paris, Gallimard.
- FABRE Daniel, 2009, « « C'est de l'art ! » : Le peuple, le primitif, l'enfant », *Gradhiva*, n° 9, p. 4-37.
- FARGE Arlette, 2005, *L'enfant dans la ville : Petite conférence sur la pauvreté*, Paris, Bayard Jeunesse.
- FARGE Arlette, 2014, *Vivre dans la rue à Paris au XVIIIe siècle*, Editions Gallimard.
- FARGE Arlette, 2015, *Le peuple et les choses : Paris au XVIIIe siècle*, Montrouge, Bayard Jeunesse.
- FAVRET-SAADA J., 1990, « Être affecté », *Gradhiva*, 1990, n° 8, p. 3-9.
- FAVRET-SAADA Jeanne, et ISNART Cyril, 2008, « En marge du dossier sur l'empathie en anthropologie. Entretien avec Jeanne Favret-Saada réalisé par Cyril Isnart », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, n° 114-115, p. 203-219.
- FERRAND Michèle, 2006, *Féminin, masculin*, Paris, Éd. La Découverte.
- FIELOUX Michèle, 2000, *Biwanté : Récit autobiographique d'un lobi du Burkina Faso*, Paris, Karthala.
- FILIOD Jean Paul, 2003, *Le Désordre domestique. Essai d'anthropologie*, Paris, L'Harmattan.
- FILIOD Jean-Paul, 2004, « C'est quoi ce bazar ? Pour une anthropologie du désordre domestique », dans Béatrice Collingnon, Jean-François Staszak, *Espaces domestiques : construire, habiter, représenter*, Rosny-sous-Bois, Éditions Bréal.
- FINNEGAN Ruth, 2002, *Communicating: The Multiple Modes of Human Interconnection*, London; New York, Routledge.
- FLANDRIN Jean-Louis, 1976, *Familles. Parenté, maison et sexualité dans l'ancienne société*, Seuil.
- FOUCAULT Michel (Dir.), 1977, *Politiques de l'habitat (1800-1850)*, Paris, France, Comité de la recherche et du développement en architecture.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 1976, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, France, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 1984, *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, Paris, France, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 1999, *Les Anormaux. Cours au collège de France*, Paris, Seuil.
- FOUCAULT Michel, 2001a, *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 2001b, *Dits et Ecrits, tome 2 : 1976 - 1988*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 2001c, *L'Hermeneutique du sujet : Cours au Collège de France*, Paris, Seuil.

- FOUCAULT Michel, 2009, *Le Corps Utopique. Les Heterotopies*, Nouvelles Editions Lignes.
- FOUCAULT Michel, 2013, *L'origine de l'herméneutique de soi: Conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*, Paris, Vrin.
- G AIGNEBET CLAUDE 1974, *Le folklore obscène des enfants*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- GALL Didier Le et BETTAHAR Yamina, 2001, *La pluriparentalité*, Paris, Presses Universitaires de France - PUF.
- GALLAND Olivier, 2011, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin.
- GARCIA Sandrine, 2011, *Mères sous influence: de la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.
- GARNIER Pascale, 1995, *Ce dont les enfants sont capables : Marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*, Paris, Métailié.
- GARNIER Pascale, 2000, « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *VEI Diversité, La transmission, des pères aux pairs*, p.9-18.
- GARNIER Pascale, 2015, « L' "agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n° 36, p. 159-173.
- GAVARINI Laurence, 2001, *La passion de l'enfance*. Paris, Denoël.
- GAVARINI Laurence, 2006, « Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative », *Le Télémaque*, vol. 29, n° 1, p. 91-110.
- GEBAUER Gunter, WULF Christoph, 2005, *Mimésis : Culture-Art-Société*, Paris, Cerf.
- GELARD Marie-Luce, 2016, « L'anthropologie sensorielle en France », *L'Homme*, 17 février 2016, n° 216, p. 91-107.
- GENNEP Arnold Van, [1909] 2011, *Les rites de passage*, Editions A. et J. Picard.
- GIANINI BELOTTI Elena, 1978, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes.
- GIBSON James Jerome, 1986, *The ecological approach to visual perception*, Hillsdale (N.J.), Etats-Unis, Royaume-Uni.
- GIDDENS Anthony, 1979, *Central problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, London, Macmillan.
- GIFFO-LEVASSEUR Anne-Marie et VRIGNON Bernard, 1990, *Confrontation des familles et des institutions*, Confrontation des familles et des institutions : références éducatives et modes de prise en charge de la petite enfance dans une cité H.L.M, Action de recherche Mission Interministérielle Recherche Expérimentation (MIRE), Paris.
- GILLIGAN Carol, 2008 [1982], *Une voix différente : Pour une éthique du care*, Editions Flammarion.

GINZBURG Carlo, 2010, *Mythes, emblèmes, traces : Morphologie et histoire*, Édition revue et augmentée, Lagrasse, Editions Verdier.

GLEVAREC Hervé, 2009, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française.

GLEVAREC Hervé, 2010 « Les trois âges de la « culture de la chambre » », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 19-30.

GOFFMAN Erving, 1961, *Encounters: two studies in the sociology of interaction*, Harmondsworth, Penguin Books.

GOFFMAN Erving, 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 1991 [1974], *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 2002 [1977], *L'arrangement entre des sexes*, Paris, La Dispute.

GOODWIN Marjorie H., 2000, « Participation », *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2), *Anthropology* 9 (1-2), p. 177-180.

GOODY Jack, 1985, *Une récitation du bagré*, Paris, Armand Colin.

GOODY Jack, 1994. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

GÖRÖG Veronika (Dir.), 1980, *Histoires d'enfants terribles: (Afrique noire): études et anthologie*, Paris, Maisonneuve et Larose

GEISLER P. Wenzel, et PRINCE Ruth, 2004, « Shared lives: Exploring practices of amity between grandmothers and grandchildren in western Kenya », *Africa* n° 74(1), p. 95-120.

GURNEY Craig M., 2000, « Accomodating Bodies : the Organization of Corporeal Dirt in the Embodied Home », dans Linda McKie et Nick Watson (Dir.) *Organizing bodies. Policy, Institution and Work*, Londres, Mc Millans-St. Martin's Press, p. 55-78.

GUTWIRTH Jacques, 1982, « Jalons pour l'anthropologie urbaine », *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 5-23.

HALBWACHS Maurice, 1994 [1947], *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Albin Michel.

HARPER Douglas, 1998, « An argument for viseual anthropology, dans Jon Prosser, *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* », London; Bristol, PA: Routledge, p. 24-41.

HART Roger A., 1979, *Children's Experience of Place: A Developmental Study*, New York, John Wiley et Sons Inc.

HELLER Geneviève., 1979, *Propre et en ordre. Habitation et vie domestique 1850-1930. L'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En bas.

- HENNION Antoine, 2005, *Pour une pragmatique du goût*, Papiers de Recherches du CSI, n°1.
- HENNION Antoine, VIDAL-NAQUET (Dir.), 2012. *Une ethnographie de la relation d'aide : de la ruse à la fiction, ou comment concilier protection et autonomie*, Rapport de recherche pour la MIRE (DREES).
- HENRIOT Jacques, 1989, *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique*, Paris, France, J. Corti.
- HERMAN Elisa 2007, « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, vol. n° 49, n° 1, p. 46-52.
- HIRSCHFELD Lawrence A., 2003, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, 1 mars 2003, n° 40, p. 21-48.
- HOARAU François, 2009, « La communauté Emmaüs de Besançon : des sujets et des objets pris dans des réseaux d'actions sur les actions », dans Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin (Dir.), *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Paris, CTHS, p. 265-289.
- HOCHSCHILD Arlie Russell , 2001 "Eavesdropping Children, Adult Deals and Cultures of Care." dans Rosanna Hertz and Nancy L. Marshall *Working Families: The Transformation of the American Home*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, p. 340-353.
- HOCHSCHILD Arlie Russell, 1997, « The Time Bind », *WorkingUSA*, vol. 1, n° 2, p. 21-29.
- HOCHSCHILD Arlie Russell, 2003, « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, n° 9, p. 19-49.
- HOBBSAWM Eric J., 1983, « Introduction: inventing traditions », dans Eric J. Hobsbawm et Terence O. Ranger, (Dir.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Canto », p. 1-14.
- HOUSEMAN, Michael, 1998, « Conférence de M. Michael Houseman », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, tome 107, p. 85-93.
- HOWES David, 1990, « Les techniques des sens », *Anthropologie et Sociétés*, 1990, vol. 14, n° 2.
- HOWES David et MARCOUX Jean-Sébastien, 2006, « Introduction à la culture sensible », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 30, n°3, p. 7-17.
- HUGHES Everett C., 1997, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- GUMPERZ John J., et HYMES Dell H. 1972, *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JAMES Allison, et PROUT Alan (Dir.), 2000, [1990], *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.

JEANJEAN Agnès, 2009, « Corps en chantiers », in Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin (Dir.), *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographie des cultures matérielles*, Paris, CTHS, p. 193-220.

JENKS Chris, 2005 [1996], *Childhood*, London, Routledge.

JUAN Salvador, 2015 « Le concept de routine dans la socio-anthropologie de la vie quotidienne », *Espace populations sociétés*, n°1-2, [en ligne].

JULIEN Marie-Pierre, 2017, « La chambre des 9-13 ans : Un espace ouvert aux circulations des sujets et des objets », dans Nicoletta Diasio et Virginie Vinel, (Dir.), *Corps et préadolescence : entre intime, privé et public*, Rennes, PUR.

JULIEN Marie-Pierre, et ROSSELIN Céline, 2003, « C'est en laquant qu'on devient laqueur. De l'efficacité du geste à l'action sur soi », *Techniques & Culture* [En ligne], n°40.

JULIEN Marie-Pierre, et ROSSELIN Céline (Dir.), 2009, *Le sujet contre les objets... tout contre: ethnographies de cultures matérielles*, Paris, France, CTHS.

JULIEN Marie-Pierre, et ROSSELIN Céline, 2012, « Manger ou ne pas manger, quelle est l'émotion ? Corps, culture matérielle et émotions en situation », *Corps*, n° 10, p. 75-84.

JULIEN Marie-Pierre, et ROSSELIN Céline, 2005, *La culture matérielle*, Paris, France, la Découverte.

JULIEN Marie-Pierre, et ROSSELIN Céline et WARNIER Jean-Pierre, 2006, « Le corps : matière à décrire », *Corps*, n° 1, p. 45-52.

JULIEN Marie-Pierre et WARNIER Jean-Pierre (Dir.), 1999, *Approches de la culture matérielle: corps à corps avec l'objet*, Paris, France.

KATZ Jack, 1999, *How emotions work*, Chicago, University of Chicago Press.

KAUFMANN Jean-Claude, 1992, *La trame conjugale: analyse du couple par son linge*, Paris, France, Nathan.

KAUFMANN Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, France, Armand Colin.

KAUFMANN Jean-Claude, 1997a, *Le coeur à l'ouvrage: théorie de l'action ménagère*, Paris, France, Pocket.

KAUFMANN Jean-Claude, 1997b, « Le monde social des objets », *Sociétés contemporaines*, 1997, vol. 27, n° 1, p. 111-125.

KAUFMANN Jean-Claude, 2011, *Le coeur à l'ouvrage: théorie de l'action ménagère*, Paris, France, Pocket.

KELLERHALS Jean et MONTANDON Cléopâtre, 1991, *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

KLINGER Myriam, 2009, « L'enfant négociateur », *Revue des Sciences Sociales*, n° 41, p. 74-81.

KNIBIEHLER Yvonne, 2000, *Histoire des mères et de la maternité en Occident*, PUF.

KNIBIEHLER Yvonne (Dir.), 2001, *Maternité: affaire privée, affaire publique*, Paris, Bayard.

KNIBIEHLER Yvonne, et NEYRAND Gérard (Dir.), 2004, *Maternité et parentalité*, Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.

LA CECLA Franco, 2002, *Le malentendu*, Paris, Éditions Balland.

LAHIRE Bernard, 2005, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LAHIRE Bernard, 2013, *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte.

LALANNE Michèle, 2011, « L'invisibilité sociale des accidents de la vie courante et ses effets sur la prévention », *La revue de santé scolaire & universitaire*, Masson-Elsevier éditeur, n°11, septembre/octobre, p. 8-11.

LALLEMAND Suzanne, 1977, *Une famille mossi*. Recherches voltaïques 17. Paris: C.N.R.S.

LALLEMAND SUZANNE, et DELAISI de PARSEVAL Geneviève, 2001, *L'art d'accommoder les bébés*, Paris, Editions Odile Jacob.

LANKAUSKAS Gediminas, 2006, « Souvenirs sensoriels du socialisme<sup>1</sup> », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 30, n° 3, p. 45-69.

LATOUR Bruno, 1992, *Aramis ou L'amour des techniques*, Paris, France, Éd. la Découverte.

LAUGIER Sandra, 2005, « Care et perception, l'éthique comme attention au particulier » dans Patricia Paperman et Sandra Laugier, *Le souci des Autres : Éthique et politique du Care*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 315-348.

LAVE Jean, 1988, *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press

Lave J. 1991, « Acquisition des savoirs et pratiques de groupes », *Sociologies et sociétés*, vol. XXIII, n°1, p. 145-162.

LAVE Jane, 2009, « «Fait sur mesure» », *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, n° 51, p. 180-213.

LAVE Jean, 2011, *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, University of Chicago Press.

LAVE Jean, et WENGER Etienne, 1991, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAYDER Derek, 1998, *Sociological practice: linking theory and social research*, London ; Thousand Oaks, Calif, Sage.

LAYNE Linda L., 2000, « 'He was a Real Baby with Baby Things': A Material Culture Analysis of Personhood, Parenthood and Pregnancy Loss », *Journal of Material Culture*, vol. 5, n° 3, p. 321-345.

LEFEBVRE Henri, 1958 [1947], *Critique de la vie quotidienne*, Paris, France, l'Arche.

LEFEBVRE Henri, 1970, *Du rural à l'urbain*, Paris, Anthropos.

- LEFEBVRE Henri ,1997 [1961], *Critique de la vie quotidienne. II, fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, l'Arche.
- LEFEVE Céline, 2013, « La relation médecin-malade chez Georges Canguilhem », *Dialogue: Canadian Philosophical Review / Revue canadienne de philosophie*, vol. 52, n° 4, p. 695-723.
- LENCLUD Gérard, 1987, « La tradition n'est plus ce qu'elle était... », *Terrain*, n° 9, p. 110-123.
- LENOIR Rémi 2007, « A propos de la généalogie de la morale familiale », *Actuel Marx*, n° 37, p. 43-54.
- LENOIR Rémi 2003, « Famille et sexualité chez Michel Foucault », *Sociétés et Représentations*, n° 22, p. 189-214.
- LEROI-GOURHAN André, 1964, *Le geste et la parole. 1 : Technique et langage, La mémoire et les rythmes*, Repr. Sciences d'aujourd'hui, Paris, Albin Michel.
- LEROI-GOURHAN André 1965, *Le geste et la parole. 2: La mémoire et les rythmes*. Repr. Sciences d'aujourd'hui. Paris, Albin Michel.
- LESERVOISIER Olivier, 2005, *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*, Clamecy, France, Karthala.
- LEVI-STRAUSS Claude, 1952, « Le Père Noël supplicié », *Les Temps Modernes*, no 77, p. 1572-1590.
- LEVI-STRAUSS Claude, 2001, « La leçon de sagesse des vaches folles », *Études rurales*, n° 157-158, p. 9-14.
- LIGNIER Wilfried, 2012, *La petite noblesse de l'intelligence*, Paris, La Découverte.
- LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, 2017, *L'enfance de l'ordre*, Paris, Le Seuil.
- LISSALDE Claire, 2001, « L'image scientifique: définitions, enjeux et questions », *Bulletin des Bibliothèques de France* , t. 46, n° 5, p. 26-33.
- LOBET Delphine et CAVALCANTE Lidia Eugenia, 2014, « Transmission à rebours, filiation inversée, socialisation ascendante: regards renversés sur les rapports de générations », *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, n° 20.
- LONG Sébastien, 2005, « A quoi joute t-on? Devinettes tonales chez les Moose », *ethnographiques.org*, [en ligne], n°7.
- LONG Sébastien, 2008, « Pères en crèches : ces sympathiques inconnus », *Le sociographe*, n° 27, p. 96-106.
- LONG Sébastien, 2014, « Chambre d'enfant avec salon: appropriation des espaces domestiques entre adultes et enfants », *Strenæ*, n° 7 [en ligne].
- LOUX Françoise, 1978, *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*, Paris, Flammarion.
- LÜDTKE Alf, 1995, *Histoire du quotidien*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

LUPTON Deborah, 2013, « Infant embodiment and interembodiment: A review of sociocultural perspectives », *Childhood*, vol. 20, n° 1, p. 37-50.

MACDOUGALL David, 1995, *The Corporeal Image - Film, Ethnography, and the Senses*, Princeton, N.J, Princeton University Press.

MACDOUGALL David, 2004, « L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, n° 98-99, p. 279-233.

MAGRI Susanna, 1997, « L'intérieur domestique. Pour une analyse du changement dans les manières d'habiter », *Genèses*, vol. 28, n° 1, p. 146-164.

MAHMOOD Saba, 2009, *Politique de la piété: le féminisme à l'épreuve du renouveau islamique*, Paris, La Découverte.

MANNHEIM Karl 2011, [1920], *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin.

MANSON Michel, 2014, « La chambre d'enfant dans la littérature de jeunesse : représentations et histoire d'une émergence en France de 1780 à 1880 », *Strenae*, n° 7 [en ligne].

MARTIAL Agnès, 2013, *S'apparenter: Ethnologie des liens de familles recomposées*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

MARTIN Claude (Dir.), 2014, « Être un bon parent »: une injonction contemporaine, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

MARUANI Margaret, 2006, *Travail et emploi des femmes* Paris, Lé Découverte.

MATHIOT Louis, 2012, *L'alimentation des enfants : un observatoire des cultures enfantines et des rapports intergénérationnels*, Strasbourg.

MATHIOT Louis, 2014, « L'alimentation des enfants du point de vue de leurs parents : Des représentations du risque différenciées selon l'appartenance sociale des familles. » *Sociologie et sociétés*, volume 46, numéro 2, p. 133-154.

MATHIOT Louis, et DIASIO Nicoletta, 2012, « Rois, volcans et champs de bataille : Devenir enfant, devenir adulte au miroir des jeux avec la nourriture » dans Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville (Dir.), *On ne joue pas avec la nourriture !, Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, », Les Cahiers de l'OCHA. p.111-121.

MAUSS Marcel, 1993 [1934], *Sociologie et anthropologie*, Collection Quadrige, Paris, Presses Univ. de France.

MAUSS Marcel, 2004 [1947], *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot & Rivages.

MAYALL Berry, 1994, *Negotiating Health: Children at Home and Primary School*, London ; New York, Continuum International Publishing Group Ltd.

MAYALL Berry, et ZEIHNER Helga (Dir.), 2003, *Childhood in generational perspective*, London, Institute of Education (coll. « Bedford Way papers »).

MEYER, 1977, *L'enfant et la raison d'état*, Paris, Seuil.

MILLER Daniel, 2001, *Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors*, Oxford, Berg Publishers.

MILLET Mathias et THIN Daniel, 2005, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54.

MOLINIER Pascale, 2004, « La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement, Love and hate, the black box of feminism ? », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 23, n° 3, p. 12-25.

MOLINIER Pascale, 2013, *Le travail du care*, Paris, Dispute.

MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, et PAPERMAN Patricia, 2012, *Qu'est-ce que le « care » ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot et Rivages.

MONJARET Anne, 1996, « "Être bien dans son bureau": jalons pour une réflexion sur les différentes formes d'appropriation de l'espace de travail » *Ethnologie Française*, vol. 26, no. 1, p. 129-139.

MURARD Lion, et Zylberman 1980, *Le petit travailleur infatigable: Villes-usines, habitat et intimités au XIXe siècle*, Fontenay-sous-Bois, Éditions Recherches.

MURCOTT Anne, 1993, « Purity and pollution: body management and the social place of infancy », dans Sue Scott et David Morgan (Dir.), *Body matters: essays on the sociology of the body*, London ; Washington, D.C, Falmer Press, p. 122-134.

NAJI Myriem 2009, « La Formation de féminités à travers le tissage dans le Sirwa (Maroc) ». dans Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin (Eds), *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Paris, CTHS, p. 243-263.

NEITZERT Françoise, 1990, *La chambre d'enfant – Représentations et pratiques qui en affectent l'usage dans une catégorie sociale en évolution, les professions intermédiaires*, Recherche à la demande du Plan et Construction, Ministère de l'Équipement, du logement, de l'Aménagement du Territoire et des Transports/ Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs.

NEYRAND Gérard, 2005, « Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIIIe siècle à nos jours » dans *Enfants, sexe innocent ?*, Autrement, p. 7-20.

NEYRAND Gérard, 2006, *Faut-il avoir peur de nos enfants? Politiques sécuritaires et enfance*, Paris, Découverte.

NEYRAND Gérard, 2009, *Le dialogue familial: un idéal précaire*, Ramonville Saint-Agne, Érès (coll. « Couples, famille et métamorphoses »).

NEYRAND Gérard, 2011, *Soutenir et contrôler les parents : Le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès.

NEYRAND Gérard, 2013a, « Le soutien aux parents entre citoyenneté démocratique et individualisme néolibéral. Logique d'accompagnement et logique d'évaluation », *Recherches familiales*, n° 10, p. 49-56.

NEYRAND Gérard, 2013b, « Y a-t-il un adulte dans la famille ? La responsabilisation des parents », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 14 février 2013, n° 88, p. 85-96.

NEYRAND Gérard, 2014a, « La démocratisation » des relations familiales, un processus pluriel difficile à réguler », *Le Télémaque*, n° 46, p. 59-71.

NEYRAND Gérard, 2014b, « Visée sécuritaire et managériale, ou soutien et accompagnement des parents : les paradoxes d'une gestion néolibérale de la famille » dans Claude Martin (Dir.), « *Être un bon parent* »: *une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique, p. 137-150.

NEYRAND Gérard, 2014c, « Un espace familial indexé au sentiment. Idéalisation de l'amour et refoulement de l'ambivalence, », *Dialogue*, n° 204, p. 91-102.

NEYRAND Gérard, 2015, « Ambiguïté de la valorisation de la coéducation à une époque de sur-responsabilisation parentale », *Recherches familiales*, n° 12, p. 279 -287.

NEYRAND Gérard, 2018, « Une normativité familiale en tension. Soubassements de la conflictualité conjugale et familiale », *Recherches familiales*, n° 15, p. 109-124.

NEYRAND Gérard, et AL., 2013, *Père, mère, des fonctions incertaines les parents changent, les normes restent?*, Érès.

NIZARD Sophie, 2004, « Mémoires incorporées : rites et pratiques alimentaires dans le judaïsme contemporain », dans Dianteill Erwan, Hervieu-Léger Danièle, Saint-Martin Isabelle (Dir.), *La modernité rituelle - Rites politiques et religieux des sociétés modernes*, Paris, L'Harmattan/AFSR, p. 85-99.

NIZARD Sophie, 2007, « A croire et à manger : penser le lien », dans Aïda Kanafani-Zahar, Séverine Mathieu, Sophie Nizard (Éds), *A croire et à manger. Religions et alimentation*, L'Harmattan/AFSR, collection Religions en questions, p. 9-16.

OCTOBRE Sylvie, 2011, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 55-76.

OCTOBRE Sylvie et JAUNEAU Yves, 2009, « Tels parents, tels enfants ? », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, p. 695-722.

OCTOBRE Sylvie, et SIROTA Régine, 2013, *L'enfant et ses cultures : Approches internationales*, Paris, La Documentation française.

OPIE Iona et OPIE Peter, 1970, *Children's Games in Street and Playground*, Oxford Clarendon Press.

PAPE Marie-Clémence Le, et ZANTEN Agnès Van, 2009, « Les pratiques éducatives des familles » dans Agnès Van Zanten et Marie-Duru-Bellat, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Presses Universitaires de France, p.185-205.

PAQUOT Thierry, 2005, « Les enfants dans la ville », *Diversité*, 2005, n° 141, p. 59-63.

PARADISE Ruth, et ROGOFF Barbara, 2009, « Side by Side: Learning by Observing and Pitching In », *Ethos*, vol. 37, n° 1, p. 102-138

PARAYRE Séverine, 2008, « L'hygiène à l'école aux XVIIIe et XIXe siècles : vers la création d'une éducation à la santé », *Recherches & éducations*, n° 1, p. 177-193.

- PARAYRE Séverine, 2010, « L'entrée de l'éducation à la santé à l'école par la prévention (XVIIIe-XIXe siècles) », *Recherches & éducations*, n° 3, p. 25-46.
- PASQUIER Dominique, 2001, « La place des écrans dans la vie familiale: une enquête sociologique », *Le Divan familial*, n° 7, p. 111-122.
- PERNOUD Emmanuel 2005, « De l'art enfantin à l'art puéril, l'enfance de l'art : mythe et démystification » *Arts & societies. Lettre du séminaire*, n°4 [en ligne].
- PERNOUD Emmanuel, 2015, *L'invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes*. Essais, écrits sur l'art, Paris: Hazan.
- PERRINJAQUET Roger; 1979a, « La genèse de la chambre d'enfant », *L'Architecture d'aujourd'hui*, n° 204, p. 89-92.
- PERRINJAQUET Roger, 1979b, « L'habitat en tant qu'univers de socialisation de l'enfant dans les sociétés industrialisées », *Revue internationale des sociales*, vol. XXXI, n°3, p. 496-509.
- PERROT Michelle, 1982, « La ségrégation de l'enfance au XIXe siècle », *Psychiatrie de l'enfant*, 1982, vol. 25, n° 1, p. 179-206.
- PERROT, Michelle, 1987, « Manières d'habiter », dans Philippe Ariès et Georges Duby (Dir.), *Histoire de la vie privée. De la Révolution à la Grande Guerre (tome 4)*, Paris, Seuil, p. 307-323.
- PERROT Michelle, 2010, « La chambre d'enfant dans l'espace familial », *Journal français de psychiatrie*, n 37, p. 25-28.
- PERROT, Michelle, 2009, *Histoire de chambres*, Paris, Le Seuil.
- PETONNET Colette, 1982, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, 1982, vol. 22, n° 4, p. 37-47.
- PETONNET Colette, 1985, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*, Paris, Galilée.
- PEZERIL Charlotte, 2008, « Place et intérêt de la photographie dans une étude anthropologique sur l'islam au Sénégal » [.ethnographiques.org](http://ethnographiques.org), n°16 [en ligne].
- PEZEU-MASSABUAU Jacques, 1983, *La maison, espace social*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIETTE Albert, 1998, « Les détails de l'action », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n° 6, p. 109-128.
- PIRUS Claudine, 2005, « Les enfants dans leur logement : parcours familial et contexte social », *Recherches familiales*, n°2, n° 1, p. 5-23.
- PIRUS Claudine, 2011, « Les conditions d'habitat des enfants : poids des structures familiales et de la taille des fratries », *France portrait social*, Insee références, INSEE, p 173-190.
- PHILIPS Susan Urmston, 1993, *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, Prospects Heights, Ill, Waveland Pr.

POUILLON Jean, 1975, « Tradition : transmission ou reconstruction », dans Jean Pouillon, *Fétiches sans fétichisme*, Paris, Maspéro.

POUILLON Jean, 1977, « Plus c'est la même chose, plus ça change », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°15, p. 203-212.

POUILLON Jean, 1991, « Tradition », in P. Bonté & M. Izard, (Dir.), *Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, p.708-712.

PURRINGTON Beverly T. 1980, « The effects of children on their parents : Parents' perceptions», Ph.D. Dissertation, Michigan State University.

QVORTRUP Jens, 1994, « Childhood Matters: An Introduction » dans Jens Qvortrup (Dir.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury, p. 1-23.

QVORTRUP Jens, 2009, « Childhood as a Structural Form » dans Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig (Dir.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, New York, Palgrave Macmillan, p. 21-33.

RABAIN Jacqueline 1979, *L'Enfant du lignage : Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris, Payot.

RAPOPORT Amos, 1972, *Pour une anthropologie de la maison*, Paris, Dunod.

RAYOU Patrick, 1999, *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF.

RENAUT Alain., 2003, *La Libération des enfants*, Paris, Hachette.

RENONCIAT Annie, 2014a, « La chambre d'enfant : regards croisés », *Strenæ* [En ligne], n°7.

RENONCIAT Annie, 2014b, « Quand la chambre fait école. Images et usages pédagogiques de la chambre d'enfant », *Strenæ*, n° 7.

REVEL Jacques (Dir.), 1996, *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil.

ROGOFF Barbara, 2001, *Learning Together: Children and Adults in a School Community*, Oxford University Press.

ROGOFF Barbara, et al., J., 2007, « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes » dans Gilles Brougère et Michel Vandembroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, p. 103-138.

ROSSELIN Céline, 1994, « La matérialité de l'objet et l'approche dynamique instrumentale », dans Jean-Pierre Warnier (Dir.), *Le Paradoxe de la marchandise authentique*, Paris, L'Harmattan, p. 147-177.

ROSSELIN Céline, 2000, *Habiter une pièce: une ethnographie des espaces dans la culture matérielle*, Lille, France, Atelier national de Reproduction des Thèses.

ROSSELIN Céline, 2002, « Pratiques habitantes dans des logements d'une seule pièce », vol. 73, n° 1, p. 95-112.

- ROSSELIN Céline, LALO Elodie et NOURRIT Déborah, 2015, « Prendre, Apprendre et Comprendre. Mains et matières à travailler chez les scaphandriers », *ethnographiques.org*, n° 31.
- ROUCOUS Nathalie, 2006, « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », dans Régine Sirota (Dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 235-244.
- ROUCOUS Nathalie, et ADAM Denis, 2014, « Des familles et des vacances. Questions d'éducation familiale », dans Gilles Brougère et Giulia Fabbiano (Dir.), *Apprentissage en situation touristique*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 99-120.
- ROUCOUS Nathalie, et DAUPHRAGNE Antoine, 2015, « La chambre d'enfant », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 37, p. 87-113.
- ROUCOUS Nathalie, et DAUPHRAGNE Antoine, 2017, « L'enfant propriétaire : possession, transmission et circulation des biens de l'enfant dans l'espace familial », dans Gilles Brougère et Antoine Dauphagne (Dir.), *Les biens de l'enfant. Du monde marchand à l'espace familial*, Paris, Nouveau Monde.
- ROUCOUS Nathalie, et SOULE Véronique, 2018, « L'enfant a-t-il sa place dans l'édition jeunesse ? dans Gilles Brougère et Sébastien François (Dir.), *L'enfance en conception(s). Comment les industries culturelles s'adressent-elles aux enfants*, Bruxelles, Editions Peter Lang, col. Labex ICCA.
- RUPIN Pablo, et BROUGERE Gilles, 2010, « Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire » dans Gilles Brougère (Dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p. 203-221.
- SABOT Philippe, 2012, « Langage, société, corps. Utopies et hétérotopies chez Michel Foucault », *mf/materialifoucaultiani*, I, n° 1, p. 17-35.
- SARDAN Olivier de, 2008, *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia-Bruylant.
- SCHURUGENSKY Daniel, 2007, « 'Vingt mille lieues sous les mers' : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue Française de Pédagogie*, n°160, p. 13-27.
- SEGALEN Martine, 2002, *Jeux de familles : Parents, parenté, parentèle*, Paris, CNRS Editions.
- SEGALEN Martine, 2010, *A qui appartiennent les enfants ?*, Paris, Editions Tallandier.
- SEGALEN Martine, 2000, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin.
- SEGALEN Martine, et LE WITA Béatrix, 1993, *Chez soi. Objets et décors : des créations familiales ?* Paris, Editions Autrement.
- SEGAUD Marion, BONVALET Catherine, et BRUN Jacques (Dir.), 1998, *Logement et habitat : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- SHORTER Edward, 1977, *Naissance de la famille moderne: XVIIIe-XXe siècle*, Paris, France, Éditions du Seuil.

SIMONDON Gilbert, 2014, « *Sur la techno-esthétique* », dans Gilbert Simondon, *Sur la technique*, Paris, Puf.

SINGLY François de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, France, A. Colin.

SINGLY François de, 1988, « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de Sociologie*, n°1-2, p. 115-126.

SINGLY François de, 2003, « Intimité conjugale et intimité personnelle : À la recherche d'un équilibre entre deux exigences dans les sociétés modernes avancées », *Sociologie et Sociétés*, vol. 35, n° 2, p. 79- 96.

SINGLY François de (Dir.), 2004, *Enfants - adultes: vers une égalité de statuts ?*, Paris, France, Encyclopaedia universalis.

SINGLY François de, et RAMOS Elsa, 2010, « Moments communs en famille », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 11-18.

SINGLY François de, 2014a, *Les adonassants*, Paris, Hachette Pluriel.

SINGLY François de, 2014b, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, France, A. Colin.

SINGLY François de et MAUNAYE Emmanuel, 1996, « Le rôle et sa délégation », dans Jean-Claude Kaufmann (sous la direction de), *Faire ou faire-faire. Famille et services*, Presses universitaires de Rennes.

SINGLY François de, et SINGLY Camille de, 1998, *Habitat et relations familiales: bilan*, Paris-La Défense, France, Plan construction et architecture.

SIROTA Régine, 1988, *L'Ecole primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France.

SIROTA Régine, 1993, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 1993, n° 104, p. 85-108.

SIROTA Régine, 1994, « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1994, n° 1-2, p. 147-163.

SIROTA Régine, 1998, « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard ? », *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 9-35.

SIROTA Régine, 1999a, « La constitution d'un regard : deux observatoires de l'enfance », *Éducation et sociétés*, n° 3, p. 73-80.

SIROTA Régine, 1999b, « Les civilités de l'enfance contemporaine. L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration », *Éducation et sociétés*, 1999, n° 3, p. 31-54.

SIROTA Régine, 2004, « Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 55, p. 53-66.

SIROTA Régine, 2000, « L'anniversaire, un exemple de manuel de civilité de l'enfance moderne » dans Djamilia Saadi-Mokrane (Dir.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Charles-de-Gaulle (coll. « Travaux et recherches »), p. 231-237.

SIROTA Régine, 2005, « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation » dans Geneviève Bergonnier-Dupuy (Dir.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Érès, p. 33-41.

SIROTA Régine (Dir.), 2006a, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SIROTA Régine, 2006b, « Petit objet insolite ou champ constitué. La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. « Le Sens social »), p. 13-34.

SIROTA Régine, 2006c, « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. « Le Sens social »), p. 51-59.

SIROTA Régine, 2009, « La socialisation au quotidien. Les enjeux d'une ethnographie du minuscule » dans Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 245-254.

SIROTA Régine, 2010, « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge » dans Sylvie Octobre (Dir.), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, La Documentation française, p. 19-38.

SIROTA Régine, 2012, « L'enfance au regard des Sciences sociales », *AnthropoChildren*, n° 1 [en ligne].

SIROTA Régine, 2015, « Enfance et socialisation au quotidien », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 37, p. 9-16.

SOLBERG Anne, 2000 [1990], « Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children » dans Allison James et Alan Prout (Dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press, p. 123-140.

STASZAK Jean-François, 2004, *Espaces domestiques*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

SYNNOTT Anthony, 1993, *The Body Social*. Routledge.

TALON Carole, 1999, « La dimension affective du sentir dans l'expérience esthétique », *Philosophique*, n° 2, p. 15-28.

TANNEN Deborah, 2001, *Déjà tu ne me comprends pas !* Paris, Pocket.

TESSIER Stéphane, (Dir.), 1994, *L'Enfant et son intégration dans la cité : expériences et propositions*, Paris, Syros.

THEBAUD Françoise, DUBY Georges et PERROT Michelle, 2002, *Histoire des femmes en Occident. Le XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Perrin.

THERY Irène, 1992, « Nouveaux droits des enfants, la potion magique ? », *Esprit*, 3-4, p. 5-30.

THERY Irène, 2005, « Dynamique d'égalité de sexe et transformations de la parenté » dans *Femmes, genre et sociétés*, La Découverte, p. 157-166.

THERY Irène, 2007, *La distinction de sexe : Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris, Editions Odile Jacob.

THERY Irène, 2011, *Qu'est-ce que la distinction de sexe ?*, S.I., Editions Fabert.

THIN Daniel, 1998, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

THORNE Barrie, 1993, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press.

THORNE Barrie, 2001, « Pick-up Time at Oakdale Elementary School : Work and Family from the Vantage Points of Children » dans Rosanna Hertz and Nancy L. Marshall *Working Families: The Transformation of the American Home*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, p. 354-377.

THRIFT Nigel, 2003, « Space the fundamental stuff of human geography », dans Sarah L. Holloway, Stephen Rice et Gill Valentine (Dir.), *Key Concepts in Geography*, London, Sage, p. 95-107.

TILLARD Bernadette, 2014, « L'espace domestique des familles populaires : l'enfant vu comme acteur du groupe familial », *Le Télémaque*, n° 46, p. 135-151.

TILLARD Bernadette, et ROBIN Monique, (Dir.) 2010, *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*, Paris, L'Harmattan.

TRONTO Joan C., 2008, « Du care », *Revue du MAUSS*, vol. 32, no. 2, p. 243-265.

TURMEL André, 2006, « De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions » dans Régine Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 63-72.

ULMANN Anne-Lise, 2012, « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, 2012, vol. 109, n° 1, p. 47-57.

UZZELL David, et al. (ed), 1994, *Children as catalyst for environmental change*, European Commission Directorate General for Science Research and Development.

VAN GENNEP Arnold, 2011, [1909], *Les rites de passage*, Picard Histoire.

VANDENBROECK Michel et Bouverne-De-BIE Maria, 2006, « Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation », *Childhood*, vol. 13, n° 1, p. 127-143.

VEYNE Paul, 1997, *Le Quotidien et l'intéressant. Entretien avec Catherine Darbo-Peschanski*, Hachette, coll. « Plurielles ».

VINCENT Sandrine, 2001, *Le Jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

VINEL Virginie, 1998 ; « Le sens des relations. Les contacts corporels entre les femmes moose (Burkina-Faso) », dans Colette Méchin et al. *Anthropologie du sensoriel*, Paris, l'Harmattan, p. 77-93.

VINEL Virginie, 2003, « Lavement et soin aux nourrissons: réflexion sur des pratiques africaines et françaises ». *Migrations santé*, n°114, 69-78.

WACQUANT Loïc, 2002, *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Édition Agone, Marseille.

WAKSLER Frances Chapat, 1986, « Studying children: Phenomenological insights », *Human Studies*, vol. 9, n° 1, p. 71-82.

WARNIER Jean-Pierre, 1999, *Construire la culture matérielle: l'homme qui pensait avec ses doigts*, Paris, France, Presses universitaires de France.

WARNIER Jean-Pierre, 1995, « Pour une anthropologie de la subjectivité », *Cahiers d'études africaines*, vol. 35, n° 140, p. 925-926.

WARNIER Jean-Pierre, 2009a, *Régner au Cameroun: le roi-pot*, Paris, France, Karthala.

WATHELET Olivier, 2012, « «Le doudou de ma fille, ça pue tellement bon !»: Intimité familiale et jugements olfactifs », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n° 3, p. 205-222.

WEBER Florence. 2005, *Le sang, le nom, le quotidien: une sociologie de la parenté pratique*. Mondes contemporains. La Courneuve: Aux lieux d'être.

WEBER Florence. 2009. *Le travail à-côté : Une ethnographie des perceptions*. Édition revue et augmentée, Paris, Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

WEBER Florence, et BEAUD Stéphane, 2003, *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.

WELZER-LANG Daniel, et FILIOD Jean-Paul, 1993, *Les hommes à la conquête de l'espace domestique: du propre et du rangé*, Montréal, Canada, VLB éd : le Jour éd.

WENGER Etienne, 2005, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissages, sens, identité*, Presses de l'Université Laval.

WEST Candace, et FENSTERMAKER Sarah, 2006, « «Faire» la différence », *Terrains & travaux*, n° 10, p. 103-136.

WILLIS Paul, 1978, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, n° 1, p. 50-61.

WILLIS Paul, 2011, *L'école des ouvriers : Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.

WOODHEAD Martin, 2000 [1990], « Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs » dans Allison James et Alan Prout (Dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press, p. 61-82.

WOODHEAD Martin, 2007, « Le développement du jeune enfant : une affaire de droits » dans Gilles Brougère et Michel Vandembroeck (Dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, p. 139-161.

WINANCE Myriam. 2010, Mobilités en fauteuil roulant : processus d'ajustement corporel et d'arrangements pratiques avec l'espace, physique et social, *Politix*, vol. 90, no. 2, p. 115-137.

WORMS Frédéric, 2006, « Les deux concepts du soin », *Esprit*, 2006, n° 1, p. 141-156.

WULF Christophe, 2004, *Penser les pratiques sociales comme rituels : ethnographie et genèse des communautés*, Paris, Editions L'Harmattan.

WULF Christoph, 2007, *Une anthropologie historique et culturelle : Rituels, mimésis sociale et performativité*, Paris, Téraèdre.

Zaltron Francesca 2017, Children's Bodies and Construction of Parental Adequacy, A qualitative Study of the Daily Hygiene Practices of Mothers and Fathers in Italy, *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n°3, p.97-121.

EGAÏ Mona, 2011, « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 35-54.

ZELIZER Viviana A., 1994, *Pricing the Priceless Child – The Changing Social Value of Children*, With a New preface by the author., Princeton, N.J, Princeton University Press.

ZONABEND Françoise, 1979, « L'enfance dans un village français », dans *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXXI, no 3, UNESCO, p. 538-541.

ZONABEND Françoise, 1999, *La mémoire longue: temps et histoires au village*, Paris, France, J.-M. Place.



## **ANNEXES**



## ANNEXE 1. ENTRETIEN AVEC MADAME LAMAY

[Théo 6 ans, Alexandre 12 ans]

Madame Lamay : Je cherchais aux alentours de 98. Du côté du quartier de P. on aimait bien, mais c'était plus cher. Il est vraiment pas cher, j'aurais pas ça à N. Surtout une question de prix, avec la cave. Il fait 110m<sup>2</sup>. Il y a un grenier, je l'utilise pas. Les pièces sont grandes, c'est quand même un luxe. Quand Alexandre est venu on lui a laissé la chambre en haut qui était au début le bureau... Après Théo lui il avait le petit bureau en haut, mais maintenant comme il est plus grand ça fait deux ans que j'ai fait la chambre de Théo dans la chambre de Alexandre et depuis il y a pas de changements ; et puis je pense pas qu'il y en aura trop parce que c'est pas trop possible, à moins que je fasse mon bureau ailleurs, et pour le moment c'est pas le cas...

SL : Et ce changement, c'était il y a deux ans ?

Madame Lamay : Ouais, même un peu plus.

SL : C'est à dire que Alexandre était .... ?

Madame Lamay : Il était dans la chambre aux poutres et baie vitrée et Théo était dans le petit bureau en face ; il avait un petit lit, ça allait...oui, ça doit faire un peu plus de deux ans, je pense, que je l'ai mis dans la chambre de Alexandre, parce qu'à un moment donné, le lit était trop petit, et puis la chambre était trop petite, même s'il y avait une fenêtre : Théo, il bougeait plus quoi, il avait besoin de son espace, donc ouais ouais, ça fait un petit moment maintenant qu'ils sont tous les deux ensemble et honnêtement, ça se passe bien, parce que Alexandre a récupéré le bureau pour lui donc Alexandre, tu vois, il a 12 ans je me dis, s'il a pas envie d'être dans la chambre avec son frère – ce que je comprends aussi des fois –, il a le bureau- c'est petit mais c'est quand même agréable, tu as une fenêtre, c'est pas un cagibi, c'est pas un placard non plus. Donc du coup, Alexandre il va dedans, la chambre ils y vont que pour dormir, donc c'est pas un problème. En fait, Théo se couche avant, Alexandre se couche après ça se gère très bien, il y a pas ...

SL : Théo avait quel âge ?

Madame Lamay : Ecoute il devait avoir 4 ans, 4 ans et demi quand je l'ai déplacé.

SL : Comment ça s'est passé, il a demandé, il a .... ?

Madame Lamay : Non c'est moi qui l'ai senti parce que lui, il demandait un lit plus grand et le lit plus grand, ça allait pas dans la chambre de toute façon... dans le bureau où il était enfin dans la petite pièce, ça n'allait pas

SL : Un lit plus grand c'est à dire ?

Madame Lamay : Ben pas un lit à barreaux tu vois, il avait un lit avec une barre *Ikea* tu sais les lits...

SL : Extensibles ?

Madame Lamay : Ouais voilà, il avait ça et il voulait que je le rallonge pis il voulait faire le grand, puis il voulait plus la barre. Et puis il y avait pas que ça, si tu veux, il a pas été trop insistant mais c'était aussi parce qu'il bougeait beaucoup plus ; il bougeait beaucoup plus et dans sa chambre, il y avait vraiment la place que pour le lit, tu vois, il y avait pas, il y avait pas...une petite table mais il y avait pas d'espace, je me suis dit : « Non, c'est pas possible, je peux pas le laisser là-dedans ! » C'est pour ça que je l'ai mis dans la chambre, en me disant : « Là, il y a quand même plus d'espace. » Il y a des grandes baies vitrées, il y a beaucoup de lumière, mais ce qui se passe, c'est que mes enfants n'occupent pas énormément leurs chambre tu sais, deux étages moi je suis souvent en bas ils sont très souvent en bas mes garçons. Quand ils jouent, c'est rare, c'est très rare que Théo monte pour jouer dans la chambre à des trucs ; il est toujours là, ou il va chercher des trucs, il va redescendre avec, il reste rarement. Alexandre oui, Alexandre, du coup, il va dans son bureau, il a ses légos, il peut rester longtemps, tu vois mais Théo non, il occupe pas sa chambre, il en fait pas grand- chose, donc c'est vraiment un espace que pour dormir quoi

SL : Et Alexandre, il le fait depuis toujours de jouer tout seul dans sa chambre ?

Madame Lamay : Alexandre, oui, ben, il adore les légos depuis toujours Alexandre, donc oui, il se pose il joue aux légos essentiellement tu vois, en haut, Alexandre il a toujours fait ça, alors que Théo non. Théo, il a toujours besoin d'être avec quelqu'un Théo, il supporte pas par exemple de monter tout seul en haut s'il fait nuit, il faut toujours que je passe devant, que j'allume la lumière et avant il montait même pas tout seul, fallait que je monte avec lui. Maintenant, il monte tout seul, et puis maintenant il y a le chat, il monte voir le chat, il reste un peu en haut mais sinon non, il reste pas il redescend toujours ou alors son frère et en haut et il sait qu'il est dans le bureau ; du coup, Théo va rester peut-être un petit peu en haut mais il va peut être plus aller taquiner son frère et vouloir entrer dans son bureau et l'emmerder un peu ; mais se poser dans sa chambre et jouer franchement ça arrive mais très ponctuellement.

SL : Donc il descend ses affaires, ses jeux ?

Madame Lamay : J'ai des garçons spéciaux, ils jouent pas tellement. Ils ont pas de jeux, de trucs de prédilection. Si... Alexandre, les légos, Théo non, Théo il zappe d'un truc à l'autre, il descend ses affaires de temps en temps je l'ai vu descendre des voitures, ou des petits trucs ses toupies, ses toupies *Bey-blade*, ça oui. Il y a eu une époque où il descendait ses toupies et pis après il les remontait il les descendait dans l'arène, toutes ses toupies, donc il a un endroit dans sa chambre où il y a tout de même des toupies rangées mais sinon, il zappe il zappe très vite Théo ou alors il va prendre une feuille, il va dessiner. En revanche, au niveau dessin, il y a tout ce qu'il faut en bas, parce que ça je sais que c'est quelque chose qui le pose et qui le structure un peu de s'asseoir et de dessiner, sinon voilà, il passe d'un truc à l'autre. Souvent, on est assis dans le salon, Alexandre et moi, donc, soit Alexandre est sur l'ordi et moi je bouquine ou l'inverse, Théo il arrive pas à se poser, il est là, tu sens, il cherche, il bouge, il provoque un peu pour...voilà, il a du mal à se poser donc souvent je le menace et je lui dis au bout d'un moment : « Ecoute Théo c'est simple : soit tu fais comme nous tous, regarde on fait tous un temps calme, tu trouves une activité, un dessin ou ce que tu veux, soit tu sors et tu vas gesticuler ailleurs », mais il a énormément de mal, alors il dit : « Oui non mais c'est bon j'ai compris », tu parles il y arrive pas. Donc il y plein de fois où je lui dis : « Ben tu sors », et pis là il sort, il va dans le couloir, mais il ira pas en haut tout seul, il a besoin d'être là, avec nous, il a besoin de présence. Théo, il va pas s'isoler tout seul dans sa chambre enfin sauf s'il est vraiment en colère, fâché et qu'il pleure un bon coup tu vois, ça lui est déjà arrivé de monter dans sa chambre de se mettre sous les draps et de rester comme ça, parce qu'il peut être très têtu quand il s'y met, mais voilà la plupart du temps non. Alors, maintenant c'est le chat, il va prendre du temps, il va beaucoup jouer lui ou alors il va danser, il va écouter la radio – ça il a adore –, des fois, il se couche le midi, il met sa radio puis il écoute, il est couché sur le canapé avec une couverture jusque là, il peut faire 40°, il a une couverture jusque-là, il a besoin de se mettre dans un espace de cocon, de s'encercler de plein de trucs, des coussins des couvertures depuis toujours et alors il se met comme ça il écoute la musique et il peut rester comme ça une demi-heure trois quart d'heure sans bouger, ce qui est quand même étonnant parce que le reste du temps il est tellement actif comme ça. Donc, il a des moments comme ça où ouais, il va trouver un truc à faire et ça va l'occuper un bon moment mais voilà après ça repart.

SL : Et...tu voudrais qu'il se pose plus ?

Madame Lamay : C'est pas que je voudrais qu'il se pose plus, mais je voudrais qu'il respecte [rire] le temps calme des autres, surtout ça ; après, s'il veut pas se poser il va dans sa chambre tu vois, il peut faire des choses dans sa chambre, il peut gesticuler, il peut bouger dans le couloir. Mais à partir du moment où on le dit clairement, que dans le salon, c'est un temps calme et que chacun fait une activité calme, c'est là où je suis pas d'accord. Si Théo veut pas faire d'activité calme, il sort et pis c'est tout. C'est plus ça, sinon après, non, il fait ce qu'il veut de son temps Théo c'est pas, je lui impose pas, je lui propose des trucs des fois, je lui dis : « tu veux dessiner, tu veux faire ci », je me dis voilà : « Je vais l'accompagner un peu et le laisser après faire comme il veut », mais après non souvent il veut pas, souvent il veut pas en fait. Après les jeux de société. Si..., il y eut une époque, on jouait aux cartes, alors les cartes, on faisait, on jouait aux UNO, ça ça marchait bien. On faisait quelques jeux de société, mais ça fait un moment où ça marche plus les jeux de société, il veut pas forcément. Et puis c'est vrai que moi je pense pas non plus à lui proposer. Alors entre eux, c'est sûr que non, Alexandre et Théo, ils vont pas jouer à un jeu de société, ça faut pas y compter, donc c'est plutôt moi qui suis moteur. Alors peut-être qu'il faut que je réactualise un peu mes jeux [rites], je sais pas, j'ai peut-être des jeux qui sont plus....plus forcément intéressants pour lui, je sais pas, mais même quand on joue à ces jeux-là, il faut que ça aille très vite avec Théo souvent tu vois, il faut pas ... Il faut pas que ce soit des jeux qui durent

trop trop longtemps parce qu'il restera pas comme ça, posé ; ça l'énervera au bout d'un moment, c'est pour ça que le UNO, c'est bien, la règle, elle est facile, les jeux sont rapides, ça s'enchaîne ; puis, il y a une petite compétition qui est sympathique en fait. Après, tous les jeux qui sont un peu plus long avec des plateaux, des machins hmm... pas facile...

SL : Et Alexandre était pas comme ça ?

Madame Lamay : Non ! Alexandre était pas du tout pareil, tu le posais, tu lui demandais de faire un truc, il te le faisait, il était calme, il participait à ce que tu proposais. Après Alexandre, c'était quand il y avait son père. Michel était là jusqu'à ce que Alexandre ait 5 ans et demi... non... 4 ans et demi, 4 ans et demi 5 ans, et c'est vrai que tant que son père était là, Alexandre c'était un gamin, tu le remarquais pas. Enfin, tu le remarquais, mais il était calme, il était obéissant, il était, il s'asseyait tranquillement, on pouvait manger dans le salon tranquillement sans qu'il y en ait partout sur le canapé, voilà, c'est tout l'inverse. Après voilà Théo, c'est déjà un autre caractère, tu le sens c'est quelqu'un de beaucoup plus... beaucoup plus démonstratif, il extériorise beaucoup plus, après Théo est beaucoup plus sensible, Théo est hypersensible. Il sent beaucoup de choses et tu vois des fois, il doit avoir du mal à les gérer. Donc, ça sort un peu n'importe comment tu vois, Alexandre il est très sensible aussi, mais Alexandre il réfléchit beaucoup, il prend le temps. Alexandre, c'est plus au niveau, ça se passe au niveau de la tête, tu le vois même au niveau du Tennis, quand il est sur le terrain il réfléchit pour placer son coup là où il faut. Théo, tu le mets sur le terrain, il court, il se jette par terre, il fait des pirouettes pour rattraper les balles, enfin voilà, il va réfléchir après. C'est dans ce sens-là, ils sont vraiment très différents, ouais, c'est deux caractères vraiment très différents mais forts dans cette différence c'est pas....

SL : Et toi quand tu dis respecter, c'est à quel moment qu'il faut respecter ce moment calme ?

Madame Lamay : Ben quand je lui dis deux trois fois, ben généralement la troisième fois : « Ben tu sors ! » quoi.

Madame Lamay : Et qu'est-ce que vous faites-vous ?

Madame Lamay : Ben écoute, un exemple simple, moi la dernière fois, j'étais sur le canapé, je bouquinais et Alexandre était sur l'ordinateur et il regardait les légos euh les légos starwars et Théo, il est là et il trouve rien de mieux à faire que gesticuler, de donner des petits coups à son frère en passant à côté de lui, des trucs comme ça quoi. L'inverse, c'est pire ; quand Alexandre est sur le canapé, Théo il va passer et, discrètement avec ses pieds, il va donner des petits coups, juste pour le chercher gentiment alors.

SL : Et Alexandre il fait quoi pendant ce temps ?

Madame Lamay : Alors Alexandre [rires] alors Alexandre, on s'énerve un peu après lui parce qu'on trouve que Alexandre, on dit souvent de lui qu'il a une grande maturité. C'est vrai, il a une façon de se poser, il parle, il a 18 de moyenne à l'école, enfin tu vois c'est le gamin qui réussit comme ça et qui et...des fois, j'ai peur que ça écrase un peu Théo, Théo qui a plus de difficulté dans la lecture, plus de difficulté dans son comportement. On le réprimande souvent, avec son père, pendant longtemps c'était difficile. Ça va mieux, mais pendant longtemps, c'était difficile, très difficile pour Théo, ben pour Michel aussi. Et je trouve que Alexandre a une place, tu vois, Théo il regarde son frère, il a beaucoup de respect, beaucoup d'admiration beaucoup de...quand ils sont seuls tous les deux, Théo – faut les voir –, il écoute son frère, pour ça ... quand il sont tous les deux. Après Alexandre, je trouve qu'il écrase un peu son frère, il le reballe très vite. Après Alexandre, il a 12 ans, c'est la préadolescence, il lui dit : « C'est nul ce que tu dis, t'es con, mais t'es vraiment con, t'as pas compris », tout le temps des phrases et moi je me souviens, pour être la petite dernière, que c'est un truc juste insupportable que d'entendre ça toute la journée, d'entendre ça de la part de son frère ou de ses sœurs : « Tu es la petite dernière, tu es trop nul, tu sais rien ». Et Alexandre est comme ça avec son frère. Souvent il s'intéresse pas à ce que Théo raconte parce qu'il pense que c'est nul. Quand on est à table et qu'on discute souvent, Théo, il a des choses à dire et il se dépêche de les dire parce qu'il a peur de pas être écouté, je le sens tu vois et très vite, il parle fort, il les dit très très vite parce qu'il se dit je vais pas réussir à placer ce que je veux et là j'insiste pour que Alexandre, il écoute son frère et qu'il se taise, même s'il sait que son frère va dire mais s'il trouve que c'est nul ce que son frère va dire, j'insiste pour qu'il se taise et qu'il écoute, jusqu'au bout et qu'il dise juste « Ah ouais ! », même s'il dit pas c'est bien, mais qu'il dise juste « Ok » ou « Je t'ai écouté, je t'ai entendu », parce que Théo, je pense que c'est vraiment important pour lui ça, je sens que c'est un gamin qui a besoin, qui a besoin d'être entendu qui a besoin comme tous les gamins. Après Alexandre, quand ils se disputent, c'est tout le temps des petits coups, tu sais, un petit coup de coude, un petit coup de pied, alors il me dit « Oui, mais Théo, il fait pareil ».

Ouais sauf qu'ils ont pas le même gabarit quoi et Alexandre quand il le fait, il est costaud hein Alexandre parce que des fois on s'amuse ensemble tous les deux, comme ça, il me cherche un peu tu vois, il me sert les poignets, je lui dis : « Eh fais gaffe, tu me sers super fort [rires], moi je joue pas avec toi quoi », et je me dis « Avec Théo... En plus Théo il marque super vite la peau, donc dès qu'Alexandre lui donne un petit coup, pas toujours très fort, il a tout de suite la peau rouge. Moi j'arrive derrière, je vois ça, Théo il en abuse, parce qu'il vient il me dit : « Ah regarde, regarde ce qu'il m'a fait, Alexandre ». Et moi du coup, au début je pestais vachement, je disais : « Mais Alexandre, mais tu te rends compte, regarde, il va avoir un bleu même si t'es pas d'accord avec ton frère, même s'il t'embêtes, même s'il te dit des vilains mots, tout ce que tu veux, t'as pas à le taper quoi, ça c'est un truc je veux pas », et il me dit : « T'es pas là pour voir. Lui, il me cherche tout le temps et en plus j'ai pas tapé fort ». Parce que Théo, il sait, parce que c'est un comédien, alors il va couiner, il va chialer, mais c'est de la comédie, parce qu'il est capable de s'arrêter en une seconde, ça j'ai vérifié ; maintenant, je sais c'est bon. La dernière fois, je lui dis : « Tu sais Théo, maintenant que je sais ça, ben je vais plus te croire, je vais plus te croire quand tu vas arriver en pleurant, en disant : “Ouais, il m'a tapé !”, maintenant je sais que tu marques très vite la peau, donc de toute façon, il suffit qu'on te fasse ça pour que tu sois déjà rouge ». Donc je dis ça, c'est bon et en plus : « Regarde, t'es capable de pleurer comme si on t'avait arraché la tête et tu t'arrêtes en deux secondes », donc je lui dis c'est quand même un peu bizarre. Donc tous les deux en ce moment, c'est épuisant. Mais bon dans l'ensemble je trouve que bon, c'est des frères, ça va ils se chamaillent comme deux frères doivent se chamailler. Je trouve que c'est bien de se chamailler c'est une façon de se repérer par rapport à l'autre. Et puis quand je les laisse seuls, parce que je les laisse seuls une fois par semaine, le mardi soir, je trouve que ça se gère vraiment bien. J'ai jamais eu de soucis. Théo, Alexandre me dit, Théo il écoute son frère. Si Théo arrive pas à s'endormir je sais que Alexandre a pris le temps des fois de lui lire des histoires, chose qu'il ne fait jamais quand je suis là. Donc je me dis : « S'il y a ça, c'est que c'est bon ». Je suis pas... ils peuvent se chamailler, ils peuvent se taper dessus, je crois que voilà, c'est normal à la rigueur... c'est des garçons aussi, je sais pas si les filles c'est comme ça, mais c'est très physique, c'est pas juste s'engueuler : ils se cherchent physiquement, ils se prennent, ils se font des prises mais ils adorent, jusqu'à ce qu'il y en ait un qui pleure ; alors c'est souvent le même, c'est souvent Théo ; mais honnêtement maintenant je me rends compte qu'il pleure et c'est... ça peut arriver que Alexandre lui donne un coup, ça fait partie du jeu, je vais pas forcément engueuler Alexandre pour ça parce que je trouve que c'est un jeu où ils sont d'accord tous les deux. Je sais que Alexandre, il fait quand même gaffe alors, mais voilà, ça se finit toujours un peu... Alors une fois je suis arrivé, j'étais énervé je m'en souviendrai toujours, j'arrive et je fais : « Putain j'en ai marre de vous entendre ! » – parce qu'ils gueulent encore en plus en même temps, ils crient –, et j'étais énervé ce jour-là et puis ils arrêtent tous les deux ils étaient debout comme ça, ils me regardent, ils se regardent et ils commencent à rigoler tous les deux et à se marrer quoi, donc j'étais carrément en dehors du truc. Ils se foutaient de ma gueule mais pas méchamment si tu veux, mais pour eux c'était juste tellement en décalage le fait que j'arrive très énervé en gueulant alors que pour eux, c'était un jeu ils s'amusaient ... Sauf que des fois, tu as juste pas envie de les entendre s'amuser comme ça, ou alors oui en haut... Des fois, je leurs dis : « vous montez au moins je vous entends, pas je vous vois pas », du coup c'est pas pareil. Mais quand c'est la dans la cuisine, dans le couloir ou dans le salon c'est... j'attends le moment où ça va être un peu plus fort, un peu plus virulent et je me dis « Bon, comment ça va finir ? [rires] Bon généralement ça finit bien mais...

SL : Mais c'est plutôt dans le couloir dans la cuisine, dans le salon ?

Madame Lamay : Alors dans la cuisine, quand on mange, il suffit qu'il y en ait un qui se lève pour chercher un truc, c'est toujours un petit geste, un petit machin, un petit coup de pied ou...

SL : L'un comme l'autre ?

Madame Lamay : L'un comme l'autre, y'en a pas un pour rattraper l'autre vraiment je trouve, ouais ouais, c'est comme ça, ils se cherchent tous les deux. Après ils ont peut-être une façon... Alexandre est plus discret, il est plus grand, il est plus malin, Théo est plus spontané, moins discret, et du coup je le vois.

SL : Et tu les laisses faire ?

Madame Lamay : Non quand c'est là [dans la cuisine], je râle souvent, alors des fois, je les sors, ça m'est déjà arrivé de les sortir, tous les deux. Rarement ; mais souvent Théo, plus souvent Théo, parce qu'il tient pas en place parce qu'il bouge, parce que dès qu'il parle d'un truc il veut nous montrer physiquement ce que ça donne, alors il se lève il nous montre : « Je veux pas ! » Je veux qu'il reste

assis parce que je sais qu'après ça part, tu vois c'est un truc en chaîne quoi, alors après il se lève, puis Alexandre, il se lève du coup pour montrer, puis enfin voilà donc souvent je suis ....je suis toujours obligé de les cadrer de toute façon en fait

SL : Là en tout cas à table ?

Madame Lamay : A table ouais. Et le reste du temps ouais, ben ça dépend de mon degré de....de fatigue ou de ce que suis capable de supporter ce jour-là. Il y a des fois je supporte pas grand-chose et puis des fois je les entends et je supporte pas mal.

SL : Mais à la fois tu trouves ça normal qu'ils se chamaillent à leur âge et à la fois...des fois tu les sors quand souvent ils font ça à table.

Madame Lamay : Mais oui parce qu'il y a des moments où c'est possible, pour moi, en tout cas, et des moments où quand c'est le soir non je veux pas, je veux plus, je veux plus de scène comme ça. Après le repas j'ai pas envie comme ça, pendant le repas j'ai pas envie, j'ai pas envie de devoir gueuler parce que tous les deux ils se cherchent ils se chamaillent ou machin. Après, il y a des moments où quand c'est vers 5-6 heures un dimanche en fin d'après-midi voilà, tu vois, c'est bon, il y a pas de soucis, on n'est pas dans un temps où on est posé, on est dans un temps où ça bouge encore tu vois, c'est plus par rapport à ça. Où quand je vois que son frère Alexandre s'assoit pour faire un truc tranquille et que Théo comprend pas et respecte pas ce temps-là, ben voilà, là ça m'énerve alors c'est vrai que ça peut être aussi à 5 heures de l'après-midi dans ces cas-là... non... je le fais à l'intuition, il y a pas de règle, je vais pas dire : « De telle heure à telle heure, vous pouvez vous chamailler, et de telle heure à telle heure je veux plus » : ça dépend des journées, ça dépend de l'emploi du temps de chacun, ça dépend...quand je rentre le mercredi et que j'ai bossé toute la journée j'ai juste pas envie, j'ai pas envie donc du coup là je vais pas accepter. Après je me dis que les enfants doivent savoir entendre que voilà un parent est fatigué à ce moment-là et qu'il a pas envie tu vois. C'est comme moi je vais entendre qu'un certain jour mon fils va être fatigué et que je vais pas le solliciter pour vider la machine parce que je vois qu'il a eu une dure journée, tu vois je trouve que ...

SL : Tu leur dis : « Allez faire ça dans votre chambre »...

Madame Lamay : Ah oui. Quand je vois que je le supporte pas et que je sens que pour eux c'est ....voilà, là il faut se chamailler parce que... je sais pas pourquoi mais...ouais je les sors et je leur dis d'aller en haut mais souvent c'est eux qui me disent on peut aller en haut ? Dans ma chambre parce que j'ai le lit qui est presque au sol, donc du coup ils se font des trucs sur le lit ils se font des sauts, ils se font des culbutes ils se font des...voilà c'est la scène, c'est leurterritoire pour...[rires] ils se font des petites prises, ils s'amuse des fois, ils se font des films ils prennent le petit appareil photo, ils se filment, des fois ils m'ont fait des spectacles aussi en haut très souvent ; c'est pour faire des petits combats mais avec des règles tu vois et ils jouent à Naruto ou Fairy Tale –

c'est des dessins animés que Alexandre regarde et que Théo voit des fois –, donc ils jouent à des personnages, un tel c'est Natsu, l'autre c'est Fairy tale, ils se font des petites scène tu vois...et généralement ça se passe bien parce qu'ils sont loin de moi. Ça, j'ai compris un truc je crois que quand ils sont loin de moi, ça se passe de toute façon mieux, parce que Théo sait que je suis pas à côté, donc il va pas jouer la comédie parce que de toute façon, je vais pas l'entendre s'il fait la comédie en haut. Quand il sait que je suis là, je pense pas très loin et bien il en rajoute, il en rajoute dans les cris il en rajoute, « Aie, il m'a fait mal » parce que je suis là ! Et c'est toujours pareil, c'est comme je te dis, quand ils sont seuls tous les deux et que ça se passe très bien, et quand je suis là ben non, il y a la maman qui est là, du coup ils attirent aussi mon attention comme ça, surtout Théo, plus Théo que Alexandre

SL: Et tu autorises, parce que ton lit, du coup il est défait ?

Madame Lamay : Ils le refont...

SL : Ah oui ?

Madame Lamay : Ah ouais ouais ouais, ils le refont attend [rires] ils le refont bien d'ailleurs, ils le refont mieux que moi je le fais ; non non, ils le refont...parce que j'ai une couette hein c'est pas compliqué, le drap alors, ils tirent un peu le drap sur les côtés et ouais ouais ils refont la chambre, parce qu'en plus quand ils poussent – j'ai une petite table de chevet qui est fragile en fait et une fois ils m'avaient cassé un pied, ils avaient donné un coup dessus –. Après voilà, c'est vrai j'aurais dû leur dire. Elle était fragile en plus je l'ai réparé, je leur ai dit maintenant, je veux plus que ce soit cassé, vous la poussez à chaque fois, vous la mettez dans le coin et vous n'y touchez plus. Donc ils poussent un peu les choses et après quand ils ont fini, ils remettent en place. Ouais attend, il manquerait plus que...

SL : C'est fréquent ?

Madame Lamay : Un peu moins maintenant, mais il y avait des périodes où c'était très souvent maintenant un peu moins mais je crois que c'est cyclique en fait

SL : Et ils viennent des fois quand tu es là, jouer dans ta chambre ?

Madame Lamay : Ben tu sais dans ma chambre j'y suis rarement

SL : Ben le matin ou le soir

Madame Lamay : Oui le matin ou le soir, ça peut m'arriver d'y aller quand c'est le week-end, juste après le repas pour faire une mini sieste. Mais là, ils viennent pas, non. Alors ils viennent des fois le matin quand c'est le samedi matin ou le dimanche matin, qu'il y a pas école. Des fois, parce qu'ils se réveillent avant moi (ça c'est cool), ils se réveillent avant moi, donc ils ont le droit de descendre et de regarder la télé, et au bout d'un moment quand ils ont un peu faim, ils se disent : « Bon on va aller réveiller maman pour manger. Bon ça leur est déjà arrivé de déjeuner tout seuls, mais bon moi j'aime bien déjeuner avec eux aussi quoi, donc ils montent et oui ils se couchent dans mon lit. Ça, ça m'arrive, ça leur arrive de venir, pas très souvent mais de temps en temps ils viennent ils se coucher chacun d'un côté et puis voilà. Sauf que ça reste pas longtemps comme ça parce que très vite, ça dégénère. Ils se cherchent de nouveau [rire] et moi je supporte pas tu vois, je dis : « Ah non ! Vous êtes dans mon lit là, je veux rien sentir, de pieds qui se cherchent ou de trucs. Soit vous êtes là vous êtes calmes, soit vous sortez vous allez ailleurs quoi. Mais si vous venez dans mon lit, c'est calme ! », donc ouais, ça, ils respectent des fois. Il y a une époque, je faisais des lectures dans mon lit, parce qu'il est grand, pratique, je me mettais au milieu chacun d'un côté mais ça fait un petit moment que je fais plus ça

SL : Et pourquoi ?

Madame Lamay : Parce que je prends moins le temps de lire des histoire à Théo en ce moment, parce que je suis fatiguée aussi, parce que parce que voilà, parce qu'il a 7 ans j'aimerais bien qu'il lise aussi un peu tout seul...alors hier j'ai lu j'ai lu une BD avec lui tu vois, allez je le fais deux fois par semaine, prendre le temps de lire un truc avec lui, mais avant je le faisais plus souvent, maintenant j'ai pu envie, j'ai pu envie de prendre ce temps-là, ça me coûte, j'ai plus de plaisir peut être aussi.

SL : Et il demande ?

Madame Lamay : Non, il demande pas forcément Théo, en revanche Théo, il me demande toujours de rester un temps dans sa chambre. Mais c'est un temps où on est là, et on discute, on parle de la journée on parle de ce qu'il a fait ou de ce qu'on va faire, de quel jour on est, de quand c'est Noël . Le chat, il vient maintenant donc c'est aussi une occupation, et la dernière fois d'ailleurs je me suis endormie dans le lit avec lui ça ça m'était pas arrivé depuis très longtemps, j'ai dormi une heure et demi près de lui, alors il met son poste mais très bas, il entend pratiquement pas, c'est psy...c'est comme un doudou si tu veux il a besoin de mettre son poste. Donc, on entend un tout petit peu les sons ; de toute façon, il le connaît par cœur, c'est l'histoire du petit prince ; donc il le connaît par cœur sur le bout des doigts, il peut te la raconter heu mais du coup il a plus besoin de l'écouter vraiment mais il en a besoin comme d'un doudou comme d'une musique une berceuse. Et donc il met ça, on est tous les deux l'un contre l'autre et voilà. La dernière fois, j'étais crevé je me suis endormie avec lui.

SL : Et Alexandre

Madame Lamay : Alexandre il est en bas. Alors Alexandre, il est tout content parce que c'est un petit temps où il est seul dans le salon.

SL : Qu'est-ce qu'il fait ?

Madame Lamay : Soit il regarde... en ce moment ce qu'il fait beaucoup, c'est qu'il lit des BD sur internet, des manga, Fairy-tale. C'est des manga qui sont pas sortis encore en France, mais que des gens prennent en japonais, ils traduisent les bulles et ils les photographient et ils les mettent sur internet et il peut voir des mangas comme ça, donc il fait ça pendant que je suis en haut...

SL : Tu dis qu'il aime bien être tout seul

Madame Lamay : Ah oui, Alexandre, il apprécie quand je suis pas là. Quand par exemple, il rentre de l'école et qu'il sait que je suis pas là.

SL : Comment tu le sais qu'il aime bien ?

Madame Lamay : Parce qu'il me le dit ! Et puis ça se voit il est content, il est content par exemple, le mercredi son père va plus pouvoir le prendre à chaque fois, il me dit : « Oh c'est pas grave, tu me prépares un truc je mangerai rapidos ». Bon là, c'est moins sympa parce qu'il a pas trop le temps, il part au tennis après mais il aime bien, il fait son petit temps comme il veut, il fait les choses comme il

veut, il a toujours aimé ça. Très vite, il a aimé être seul. Vraiment, ça lui pose pas de problème. Théo, ça m'est déjà arrivé de le laisser seul quand je partais l'année dernière chercher Alexandre au tennis dans le quartier de M. J'en avais quand même pour une demi-heure, puis des fois le soir c'était l'hiver Théo il rentrait du centre aéré il était crevé, alors des fois je lui ai déjà fait prendre un bain avant, il faisait froid dehors, je me disais : « Bon allez ! » Donc je le laissais sur le canapé devant la télé, ça le dérangeait pas trop Théo, parce qu'il était devant la télé, il était occupé, puis je rentrais, il bougeait pas, il était dans la même position. Mais Théo, je le laisse quand même un peu moins, je lui fais moins confiance, je le trouve plus imprévisible. Il suffit qu'une idée lui passe par la tête pour qu'il y aille donc je sais pas quelle idée peut lui passer par la tête alors que Alexandre j'ai jamais eu d'inquiétude

SL : Quand tu es dans le lit, quand ils sont tous les deux, tu dis : « Je supporte pas qu'ils commencent à se fritter », qu'est-ce qui te gêne là dedans ?

Madame Lamay : Le bruit ! Le bruit, les cris ! Parce qu'ils crient, ils crient, ils crient tout le temps, c'est insupportable. En premier c'est ça, et puis ouais je pense que c'est vraiment ça qui m'énerve. Parce que des fois je ferme la porte et je mets la musique [rires], ils sont à côté dans le salon et après leur avoir dit deux fois : « Attendez, vous arrêtez, j'en ai marre stop ça suffit ! », des fois, je sens que voilà, j'ai juste pas l'énergie parce que putain il m'en faut de l'énergie tout le temps, des fois j'ai juste pas l'énergie d'y retourner une troisième fois en leur disant : « Maintenant, c'est dans la chambre alors des fois parce que forcément, des fois, j'ai pas l'énergie : je ferme la porte, je ferme les deux portes ; eux, ils ferment des fois et moi je ferme celle-là et comme ça je m'isole, je les entends pas. Et donc voilà, donc je pense c'est surtout le bruit qui m'énerve parce que je vois bien comment ils le gèrent, ils le gèrent relativement bien, ces moments de dispute...c'est... ils ont besoin de ça ! c'est presque ... c'est naturel. C'est comme ça, et c'est autant l'un que l'autre tu vois. Si c'était que l'un qui cherchait l'autre je dis pas... Alors Théo des fois il va un peu plus parce que son frère est plus grand. Il y a des moments où il pourrait se poser tranquillement et pas être embêté, mais quand même il y va aussi. Alexandre il a l'art et la manière de provoquer son frère en sachant très bien ce que ça va donner, au bout du compte tu vois il sait très bien que Théo va venir le chercher ; donc Alexandre sait comment faire. Donc je me dis : « Si c'est leur truc de se chamailler et bien ouais, j'accepte ça, mais il y a des fois j'accepte pas donc je les envoie en haut en disant, vous allez en haut ! » Ou alors des fois je suis épuisée, j'ai juste pas l'énergie de dire pour la troisième fois « Arrêtez ! ». Je ferme la porte et je mets la musique et pis ça se calme tout seul. Je m'isole. Parce que mes gamins sont vachement accaparants, ils sont rarement en bas... et alors ils se rendent pas compte. Mais quand c'est pas un, c'est l'autre, c'est toujours : « Maman regarde, maman écoute, maman regarde, maman viens voir, maman tu peux m'aider ? » C'est tout le temps des choses comme ça et au bout d'un moment, c'est juste oppressant parce que-ils s'en rendent pas compte. Parce que, c'est à tour de rôle en fait. Ouais, il y a des moments où je vais dans la cuisine juste pour être tranquille, ou je mets la radio, ici pour être tranquille, je mets la radio parce que j'ai pas envie d'être appelé encore tout le temps pour x petites choses, surtout c'est des conneries des fois, c'est juste : « Viens voir ! » Ou Théo il écoute la radio : « Maman viens voir viens écouter la radio, il y a une super musique ! » Alexandre, il est sur l'ordi, là : « Maman j'ai trouvé un super légo ! » C'est des petits trucs, mais c'est toujours : « Viens voir maman ou écoute maman ! ». Ah je suis seule et je t'assure que des fois c'est juste insupportable [rires]. Quelqu'un d'autre [un conjoint], ben voilà tu te relaies, il y en a toujours un qui le fait spontanément sans réfléchir. Sauf que moi, alors ok, je le fais plein de fois spontanément sans réfléchir, mais il y a des moments non, c'est juste alors quand je leur dis : « Stop là (je dis) arrêtez de m'appeler juste pour des broutilles comme ça, je peux pas quoi. Après c'est toi c'est ton frère », et il faut vraiment que j'explique, quand je vais dans le bureau des fois, je ferme la porte et je m'assois 5mn après y'en a un qui rentre je dis : « Eh là non tu sors, c'est mes 5mn, tu sors ça peut attendre ». Ah ben c'est dur de respecter, de respecter ce temps-là, c'est peut-être plus facile quand je vais en haut, mais je le fais pas parce que dans ma chambre, j'ai rien à y faire, à part quand je bouquine peut-être, mais moi j'aime bien bouquiner en bas, j'aime bien, j'occupe aussi l'espace en bas plus qu'en haut, le bureau j'y vais quand je fume une clope et que j'ai de quoi regarder, de quoi réfléchir tu vois dans ma chambre non c'est vraiment juste un endroit pour dormir donc c'est pas un espace que j'occupe beaucoup.

SL : Tu dis il faut tout le temps les cadrer, tu as appris à faire ça ? C'est pas facile ?

Madame Lamay : Ah ouais ouais, j'ai appris à le faire sans scrupule, sans avoir, parce que le problème c'est que quand t'es à deux toi tu râles une fois, une autre fois c'est l'autre, tu vois ? Mais quand tu es seule, tu as toujours l'impression d'être la râleuse, ben oui effectivement tu râles tout le temps parce

que tu recadres tout le temps, parce que tu dis tout le temps non, parce que et à un moment donné tu finis ta journée en te disant « Mais j'aime pas ce rôle-là, d'être tout le temps en train de dire non, en train de recadrer en train de... », et à la fois, pour avoir lâché un peu du leste, c'est pire, tu lâches du leste c'est pire. C'est pire on a l'impression qu'ils n'ont plus de repères dont ça part dans des excès des trucs bon je parle surtout de Théo, mais même entre eux, et bon le fait d'être là de dire non. Alors en revanche tu peux pas dire non sans crier, ça ça marche pas, tu peux pas dire : « Ecoutez les enfants [voix douce], j'aimerais que là vous cessiez, c'est pas possible [rire], il faut forcément qu'il y ait le ton. Alors quand je gueule, je me rends compte que je prends une voix plus grave, une voix de mec en fait [rires], je dis : « Putain les garçons ! » et je descends la voix tu vois pour que ce soit, et c'est vrai que les vilains mots je commence à les lâcher aussi, comme si je m'adaptais, je sais pas mais donc maintenant ouais j'ai plus de scrupule, je finis pas ma journée en disant « J'ai encore gueulé j'ai encore fais ci », je me dis « Voilà de toute façon, il y a que comme ça que ça peut fonctionner, à partir du moment où ils me laissent pas le choix, ils me laissent pas leur dire les choses calmement, ils les entendent pas, ben s'il faut que je gueule », je gueule ça fait partie du truc, voilà et après de toute façon la tension redescend, ça reste pas chez nous, sauf si je suis vraiment fatiguée. Alors là, je peux garder le truc longtemps et être fâchée et ils le voient, ils se font tout petits tu vois, ils sont quand même attentifs à ça, des moments où je suis fatiguée, fébrile ou ça m'arrive de pleurer parce que j'en peux plus. C'est pas lié à la dispute qui est entre eux ou le fait que je sois arrivée sur un truc, c'est un ensemble, c'est juste un état de fatigue, alors après je leur dis : « Les garçons, faut que vous entendiez à un moment que quand je vous dis je suis fatiguée et je ne supporte pas de vous entendre vous bagarrer, il faut que vous l'entendiez et vous l'entendez pas alors qu'est-ce qui se passe ? J'arrive, je gueule et qu'est-ce qui se passe ? Ça me touche », du coup je m'en vais et puis je, alors Alexandre il le voit, Théo aussi, alors après ils se font tout petit, Théo il vient il dit : « Je peux t'aider à faire à manger ? » ; là ils sont quand même attentifs à ce qui se passe autour et là je pense que ça va, c'est comme dans toutes les familles quoi, sauf que c'est vrai, le fait de les...gueuler pendant longtemps c'était dur à gérer, ouais c'était difficile d'avoir ce rôle-là, moi j'avais pas choisi (rires) d'être dans ce rôle-là...

SL : Et comment tu as trouvé le moyen de pas culpabiliser ? Tu as beaucoup réfléchi ?

Madame Lamay : Non c'est les amis qui me font déculpabiliser, à force de discuter avec les uns et les autres, tu te rends compte que c'est chez tout le monde pareil, sauf que quand tu es à deux, tu doutes pas de ce que tu fais à un moment donné, alors que seul moi je me disais : « Est-ce que tu es allée trop loin ? Est-ce que c'était excessif ? Est-ce que c'était pas justifié ? À ce moment-là peut être que c'est juste moi qui étais fatiguée à ce moment-là et que tu vois j'ai réagi trop vite ou mal, parce que des fois j'ai foutu des claques, tu vois et j'étais pas fière d'avoir foutu des claques, je me disais « Ouah, la claque, je trouve que c'est violent quoi... c'est dans le visage ouais, et à la fois – mais c'est jamais passé de manière anodine, ça a jamais été pour moi un geste banal comme ça, mais les rares fois où c'est arrivé voilà tu te dis : « Merde ! S'il y avait eu quelqu'un d'autre, tu aurais arrêté avant ; l'autre serait venu. Donc des fois tu sais pas si t'es juste dans ta façon de réprimander tes gamins ou de les sanctionner. Bon, les sanctionner les sanctionner, tu les sanctionnes comment d'ailleurs ? Des fois tu sais pas, des fois, tu dis : « Oui, tu vas être puni de ça », et tu te dis : « Mais c'est con pourquoi je dis ça ?! [rires] » Voilà, alors maintenant je dis : « Je vais réfléchir... pour pas que ça emmerde tout le monde... parce que des fois si je dis : « On va faire un truc », et je dis : « Ben non, t'es privé de ça », ben non, on va tous être privés, c'est tout con. Là maintenant, je sais à peu près ce qui marche à tous les coups : « Vous êtes privé de Wii, ça n'emmerde que lui mais voilà, je trouve que quand tu es à deux, l'autre te renvoie des trucs et tu sais si tu es plus ou moins dans le juste ou non, enfin je pense,

SL : Ouais....

Madame Lamay : [Rires] Je te vois douter.

SL : Ouais bon, ça peut être l'occasion de conflits aussi.

Madame Lamay : Oui, mais s'il y a un conflit, tu sais ce qu'il en est, tu sais que l'autre pense que t'es allé trop loin ou pas, mais ça se discute, moi je discute ça avec qui ? Je vais pas en discuter avec mes gamins, je vais en discuter avec moi-même. Alors après, du coup il faut une sacrée assurance, il faut se dire à un moment donné, j'ai pas le choix. Sinon je doute tout le temps, là je pense que c'est juste dans la mesure où pour moi à un moment donné les choses sont plus acceptables, au fond de moi voilà, c'est plus possible. Alors oui je vais gueuler, je vais punir ben voilà je pars du principe que c'est comme ça et pas autrement, je dis pas que je me trompe pas, mais même si je me trompe, je fais ce que je peux.

Donc je me rassure en me disant mes gamins, je les tape pas, je les enferme pas dans un placard, je les prive pas de nourriture, ils sont quand même voilà, la discussion se fait toujours après, souvent après on revient sur le truc. Moi ça me permet de dire pourquoi, à un moment donné, je me suis énervé et puis eux peut-être de dire pourquoi ils ont pas trouvé que c'était juste voilà. Et puis on a tous le droit de faire des erreurs je pars de ce principe-là, même si parfois je vais un peu trop loin machin.

SL : C'est quoi les sanctions ? Comment tu pourrais aller plus loin ?

Madame Lamay : Ca serait plutôt physiquement où des fois j'ai des réactions, je pourrais l'empoigner, comme ça le prendre brutalement, vraiment brutalement parce que je suis excédée. Après avoir mis les mots et pas été entendu, surtout par Théo, qui est très physique aussi, plus Théo que Alexandre, j'aurais tendance à le prendre comme ça, et je me souviens quand il avait quatre ans, j'étais très dure avec lui, je le prenais physiquement et j'étais très violente dans ces gestes-là, je lui faisais pas mal, mais dans ma façon d'aller vers lui, j'aimais pas ça, je trouvais que c'était dur et que j'avais pas à le faire comme ça. Après les sanctions, c'est quoi ? Elles sont pas si terribles que ça, c'est... alors maintenant : « T'es puni de Wii », « T'es puni de télé », « T'es puni de dessert », c'est pas des trucs énormes...

SL : Mais la télé ça puni tout le monde ?

Madame Lamay : Non, parce qu'il va pas rentrer dans le salon. Ca va être, par exemple, une vidéo le samedi soir ou le vendredi soir. Mais franchement ça arrive rarement. En ce moment, c'est surtout la Wii, parce qu'il me demande tellement ça....pour moi c'est très facile de leur dire : « Tu es privé de Wii pendant trois jours. »

Madame Lamay : Et donc ils jouent à la Wii très souvent ?

Madame Lamay : Oui, de plus en plus. Ça j'ai remarqué que j'ai un peu lâché. Pendant longtemps, c'était pas le cas, mais là, Théo, il a un nouveau jeu en plus et il adore ce jeu-là. Et c'est vrai que depuis le début de l'année, je sais pas comment ça s'est fait, enfin si je sais : il y a eu les vacances et j'ai pas repris le truc en main, je trouve qu'ils y vont ... alors ils y vont jamais tout seul sans me demander ça non, ils viennent toujours me demander si ils peuvent, les devoirs sont toujours fait avant, et c'est un temps où ils sont vachement complices tous les deux, parce que c'est un temps où ils jouent ensemble tous les deux, des fois, ou alors ils jouent au même jeu mais pas ensemble, mais Alexandre conseille son frère ou ils partagent vachement, donc je trouve qu'il y a une complicité sympa entre eux. Ils étaient à l'école toute la journée, ça se passe bien en ce moment, il travaille, il fait ses devoirs, il a des bonnes notes, la première chose qu'on fait quand il rentre c'est le goûter et les devoirs, Alexandre, super sérieux, c'est pareil, j'ai jamais de souci à me demander s'il va faire ses devoirs ou non, il s'autogère tout seul, donc je me dis c'est aussi un moment pour eux, tu vois et pis c'est limité dans le temps, c'est une demi-heure trois quart-d'heure, ça dépend, s'il y école ou non. Je me dis : « Mais moi, qu'est-ce que j'aime faire aussi le soir quand je suis crevée ? J'aime bien me poser devant la télé aussi, j'aime bien prendre un bouquin, chacun son truc, donc j'ai tendance à laisser leur jeu, c'est aussi la façon qu'ils ont de s'amuser.

SL : Les laisser...les laisser jouer...

Madame Lamay : Oui parce qu'avant c'était pas tous les jours c'était... le lundi soir non, parce qu'il y avait l'école le lendemain. Ben hier soir je t'avoue que Théo est rentré, il a fait ses devoirs super vite, il les a bien fait, Alexandre c'est pareil, ils sont rentrés à 4H15, 4H30. Ils sont à la maison, de 4H30 jusqu'à ce qu'on mange : il y largement le temps de s'amuser. Si pour s'amuser, pour eux, c'est ça, c'est pas que ça parce qu'il a 3/4 d'heure, 1/2 heure, 3/4 d'heures en fait. Le truc, c'est que Théo va jouer 3/4 d'heures mais après, c'est son frère qui joue, et après ils se regardent jouer, donc ils sont là mais ils échangent, ils discutent, ils calculent ce qu'ils peuvent faire avec les points qu'ils ont. Enfin, Théo, il lit parce que du coup il est obligé de lire les trucs qu'il y a sur l'écran, alors souvent il m'appelle, il me dit : « Maman, j'arrive pas à lire. – Ben essaye, essaye, je viens après. » Alors ben ouais, c'est aussi leur plaisir, et puis après on arrête à un moment stop, c'est stop, j'éteins la télé et puis ils font autre chose. Alors ils font autre chose ils font souvent pas grand-chose, c'est un temps où ils jouent avec le chat, y'en a un qui va prendre sa douche, c'est un temps où les choses bougent calmement comme ça, mais c'est vrai que j'ai un peu lâché le truc par rapport à ça, je me dis c'est vrai que tant qu'à l'école ça se passe bien, les devoirs c'est fait, je me dis ils ont aussi le droit à ce truc-là.

SL : Et toi pendant qu'ils jouent tu fais quoi ?

Madame Lamay : Ecoute, la dernière fois, je me suis assise, j'ai bouquiné, ça c'est rare ; je prépare à manger, je fais à manger je range des trucs, je fais le linge, je passe l'aspirateur, des choses et d'autres, toutes les choses qu'il faut faire ... que je m'interdis de faire le matin parce que je suis censé bosser

parce que si je commence à faire ça, je fais plus rien après.

SL : Quand ils sont là tu t'arrêtes de bosser ?

Madame Lamay : Souvent ouais souvent, sauf quand il y a des cours importants, que je dois finir, non souvent je bosse le soir, même à midi quand ils rentrent, on mange ensemble, je leur dis toute façon vous rentrez, moi après, j'ai du boulot, donc ils le savent et puis ils me laissent faire, donc Théo, il se met sur le canapé, il met sa radio, il bosse, enfin il bosse pas, il fait des petits trucs quoi et puis Alexandre, il part très vite, il reste pas longtemps puisqu'il part à 13H Alexandre donc ça passe vite, il arrive à midi 15 et il part à 13H.

SL : Tu regardes avec eux, tu joues avec eux des fois ?

Madame Lamay : Non ils m'expliquent souvent, mais non je joue pas avec eux, non. Si, on a fait des fois tennis ping pong sur le Wii, mais sinon je joue pas avec eux.

SL : T'aimes pas ?

Madame Lamay : Non ça m'intéresse pas du tout. Une fois on a joué à un truc sur l'ordinateur, ça j'ai trouvé génial, c'était Tokyo Moscou New York tu détruisais une ville, tu avais une architecture comme ça et t'avais certains outils, certains bombes machin et il fallait que tu calcules où poser les choses pour faire tout exploser, pour qu'il reste plus rien [rires] et donc des fois il y avait des choses qu'il fallait pas casser donc il fallait faire attention que la poutre là elle tombe d'une certaine façon pour pas casser la verrière qu'il y avait en dessous, je trouvais ça super comme jeu, parce qu'il fallait quand même réfléchir et t'avais différents niveaux comme ça et là on a joué tous ensemble ... Théo et moi on était ensemble, devant l'ordi sur le canapé et pis chacun son tour on essayait de faire un niveau, quand tu ratais le niveau, c'est l'autre qui essayait de le faire, donc on apprenait ensemble, on voyait ce qu'il fallait faire et ça je trouvais cela super sympa oui. Et Alexandre aussi les a fait aussi avec nous. Sinon, le reste les autres jeux sur la Wii ils m'ont montré mais je joue pas avec eux. En plus ces manettes A B... puis ça m'intéresse vraiment pas, à part faire le geste. Bowling oui bowling, on a fait ça, aux flèches... aux flèches aussi je suis bonne [rires] et après tout ce qui est *Mario Kart* où tu es sur un circuit, mais les circuits j'y arrive pas ! Je trouve que c'est dingue ils apprennent à une vitesse incroyable, Théo il a appris très vite à maîtriser les virages mais ça, ça m'intéresse pas, mais comme ils sont à deux ils ont pas forcément besoin de moi, ils aimeraient bien : « Hein, maman viens voir, viens voir ! - Je dis oh non ! » Quand ils gagnent un nouveau personnage sur la Wii : « Regarde ! J'ai celui-là et je peux acheter celui-là encore ! - Ouais génial ! Il est beau, oh il est beau ! [rires] » Des fois je dis juste ça, pis je m'en vais [rires].

SL : C'est à dire que tu es sollicitée de façon assez ...

Madame Lamay : Même quand ils sont devant la Wii, même quand ils sont devant la Wii...pour me dire : « Viens voir ! », mais bon, pas trop mais quand même...

SL : Il y a des aspects...fatigants quoi et il y a des aspects marrants.

Madame Lamay : Ouais, on rigole aussi, on passe des bons moments ensemble, Théo quand il aime bien écouter sa radio, il y a des moments il y a une super musique et moi j'arrive je fais la conne dans le salon, Théo il se lève, voilà et puis on fait les idiots. Ouais, il y a des moments où on rigole, des fois après qu'ils se sont chamaillés tous les deux ils ont envie de se chamailler avec moi je leur dis : « Eh je suis pas votre copine ! [rires] » Donc, ils me prennent et ils me disent juste « Maman viens voir viens voir, c'est Théo, viens voir maman, il me dit, tiens mets-toi, là sur le canapé, mets-toi là sur le canapé » et puis il insiste vachement. Bon je m'assois sur le canapé pis il me fait un gros câlin alors il suffit qu'il y ait Alexandre à côté il vient et il fait un gros câlin c'est des gros câlins qui se terminent en non j'en peu plus en chatouilles de toutes sortes non mais voilà il y a ces moments-là, voilà c'est vivant il y a des moments où tu cries, des moments où c'est calme, des moments où tu vois, enfin moi j'apprécie vraiment tous ces temps-là, beaucoup plus maintenant parce que j'ai pris...Théo est plus grand aussi donc, il comprend mieux je pense qu'il y a de ça donc je suis moins nerveuse dans le sens où il me pousse moins, je suis moins obligée d'être tendue avec lui, mais je trouve que ouais, il y a plein de moments et partager. Tous ces moments avec eux, j'entends des fois des copines qui me disent je sais pas comment tu fais tous les midis, tous les soirs, et je les ai un week-end sur deux. C'est vrai que pendant longtemps, ça me coûtait c'était dur et machin je trouve qu'aujourd'hui non aujourd'hui c'est vraiment une chance de les avoir tout le temps et de partager ces moments-là même le midi, même si c'est rapide, je trouve que c'est précieux tous ces moments-là, parce qu'ils parlent : Alexandre quand il revient le midi il me raconte son école, c'est sympa, euh Théo après quand son frère part à l'école, il a le temps, il a une demi-heure où il est là, il est posé, donc c'est un moment où on est ensemble tous les

deux, des fois on fait rien et des fois on fait des choses, c'est, voilà c'est un temps en dehors qui est précieux. C'est un moment où il est calme aussi et il y a pas son frère [tout bas] c'est ça, il y a pas son frère, du coup il est posé, alors il va venir me voir ou alors on va faire une partie de UNO, ou on va jouer avec le chat, des trucs complètement... mais un temps assez calme et assez sympathique en fait et j'aime bien ce moment-là avec lui, donc si il mangeait à la cantine il y aurait pas ça. Bon, c'est sûr que j'aurais pas le souci de faire à manger à midi, ça c'est autre chose...

SL : Les chamailleries dont tu parles, c'est à quelle occasion ? Il voulait t'embêter ?

Madame Lamay : Oui c'était vraiment pour m'embêter. Puis un peu de la provoc aussi parce que... Alexandre il grandit il a son corps qui... il commence à avoir beaucoup de force : « Bientôt, je serai plus grand que toi et au tennis je serai plus fort que toi », et donc... c'est un peu la taquinerie et le petit mec qui montre qu'il a de quoi faire...mais ça reste très gentil, très mignon, c'est puéril.

SL : En général c'est plutôt avec les trois, ou plutôt avec Théo ?

Madame Lamay : Avec Alexandre seul plus rarement, c'est plus souvent les trois.

SL : Et ça tu aimes bien, ça t'embête ?

Madame Lamay : Non, ça m'embête pas du tout ça détend aussi des fois en fin de journée et des fois tu te dis on rigole pas beaucoup, donc des fois, c'est quand je fais à bouffer où tu vois je vais mettre la musique à fond et pis et une façon de les attirer je sais que Théo, ça va l'attirer, s'il y a une bonne musique il va venir et on va faire les cons, on va tu vois c'est, ouais, c'est des moments comme ça – y'en a pas tant que ça –, j'aime bien, je les cultive un peu on va dire, je les cultive un peu ces moments-là, c'est peut être une façon de compenser tout le reste, tout le temps en train de dire « Fais ci, fais ça, fais pas ci, fais pas ça ». J'ai pas trop envie, je le fais des fois parce que je sais que ça leur fait plaisir mais je trouve qu'ils sont grands maintenant et pis c'est juste cette distance de la mère quoi avec ses enfants je trouve que ...je suis déjà tellement souvent avec eux on partage beaucoup de choses, on est pas très pudique nous, donc la salle de bain est souvent ouverte si je prends ma douche tu vois c'est...ça circule comme ça et je trouve ce côté aller jusqu'au bout à se chamailler avec ses enfants et...ça me ...ouais je me dis...j'ai pas forcément envie...c'est peut être une question de place, une question de rôle, je le fais des fois, je le fais parce que je sais qu'ils aiment bien mais c'est très court, je dis c'est bon on arrête stop, tu vois...et pis je le fais souvent parce que Alexandre, alors c'est souvent à trois du coup, alors avec Théo, Théo je le fais plus facilement c'est bizarre hein, parce qu'il est peut être plus petit, Alexandre je le fais moins souvent, mais quand il vient qu'on est à trois et que c'est lui qui provoque, je dis oui, je laisse faire parce que Alexandre est beaucoup moins tactile, il sait pas, il est maladroit, il sait pas, il sait pas faire un câlin, il est maladroit. C'est pas qu'il l'est pas, il est maladroit, il sait pas dans ses gestes, Alexandre je trouve, la façon de faire la bise des fois, je dis : « Alexandre, faut que je te dise... » des petits trucs comme ça et comme son frère est très câlin, est très tactile, Alexandre il cherche des fois, quand il voit son frère et moi couchés sur le canapé l'un contre l'autre. Des fois je le vois qu'il regarde, et je me disais, c'est vrai que Alexandre il a jamais été câlin comme ça. Du coup quand il voit son frère le faire, Alexandre, des fois il essaye, il vient. Donc quand il vient me chercher un peu comme ça, comme Théo peut le faire, mais Théo, comme il est plus petit, tu l'acceptes plus facilement, je laisse faire aussi parce que je me dis c'est vrai, parce que lui tu vois je pense que ça lui a demandé une réflexion tu vois se dire je vais aller comme ça, comme il réfléchit tout, je me dis je vais pas le casser dans son élan, je vais pas... je le laisse venir mais voilà ça reste... à un moment donné il me jette sur le canapé, il veut me coincer pour plus que je puisse bouger, bon on reste 2-3 mn et après je dis « C'est bon, là maintenant on arrête, en plus t'es fort et pis et pis j'ai pas envie de jouer avec lui comme ça tu vois, je trouve que c'est un grand je crois que c'est ça, parce que c'est un grand certainement, ça me gêne un peu plus...

SL : Et avec Théo quand vous regardez la télé, que vous êtes l'un contre l'autre ça tu faisais pas ça avec Alexandre ?

Madame Lamay : Non parce que Alexandre ne l'a jamais cherché et quand moi je le prenais, petit, il était pas aussi câlin, il aimait bien être dans son coin tout seul posé...

SL : Et toi ?

Madame Lamay : Moi je cherchais, j'ai toujours été tactile mais à un moment donné, si tu sens que ton enfant, il veut pas forcément... Alexandre, le prendre par la main ou lui mettre une main sur l'épaule ou lui faire des caresses ou le prendre comme ça par derrière, c'est pas des choses... tu sentais qu'il aimait pas ça, donc tu le fais plus. Au bout d'un moment, ça gêne, c'est pas qu'il aime pas, il est maladroit, il sait pas comme prendre ça, il sait pas comme le recevoir, comme il sait pas comment

donner ; parce que dans le fond je pense il aimerait, mais des fois il sait pas des fois je pense qu'il a beaucoup appris avec Théo parce que Théo, c'est tout l'inverse il y va, il en a besoin Théo il est tactile, c'est vrai que je me suis lâchée avec Théo. En plus, c'était l'époque où tu vois Michel est parti j'étais seul avec mes gamins, voilà c'est aussi une façon de ... toucher l'autre, c'est important, donc là c'était Théo, il y avait plus Michel, c'était Théo, donc j'ai eu un rapport très...de câlins avec Théo, enveloppant comme ça et Alexandre du coup il s'y est mis petit à petit. En voyant tous ces moments-là, il a cherché, mais c'est vrai que ça a jamais été aussi spontané que avec Théo. Ben c'est hier, c'est marrant il est venu, il voulait me faire un câlin mais je sais plus comment il s'y est pris, je lui ai dit « Mais Alexandre viens, viens là je vais te montrer [rires] et alors il a rigolé, je lui ai dit un câlin, faut que tu y ailles doucement... » Qu'est-ce qu'il a fait ? Voilà il voulait me prendre, je passais devant le canapé il voulait me pousser sur le canapé et se mettre sur moi, ben je lui dis : « Alexandre, ça c'est pas un câlin, c'est du vaufrage, tu te jettes sur moi, c'est pas un câlin, c'est du vaufrage. Puis je suis pas bien regarde, t'es sur moi, je suis à moitié... si tu veux me faire un câlin je vais te montrer », alors il a pas voulu non non. C'est pas grave ; alors il va sur la chaise devant l'ordi et il était assis et moi j'arrive derrière et puis je lui mets les mains comme ça et je lui dis : « Tu vois ça, c'est un câlin regarde », et il a rigolé, parce qu'on en a déjà discuté je lui dis souvent : « Tu sais pas comment faire », mais c'est mignon parce que du coup quand il le fait, c'est d'autant plus important pour moi, parce que je me dis il a douze ans et on a l'impression qu'à 12 ans il découvre, il apprend, il a encore besoin d'avoir des gestes envers moi alors que je me disais toujours ben à 12 ans, 13 ans 14, tu les envoie balader tes parents tu ... et Alexandre dans sa tête, pour ça, il en est pas à cette étape-là. C'est encore très maman très... c'est marrant, alors je sais pas si c'est parce que c'est un petit mec :...je trouve ça plutôt touchant...

SL : Tu disais que vous étiez pas pudique ? Sur la pudeur tu disais...

Madame Lamay : Ben...la salle de bain elle a jamais eu de clé pour fermer, elle a jamais eu de clé la salle de bain à clé, la porte est ouverte on s'en fout...

SL : Il y en a pas un plus pudique ou plus impudique que l'autre ?

Madame Lamay : Non, non. Après moi quand je suis sous ma douche, je tire bien le rideau et j'aime ouais, j'aime bien être tranquille maintenant. Quand ils étaient plus petits, ça me dérangeait pas trop. Avec Alexandre, on a pris des bains ensemble avec mes garçons, alors Théo, il réclame encore. Moi, je veux plus, ah non : il a 7 ans ; souvent, il veut prendre un bain avec moi, je lui dis « Non, là c'est plus possible ! » Alors une fois, il m'a eu parce que je sais plus quoi... alors quand je suis sous la douche – le soir, on enchaîne, c'est très serré quand on rentre du tennis machin, donc je prends ma douche, il prend sa douche, l'autre prend sa douche. Donc on arrête pas l'eau, donc il y en a un qui sort, l'autre qui rentre tu vois [rires] et des fois Théo, il en profite, il vient avant que je sois sortie, donc il met le truc, il s'assoit dans la baignoire mais il s'assoit, moi je finis de me rincer, je lui laisse l'eau, je sors, il en profite quand même pour venir dans la baignoire en même temps que j'y suis [rires]. Mais sinon non, après voilà ça s'enchaîne, Alexandre c'est pareil, il laisse la porte ouverte on rentre au sort on rentre c'est pas un problème...

SL : Donc vous pouvez être mutuellement nu c'est pas un problème.

Madame Lamay: Ah ouais ! Alexandre, il se promène à poil dans la maison, il dort à poil, donc le soir quand il vient me faire la bise, il vient à poil. Je suis là, je lui dis : « Mais t'as pas froid ? » Une fois, il était venu en début de soirée, il était déjà à poil donc je fais : « Alexandre non, tu mets en caleçon », il s'assied sur le canapé machin, je lui dis : « T'as pris une douche avant, pour te trimballer à poil ? », sans gêne quoi. Je lui dis : « Non non non, tu vas prendre une douche et tu mets un caleçon » parce que je veux quand même qu'il se promène comme ça, mais ça le gêne pas, aucune pudeur ... mais c'est bien, moi je trouve ça plutôt sympathique. C'est plus moi, avec l'âge... parce qu'en plus ils sont mignons mes garçons, ils passent et puis ils font ça [pincer le ventre ou les fesses] : « Eh bah dis donc maman, faudrait faire des abdos le matin ! Je fais : « Ça, toi tu te la fermes, parce que si j'ai ça, tu veux que je te dise pourquoi ? Tu veux que je te dise de qui c'est [rires] ? » et alors je leur ai déjà dit plusieurs fois : « Eh vingt kilos la grossesse, 20 kg pour toi et toi je sais plus à peu près pareil. Ils sont mignons, ils me regardent ils me regardent ; Théo, il va regarder mes seins, il va... pis je me dis bon, au moins, ils savent comment c'est fait une femme, il y a pas à être gêné.

## ANNEXE 2. ENTRETIEN AVEC MADAME OUSSEGUANT

[Inès 2 ans Mathilde 6 ans, Loïc 7 ans]

SL : Vous êtes depuis peu ici ?

Madame Ousséguant : Depuis le mois de février, donc ça fait 6 mois. On a déménagé parce qu'on avait un appartement à C., où il y avait deux chambres, une très grande où les deux aînés étaient ensemble et la chambre des parents, et ensuite ... [Inès appelle sa mère] Inès je vais te mettre la télé sinon on va pas être tranquille... mais par contre je te mets la télé, tu me laisses tranquille, tu te débrouilles... Je te mets *T'Choupi* ? *T'Choupi* et sa petite sœur, c'est bien ça *T'Choupi* et sa petite sœur [Inès chante avec le générique de *T'Choupi*]. Et donc il manquait une pièce parce que le grand avait une grande chambre, et à trois, on trouvait que c'était un peu juste et on avait envie, on avait acheté cette appartement en se disant que c'était transitoire, et donc a l'a vendu, on a déménagé en location d'abord et ensuite on a trouvé cet appartement, il y a trois chambre et quatre, une chambre par enfant, ce qui était pas forcément un critère... On était pas partie sur une chambre par enfant, mais il nous fallait plus d'espace de toute façon.

SL : Vous étiez plus à l'étroit ?

Madame Ousséguant : Nous avons avait une petite chambre et globalement on était plus à l'étroit, puis ça nous convenait plus forcément parce que, oui c'était trop petit, et puis bon, le voisinage, on avait la copropriété, ça nous plaisait plus forcément et puis l'appartement en plus il y avait que deux chambres, trois enfants dans une même chambre c'était trop, on s'était dit que deux chambres pour trois, c'était bien, mais une chambre pour trois... c'était un peu juste.

SL : Et alors pourquoi en quoi c'est un peu juste ?

Madame Ousséguant : Parce que les deux aînés ont que 18 mois d'écart [7,5 ans et 6 ans]. Mais avec un bébé en plus, on pensait que ça allait gêner au moins au début au niveau du sommeil. Ça paraissait compliqué et notre chambre était petite, on pouvait vraiment pas mettre un bébé dedans. Il y avait même pas la place pour un berceau, et du coup, on s'est dit il nous faut au moins trois chambres. Une pour nous et deux chambres pour les enfants, après à répartir en fonction, et il se trouve que là on a trouvé, ils ont une chambre chacun donc là, c'est parfait, enfin c'est parfait, enfin c'est bien. En plus, ça c'était pas indispensable mais en ce qui concerne les espaces communs, dans cet appartement-là où on avait une chambre pour les deux aînés, il y avait trois niveaux, donc les pièces à vivre étaient en bas, notre chambre au premier, la chambre des enfants au deuxième et les enfants étaient petits, de 0 à 4 ans, ils jouaient jamais dans leur chambre ou très peu et on était tout le temps dans les pièces à vivre envahis de jouets, voilà. Il y avait d'ailleurs un coffre à jouets dans le salon parce que de toute façon, ... ça moi c'était pas non plus un critère d'exclusion, mais j'avais envie d'avoir un appartement sur un seul niveau pour qu'ils soient à portée de voix et de vue et qu'ils puissent jouer dans leur chambre sans forcément qu'on ait des jouets et des affaires d'enfants plein les lieux de vie quoi... ce qui est pas forcément... il y a moins de jouets partout mais ça marche pas forcément à 100% ; mais enfin il y a plus de coffre... de trucs installés dans les pièces à vie quoi...après c'est du bazar mais c'est pas...

SL : Il faudrait que je vienne quand c'est la bazar parce que... [Le salon me semble très rangé]

Madame Ousséguant : Ben j'ai rangé un peu quoi... [rises] mais il y a tout le temps un truc qui traîne, un jouet, il y a tout le temps des trucs qui traînent. Là j'ai un peu rangé... sinon elle, surtout la petite, elle se déplace jamais sans un jouet, donc il y a tout le temps un truc, elle a toujours un truc dans les mains. Puis bon ranger, c'est pas encore son... même les grands de toute façon, il rangent pas forcément beaucoup...

SL : À C. [ville où ils avaient leur premier logement] c'était principalement du fait du bébé que ça manquait d'espace ...

Madame Ousséguant : Oui. Sinon, on avait assez de place, et ça posait aucun problème qu'il soient dans la même chambre les grands ; et à eux non plus. Et d'ailleurs, quand on s'est installé dans l'intervalle entre cet appartement-là où ils étaient ensemble et celui-ci, il y a eu une période de 18 mois. Et donc, il y avait à ce moment-là deux chambres pour les enfants. Donc on avait prévu de mettre en fonction du sexe du bébé, le bébé avec le garçon ou la fille. On connaissait pas le sexe,

d'Inès avant qu'elle arrive, donc on s'était dit : si c'est une fille, on la mettra avec Mathilde, qui a 6 ans ; si c'est un garçon, avec Loïc qui a 7 ans. Et quand on a déménagé, ils ont pas voulu, ils ont voulu être ensemble dans la même chambre, ils voulaient toujours rester ensemble il voulaient pas être séparés...

SL : Ils avaient quel âge

Madame Ousséguant : Loïc avait de 5 ans et demi à 7 ans et Mathilde avait de 4 à 5 ans et demi. On a déménagé, j'étais déjà enceinte... on a déménagé du fait du bébé qui allait arriver. Finalement, on a dû changer quand même ; on a accédé à leur demande c'est-à-dire qu'on les a mis tous les deux dans la même chambre et puis la chambre vide, on s'est dit on mettra le bébé dedans. Et puis en fait, ça n'allait pas, parce que Loïc, l'aîné, est un enfant qui se lève très tôt ; donc à l'époque il était petit enfin oui un petit peu et c'était impossible qu'il réveille pas sa sœur. En plus, c'était une petite chambre, donc il réveillait sa sœur à 6 heures du matin alors que elle elle aurait dormi 1H-1H30 de plus. Donc on a dû le changer de chambre, on a dû les séparer parce que ça posait problème. Mathilde était crevé et il la réveillait tous les matins, on avait beau lui expliquer. Le matin quand il se réveillait – c'est un enfant qui aime pas tellement être tout seul –, donc il tenait 5 mn et après il réveillait sa sœur, il fallait jouer... et elle était épuisé, 6 heures du matin c'était pas possible. On lui a expliqué on s'est fâché tout ça, et ils voulaient vraiment pas être séparés, ni l'un ni l'autre, et finalement on les a séparé quand même parce que c'était plus possible. Et en fait ça s'est très bien passé, on a dit maintenant c'est comme ça : « Toi, tu vas ici et Mathilde elle, reste dans l'autre chambre. Il a pleuré pesté, protesté, et une fois qu'il était dans sa chambre il était très content...

SL : Il avait quel âge ?

Madame Ousséguant : Il avait 6 ans. Il est resté tout seul dans sa chambre et la deuxième a eu sa petite sœur dans sa chambre... Il est sorti de la chambre et à sa place on a mis le bébé.

SL : Il a pris les meubles qu'il avait dans sa chambre ?

Madame Ousséguant : On a juste changé le lit et puis dans la pièce, il y avait une armoire. Pour nous, c'était pas très important, on a juste changé le lit de pièce.... On avait déjà installé une armoire dans la chambre donc après, on a déplacé les jouets. Il y a pas eu de gros gros changements... on a racheté un tapis pour que ce soit un peu sympa...

SL : Un tapis...

Madame Ousséguant : Un tapis pour que la chambre... de toute façon cette chambre n'était pas encore vraiment aménagée, il y avait juste une armoire qu'on avait avant. On a mis le lit de Loïc, on lui a acheté un tapis de petite voiture pour qu'il puisse jouer, on a transféré son coffre à jouer et puis voilà.

SL : Le tapis, c'était un cadeau ?

Madame Ousséguant : Oui... un jour on est allé faire des courses chez Ikea. Il l'a toujours d'ailleurs, le tapis avec les routes...

[Pause]

Madame Ousséguant : Ici, ils ont choisi leur couleur, ici quand on a acheté on a tout refait, on a refait les peintures et tout et ils ont eu le droit de choisir la couleur qu'ils voulaient dans leur chambre.

SL : Vous avez visité ici ? Les enfants étaient là ?

Madame Ousséguant : La première fois ils étaient là. On a visité tous ensemble.

SL : Alors ? Ils avaient un avis ?

Madame Ousséguant : Je sais plus trop. De toute de façon, on avait pas prévu de leur demander leur avis. L'achat d'une maison ou d'un appartement, en ce qui nous concerne, les enfants qui ont moins de 7 ans, ils avaient pas leur mot à dire, enfin je veux dire, si c'est quand même ça oui, on leur a pas demandé leur avis. Disons, on leur a demandé si ça leur plaisait, mais ça entraînait pas en ligne de jeu dans notre choix à nous d'acheter ou pas l'appartement. De toute façon, ils avaient du mal à se représenter, parce que quand on a visité, les gens y habitaient. Il y avait qu'un enfant. À leur âge, c'est difficile de se représenter. Ils ont trouvé que la rue était jolie, que la maison était chouette mais voilà...

SL : Vous avez tout de suite su comment vous alliez les placer ?

Madame Ousséguant : Heu... on a su où se mettre nous, notre chambre, et ensuite, pour les trois autres, on avait tous les deux des idées différentes. Moi je pensais mettre les filles, parce qu'il y a deux chambre en enfilade et une qui est de l'autre côté... là, moi je m'étais dit on va mettre les deux filles... parce que j'étais parti... moi je m'étais dit on va mettre une fille ici une fille là... maintenant est-ce qu'on met le bébé ici ou la grande là, [dans un ou l'autre chambre en enfilade], le bébé ici, je savais pas trop comment faire, et je m'étais dit on met Loïc le garçon de l'autre côté. En fait, finalement, on a

mis le bébé là et les deux grands là-bas, parce que quand on a emménagé ici, Inès, elle faisait pas encore ses nuits ; et que la mettre à côté des deux grands ça n'allait pas, parce qu'il aurait fallu traverser la chambre et ça aurait posé problème vis-à-vis du sommeil, donc on a mis la petite isolée – entre guillemets – et les deux grands ensemble, qui jouent de toute façon beaucoup ensemble. Ils jouent tout le temps ensemble, donc ça tombe très bien que ça communique les chambres... En fait c'est marrant, ils jouent principalement ici dans le sas... C'est rigolo. Ils jouent beaucoup beaucoup dans la circulation, dans le passage, c'est marrant...

SL : Et alors, la porte reste ouverte la nuit ?

Madame Ousséguant : Non la nuit on ferme.

SL : Qui ferme ?

Madame Ousséguant : Ben nous, on ferme, mais les enfants il veulent pas. Quand c'est ouvert, ils demandent de la fermer. Ils ont l'habitude de dormir porte fermée, donc la nuit, le soir, on ferme les portes. De toute façon, c'est bien clair pour tout le monde que c'est leur chambre... celle-ci c'est la chambre de Loïc, celle-là c'est la chambre de Mathilde, c'est pas commun en fait. Donc, si l'un des deux a envie d'être tranquille, il a le droit de fermer la porte. Le seul petit inconvénient, c'est que Mathilde pour sortir de sa chambre elle doit traverser la chambre de Loïc. Mais bon, ça pose pas de réel problème pour l'instant.

SL : Vous dites c'est clair...

Madame Ousséguant : C'est pas une pièce commune. Il y a deux chambre : la chambre de Mathilde et la chambre de Loïc, et il y a une porte entre les deux. Ils jouent l'un chez l'autre mais si l'un veut que l'autre sorte de sa chambre à lui, il a le droit de le mettre dehors, enfin ils s'arrangent entre eux mais c'est leur pièce à chacun...

SL : Mais c'est des choses que vous leur rappelez ?

Madame Ousséguant : On l'a dit quand on est arrivé dans l'appartement et disons que de temps en temps quand il y a chamailleries, et quand il y en a un qui veut pas quitter la pièce et qu'ils me prennent à partie, je... je j'explique : « Voilà, c'est sa chambre à elle, ou sa chambre à lui. Si il veut pas que tu restes là, tu vas jouer dans ta chambre.

SL : Ça arrive quand ?

Madame Ousséguant : Quand ils se chamaillent, il y a pas de moment particulier. Mais entre frères et sœurs, il y a souvent des chamailleries, tous les jours ils y a au moins une chamaillerie pour x ou y alors des fois, c'est parce que l'un veut mettre l'autre dehors, ils se rappellent que ici c'est ma chambre alors ils sortent quoi.

SL : Il y en a un qui a tendance à aller plus chez l'autre ?

Madame Ousséguant : J'ai pas l'impression...enfin si, mais ça ça vous intéresse peut être moins... mais la petite, elle est tout le temps dans la chambre des grands... elle leur colle aux basques... elle elle joue pas énormément dans sa chambre. Par contre, comme les grands jouent, ils jouent dans leur chambres à eux, elle est tout leur temps dans leur pattes, elle joue tout le temps dans la chambre des grands, enfin très souvent... quand ils sont là... elle les suit à la trace ...

SL : Et ils sont... en général ?

Madame Ousséguant : Ils sont souvent là dans le passage... parce que je suppose que... Après, moi, je suis pas tout le temps en train de regarder ce qu'ils font, je suppose qu'ils s'échangent des jouets. Souvent, on est là, on peut pas mettre un pied devant l'autre, parce que tout est là dans le passage puis bon après ...

SL : Vous jouez vous des fois, vous faites des choses ici ?

Madame Ousséguant : Heu...

SL : Parce que quand ils jouent la plupart du temps ...

Madame Ousséguant : Non ils jouent là...

Madame Ousséguant : C'est vous qui leur demandez ?

Madame Ousséguant : Oui c'est moi qui leur demande ils font des circuits machin et moi j'ai tendance à leur demander d'aller jouer dans leur chambre... Ben ils jouent avec leurs voitures, alors ils se promènent avec leurs poneys leur machin... ils se promènent dans la maison, et moi j'ai tendance à leur demander d'aller dans leur chambre ouais...

SL : Pour quelles raisons ?

Madame Ousséguant : Parce qu'ils font beaucoup de bruit ! [rires] Et parce qu'ils laissent traîner des trucs partout... Dès qu'ils jouent pas dans leur chambre...heu... quand ils quittent un jeu, ils laissent

tout en plan, ils vont faire autre chose... que ce soit dans leur chambre ou ailleurs... donc ils laissent tout là, là, là, là partout, une fois qu'ils ont décidé de changer de jeux, ils laissent dans l'entrée. Il y a souvent des choses dans l'entrée, dans la cuisine, et dans le salon...dans la cuisine il y a souvent des trucs qui traînent...et dans le salon...

SL : Et alors...

Madame Ousséguant : Et alors je râle [rires], je leur demande de ranger, ce qu'ils font de temps en temps...

SL : Ça a un effet ?

Madame Ousséguant : Plus ou moins. Quand je leur dis au bout de la troisième fois, ils finissent par aller dans leur chambre. Mais ça les empêche pas de refaire une autre fois un autre jeu en circulant... je les empêche pas de circuler dans l'appartement, mais quand ils jouent et quand ils jouent très bruyamment, je leur demande d'aller dans leur chambre...et en plus c'est le propre des enfants hein, c'est un fait qu'ils déposent tout le temps plein de trucs partout et ils courent... ; et ça c'est vrai que...la petite quand elle court, j'ai toujours peur qu'elle se cogne ou qu'elle tombe et du coup je leur demande de pas courir et ça aussi c'est très compliqué pour eux, ils se déplacent presque toujours en courant donc... voilà, c'est pour ça que j'aime mieux quand ils jouent qu'ils jouent dans leur chambre.

SL : Vous dites « râler », heu... ils vous écoutent ils rangent ou bien c'est vous qui rangez ?

Madame Ousséguant : [Elle souffle] Heu... pff... moitié moitié... Elle, elle range très peu mais bon elle est petite. Les enfants ils rangent très peu spontanément, ils rangent quand je leur demande et plus ou moins facilement en fonction du moment, de la disposition on va dire... ça je pense que c'est assez classique, mais moi je range beaucoup, ça c'est sûr.

SL : Ah oui ?

Madame Ousséguant : Parce que bon... disons que j'aime pas quand c'est vraiment le bazar alors je range au fur et à mesure, quand ils sont pas là je range... quand ils sont là je leur demande de ranger parce que voilà, c'est leurs affaires, j'essaie de les responsabiliser un peu parce que voilà, ils sont tout le temps en train de chercher leurs affaires, donc c'est pour cela j'aimerais qu'ils apprennent à ranger, donc je veux pas faire tout le temps à leur place... qu'ils apprennent à trouver parçz que ça aussi, chercher et trouver c'est... [La petite pleure un peu. Madame Ousséguant va lui chercher de l'eau]. Quand ils sont pas là par contre, quand ils sont à l'école, je ramasse ce qui traîne et je range, enfin je range, je pose dans leur chambre et eux ils rangent où ils veulent dans leur chambre [rires] et en général, ça traîne. Et une fois par semaine, ils rangent leur chambre... Ah là, ils rangent eux... éventuellement, on aide un tout petit peu... par exemple Mathilde, qui a 6 ans, elle a beaucoup besoin qu'on lui dise quoi ranger où parce que quand elle arrive dans sa chambre et que c'est... parce qu'elle range rien au fur et à mesure... elle sait pas par où commencer et elle est complètement... alors elle a besoin souvent qu'on vienne et qu'on lui dise : « Ben tu prends ça, tu le ranges là. Ensuite tu fais ça, et tu le ranges là », et là elle range facilement, sans râler, mais disons que d'emblée, elle a du mal à savoir comment faire.

SL : Mais qui est ce qui fait ça ?

Madame Ousséguant : Moi souvent, ou leur papa...

SL : Indifféremment ?

Madame Ousséguant : Peut-être plus souvent moi.

SL : Vous mettez dans la chambre. Vous vous asseyez sur le lit : « Tu mets ça là » ?

Madame Ousséguant : Oui ça m'arrive. Maintenant une fois que c'est lancé, là elle commence à un peu plus y arriver et une fois que ça s'éclaircit un peu dans la chambre, elle y arrive aussi toute seule mais bon, pff... c'est un moment que j'aime pas beaucoup parce qu'on finit... parce qu'ils s'interrompent tout le temps pour faire autre chose quoi. Parce que quand ils rangent ils redécouvrent leur jouets et du coup ils se relancent dans un autre jeu. (rire) souvent c'est très long, et ils ont du mal enfin, elle, surtout Mathilde, a beaucoup de mal à faire toute seule. Le moment de la chambre, c'est pas un moment agréable. J'essaie de plus en plus de penser à ne pas perdre patience, mais faut que je prenne sur moi, que je me redise : « Allez, il faut pas exprès, tout ça parce que au départ, quand on est arrivé dans l'appartement et dans cette chambre, à chaque fois, le rangement de chambre, ça finissait en pleurs, punitions...et là maintenant au fur et à mesure, je me rends compte de cette difficulté à avoir une vue d'ensemble du truc...mais bon c'est pas facile puis ça dépend de son moment quoi...ça dépend comment, si on est fatigué ou pas, c'est toujours un peu la même chose, c'est comme pour tout... si

c'est un....une un bon matin, ça va bien, on est tous ...ouais ça dépend beaucoup de l'humeur du moment, mais j'essaye même quand on est pas forcément de bonne humeur pffouf respire ça va aller...j'a..je me dis c'est dommage chaque fois qu'il faut range la chambre ça finit par un truc pas très sympa où tout le monde est fâché, voilà c'est dommage quoi, donc j'essaye même si c'est pas très... même si c'est pas ce qu'ils préfèrent faire, je me dis ça serait bien que ça se passe bien, donc on va essayer de pas s'énerver. J'essaye de les motiver autrement, mais Loïc ça va assez bien...l'ainé. C'est à dire qu'il a du mal à s'y mettre, mais une fois qu'il commence, il range tout bien comme il faut, il y a plus rien qui traîne, lui il arrive à c'est juste le lancement qui est difficile. Par contre Mathilde, elle est toujours d'accord : « Oui maman je vais ranger », mais elle sait pas comment faire elle y arrive pas, elle se perd dans autre chose, c'est pas le même mode de fonctionnement.

SL : C'est une fois par semaine ? c'est depuis toujours ?

Madame Ousséguant : Non c'est parce quelqu'un qui vient faire le ménage le lundi et il faut... il y a une femme de ménage qui vient le lundi et qu'il faut que les chambres soient rangées, ça a permis de... et c'est bien parce que du coup ça permet de... on est obligé quoi, il y a pas de...c'est comme ça, ça ils savent, ben voilà... et honnêtement, c'est bien une fois par semaine, parce que du coup, le reste de la semaine, je m'en fiche ils font comme ils veulent. De temps en temps, quand on peut plus mettre un pied devant l'autre, je leur dis : « Peut-être à la fin de la semaine, ça va être compliqué, peut-être que tu pourrais ranger un ou deux trucs parce que sinon, quand il va falloir tout ranger »... Mais en général ça passe... ça se perd... mais je leur fiche la paix c'est le bazar c'est le bazar, pendant la semaine pfff voilà. Ça permet qu'ils m'aient pas aussi sur le dos toute la semaine à leur dire « range ta chambre, range tes affaires machin », c'est une fois, une bonne fois pour toute où on fait le truc pas sympa et après je laisse tranquille avec ça, enfin, avec leur chambre...

SL : Comment est venue l'idée d'engager une femme de ménage ?

Madame Ousséguant : Ben c'est parce que je travaille à 80% et que je...je...j'avais du mal à gérer... disons que ça me libère un peu de temps pour faire autre chose : être avec, aller au parc ou jouer ou lire un livre ou faire un jeu de société plutôt que de les coller devant la télé et passer l'aspirateur et la serpillère... Ce que je fais quand même parce qu'il y a quelqu'un qui vient deux heures par semaine où c'est... en deux heures on a pas... c'est pas suffisant, mais au moins ça me libère quand même un peu de temps et du coup c'est du temps libéré pour que je puisse faire autre chose avec eux.

SL : Parce qu'on pourrait dire pourquoi ne pas laisser la chambre ou le reste .... ?

Madame Ousséguant : Ben j'aime bien que ce soit propre [rire] ben c'est important que ce soit propre... Enfin c'est de l'hygiène. Pour moi, c'est important la propreté dans une maison. Et enfin, c'est important au quotidien, c'est-à-dire qu'on peut pas laisser tout ce... le désordre c'est autre chose mais la saleté on peut pas laisser des choses devenir sale comme ça. Alors moi je travaille à l'hôpital, il y a peut-être une petite déformation professionnelle mais pour moi l'hygiène c'est important, je veux que ce soit propre chez moi et alors les enfants ça fait plein de saleté donc il faut...il faut...entretenir quoi la maison, j'ai pas envie de passer 5 heures ou 4 heures le samedi à tout récurer en plus voilà. Avec eux j'ai envie de faire d'autres choses, puis c'est compliqué de faire le ménage quand ils sont là, donc je préfère faire au fur et à mesure donc pas laisser des trucs s'accumuler.

SL : Faire le ménage alors le plus important pour vous c'est quoi... ?

Madame Ousséguant : C'est les toilettes, la salle de bain, l'évier – ça, c'est le plus important – et les sols, faut que ce soit à peu près correct... mais les toilettes la salle de bain et la cuisine, faut que ce soit propre...

SL : Et pour votre mari ?

Madame Ousséguant : Pour lui c'est un peu plus relax mais il aime bien quand c'est propre. Mais disons qu'il a un seuil de tolérance un peu plus haut que le mien. Mais quand moi j'arrive pas, quand je suis un peu débordée, il va aussi passer un coup dans la salle de bain.

SL : Les enfants, ils salissent quoi le plus ?

Madame Ousséguant : Je dirais les toilettes, les pipis à côté des toilettes, ça c'est un grand classique. La salle de bain, les lave-mains tout ça, là, c'est le brossage de dents pas rincé, les coulures voilà... Après ça, c'est un peu moins... la cuisine, les miettes partout, mais ça ça fait partie de quand on mange... C'est principalement ça : c'est à la salle de bain le dentifrice, les gouttes d'eau partout et le pipi à côté des toilettes

SL : Et comment vous faites ? Vous lavez ou vous leur dites ?

Madame Ousséguant : Ben je leur dis et je lave... les deux. Non, je leur demande pas de laver, pas encore... enfin ils sont trop... pour moi ...en plus si ça a dû m'arriver une fois mais ils savent pas faire, ils peuvent pas.. ;pour enlever du pipi faut laver quoi faut prendre la serpillère, il y a des lingettes mais et ça ils vont pas aller chercher le seau , chercher la serpillère et passer la serpillère ils sont trop petit, pour moi ils ont pas l'âge encore, je crois bien que j'ai jamais passé la serpillère. Je pense que c'est la façon dont on a été élevé mais... moi je me souviens que je passais l'aspirateur mais je devais être plus grande. Du coup, je vois pas mes enfants en train de passer la serpillère dans les toilettes...

SL : Mais ils rangent pas ici ?

Madame Ousséguant : Leurs affaires, c'est tout. Ce qu'ils laissent traîner. Leurs jouets quand il sont là, ils vont les ranger dans leur chambre. Ils font pas le ménage, ils lavent rien du tout. Ils rangent, il font pas de nettoyage. C'est un truc que je pense leur faire faire quand même, passer l'aspirateur ou la poussière dans leur chambre, mais pas tout de suite ils sont trop petits. Je sais pas quand... J'ai pas d'idée précise mais pour l'instant, c'est déjà assez compliqué de leur faire ranger leur chambre... puis l'aspirateur pour l'instant c'est trop grand...ca va pas...ca viendra mais pas encore.

SL : Pour les faire ranger, vous avez développé des techniques, vous vous mettez assise ? Vous avez toujours fait ça ?

Madame Ousséguant : Non non, c'est depuis... je me suis rendue compte de ça en voyant que quand je demandais à Mathilde ici de ranger sa chambre elle y arrivait pas quoi et du coup après c'est elle qui vient me chercher pour me dire maman tu viens me dire ce que je dois ranger, donc c'est un truc qui s'est fait spontanément c'est pas...mais après des techniques non, moi je râle beaucoup je m'en rend compte assez régulièrement que je devrais arrêter de râler mais en fait je râle voilà je leur dit oh non mais, nanana...

SL : Et ça comment vous vous en apercevez ?

Madame Ousséguant : Ben je sais pas comment je m'en aperçois que je râle, ben je me vois râler je me dis oh là là, je me sens énervé je me dis c'est dommage, c'est bête quoi, mais en même temps, je veux pas faire tout à leur place parce que je pense que c'est quand même important qu'ils... comment dire...qu'ils soient un peu responsables de leurs affaires quoi. Et je me dis que tout ranger à leur place, c'est pas forcément leur rendre service...

SL : Pourquoi

Madame Ousséguant : Ben parce que ...pff...parce qu'un jour ils auront leur maison, c'est loin je sais mais il faudra bien qu'ils soient... Je pense que ça l'aide aussi à s'organiser. Par exemple, Loïc, il va à l'école maintenant. Ben ce matin, il est parti sans sa trousse, il est pas du tout, il arrive pas encore à être responsable de ses affaires, j'aimerais bien que ce soit quelque chose qui vienne quand même parce que pour l'instant il... se repose beaucoup sur moi et du coup voilà, ce matin là en revenant ce matin, je me suis rendu compte que sa trousse était sur son bureau... Il se couche le soir il me dit maman : « J'ai pas mon doudou ! - Ben oui, mais tu as 7 ans et demi, ton doudou va le chercher quoi » et ça j'aimerais bien...je dois pas forcément très bien m'y prendre parce que pour l'instant ça à zéro effet, ça marche très peu il est pas du tout...

SL : Donc vous râlez de temps en temps. Ça veut dire quoi râler ?

Madame Ousséguant : Ben ça veut dire... pff, ça veut dire pff... qu'est-ce que ça veut dire ? Heu...hi hi...ben, je les dispute... enfin je les dispute pas, je les punis pas, mais je leur dis de façon un peu répétitive ou alors un peu mécontente que leurs affaires traînent que j'aimerais qu'ils rangent leurs affaires.

SL : Est-ce que votre mari vous dit tu vas trop loin ?

Madame Ousséguant : Non parce que lui, il aime bien quand c'est rangé. Là-dessus on est sur la même longueur d'onde, c'est-à-dire que lui non plus il aime pas être envahi d'objets d'enfants partout, donc lui aussi il demande.

SL : Il y a des choses sur lesquelles vous êtes pas d'accord ?

Madame Ousséguant : Là où on est pas forcément sur le même mode, c'est que moi, le reste de la semaine, je leur fiche la paix, que ce soit un bazar pas possible dans leur chambre ça m'est égal parce que je... on est d'accord qu'une fois par semaine, ils doivent ranger et ça mon mari lui, quand il rentre dans la chambre et qu'il peut pas mettre un pied devant l'autre ça lui pose problème...

SL : Et comment ça se voit ?

Madame Ousséguant : Il leur dit : « Ca ça va pas, c'est le bazar, on peut pas marcher, on se cogne dans les jouets faut ranger. »

SL : Et pourquoi il veut marcher dans la chambre ?

Madame Ousséguant : Ben parce qu'on va lire l'histoire, faire un bisous avant de dormir...on va quand même dans leur chambre tous les soirs pour leur faire un bisous du soir...

SL : D'accord...

Madame Ousséguant : Mais c'est pas voilà... Après, on s'est jamais engueulé pour ça, c'est juste que lui il fait des réflexions là-dessus et pas moi et du coup, là où c'est gênant – enfin gênant pas vraiment – c'est que les enfants ils savent qu'ils ont le droit de pas ranger donc même si mon mari leur dit de ranger, ils vont pas le faire, ils vont dire : « Mais non, c'est samedi qu'on range ou dimanche c'est pas aujourd'hui. »

SL : Est-ce que vous les punissez ?

Madame Ousséguant : Ce qu'on savait dès le départ avant d'avoir des enfants, c'est qu'on voulait pas les taper. Qu'il n'y aurait pas de fessées, pas de coups quoi. Après, il y a un moment, quand ils commencent à avoir 18 mois, 2 ans, il y a l'opposition tout cela, il fallait commencer, trouver quand même un moyen, il y a un moment où il faut une sanction quoi... Et donc on a commencé par les mettre au coin et... et après il y a un moment où ça fonctionne plus, c'est souvent cyclique et donc après – donc c'est toujours Loïc qui essuie les plâtres évidemment – après le coin, ça marchait plus. Donc moi je me suis très vite rendue compte que les goûters, les dessert, c'était très important pour lui, donc j'ai supprimé l'une ou l'autre fois un goûter ou un dessert. Et du coup...et voilà, c'est venu comme ça. J'ai oublié : il y a quand même une punition, celle qui revient le plus souvent, j'ai complètement oublié, c'est d'aller dans leur chambre... Quand ils sont là, qu'ils font le cirque... quand... c'est celle qui est le plus... là qu'ils se chamaillent ou qu'ils font du bruit enfin des moments... ou des bêtises, c'est : « Va dans ta chambre et ferme ta porte », ça c'est le truc qui revient le plus souvent en fait, ça m'est pas venu parce que c'est vraiment un truc... [Madame Ousséguant va mettre un autre dessin animé à sa fille].

SL : Vous parliez de punitions ?

Madame Ousséguant : Alors les punitions c'est... on peut supprimer l'histoire du soir... ils peuvent être privé de dessert aussi... ou quand il y a des bonbons, il peuvent être privés de bonbons... parce que nous on achète pas de bonbons, il ont des bonbons à des anniversaires des choses comme ça, du coup ben c'est : « Pas de bonbons ! »... parce qu'ils en mangent tous les jours un peu...quand il y a des bonbons à la maison, souvent à la fin du repas, après le dessert, ils ont le droit d'avoir un petit bonbon et ça peut être une punition...

SL : Et alors ?

Madame Ousséguant : Rien : ils ont pas de bonbons... ça leur plaît pas, ils sont pas contents. Disons que les punitions faut que ça soit... sinon ça fait pas d'effet.

SL : Et pas d'histoire le soir ? C'est fréquent ?

Madame Ousséguant : Non. Il y a beaucoup de menace et pas beaucoup de munitions mais bon, de temps en temps quand même. L'histoire, j'ai un peu plus de mal parce que c'est quand même un moment avant le coucher particulier quoi. Ce qui m'arrive de faire, c'est diminuer la durée de l'histoire mais la supprimer complètement : c'est dur et du coup ils ont plus de mal à s'endormir ça fait quand même partie du rituel du soir. Ça m'est arrivé : au lieu de faire dix pages, on fait que cinq pages, mais c'est plus souvent privé de dessert ou...

SL : Vous vous mangez le dessert et pas eux ? Quel genre de dessert ?

Madame Ousséguant : C'est un yaourt ou un fruit, le dessert c'est des trucs de dingue. Mais bon, ils aiment bien ça, le dessert, surtout Loïc, il aime bien ça tout ce qui est sucré. Pour lui c'est sûr. Alors il nous regarde pas manger le dessert, on n'est pas non plus sadique il sort de table, il va faire autre chose quoi.

SL : Et les autres enfants ils peuvent continuer à prendre leur dessert ?

Madame Ousséguant : Oui, il y a pas de raison ...

SL : Ces types de punitions sont récentes ?

Madame Ousséguant : Heu...

SL : Vous en avez discuté avec votre ...

Madame Ousséguant : C'est venu un peu comme ça

SL : C'est plutôt lui qui a trouvé ça ?

Madame Ousséguant : Non plutôt moi, « Va dans ta chambre ! »...

SL : Porte fermée : « Tu vas dans ta chambre. » Mais pourtant ils y sont tout le temps ?

Madame Ousséguant : Ben ouais mais alors ils y sont mais c'est ouvert, il circulent un peu enfin c'est pas... Je pense que c'est un truc...c'est virtuel un peu comme ça... le fait d'être enfermé dans la chambre c'est...ça les...dérange...et ça c'est valable pour les trois, la petite...très rarement punie, mais en ce moment on est dans l'opposition à fond et quand elle commence vraiment à...je la mets assise par terre dans sa chambre, c'est un truc qui marche plutôt bien d'ailleurs... c'est marrant.....ils aiment pas, c'est l'isolement qui est gênant.

SL : Donc c'est important qu'ils rangent leur chambre...

Madame Ousséguant : Oui une fois par semaine en tout cas...

SL : D'accord... peut être une dernière chose... vous essayez de faire en sorte que ce moment-là soit moins désagréable ...vous en discutez avec votre conjoint. Ou avec des amis ?

Madame Ousséguant : Pff...avec mon ami, enfin mon conjoint, non, pas franchement. Après, avec les autres maman oui, on discute de ce genre de chose. Oui, du rangement de chambre oui des choses comme ça.

SL : Et...

Madame Ousséguant : Ben c'est toujours rassurant, disons ça donne des idées ce qui se passe chez les autres quelquefois, et puis c'est toujours rassurant, pour en avoir parlé, de voir que chez les autres c'est un peu pareil, que les enfants rangent pas leur chambre... Même si on le sait, même si gamins on rangeait pas notre chambre non plus, de savoir que les autres enfants du même âge rangent pas leur chambres, ont du mal à la ranger, se chamaillent entre eux, enfin tout ça, font pipi à côté des toilettes, c'est rassurant de se dire que c'est un peu partout pareil.

SL : Ça veut dire que vous...étiez un peu inquiète sur ça...

Madame Ousséguant : Pff... pas ... plus sur les chamailleries. Je me dis oui quand même c'est pas vraiment une inquiétude mais comment dire ? Mais savoir que c'est la norme, c'est toujours rassurant...

SL : La norme par rapport à quoi ?

Madame Ousséguant : Par rapport à presque tout... Savoir que les autres enfants... Je sais pas comment expliquer, c'est... ben qu'il y a souvent... que le fonctionnement des fratries, c'est un peu comme ça, c'est-à-dire qu'ils y a des chamailleries, que ....c'est pas...c'est même pas...c'est pas vraiment ça en fait...comment dire ? Discuter avec les copines et avec les autres, ça permet de... se rassurer sur la façon dont on réagit aussi je trouve, enfin tout ça c'est expérimental , on a jamais été maman avant, donc échanger avec d'autres pour savoir si ... l'échange avec les autres, avec ses pairs, c'est importants, pour...comme au boulot, ça fait partie de ça je pense...voilà...je sais pas comment expliquer ça... c'est... le fait d'être maman c'est tout le temps... c'est culpabilisant, on se demande si on fait bien... Quand on se fâche, on est pas bien, même si c'était justifié, c'est toujours difficile de se fâcher contre ses enfants. Il y a une espèce de culpabilité un peu permanente comme ça et le fait de pouvoir en parler avec les copines et de savoir que les autres mamans même si on le sait, comme ça raisonnablement, on sait bien qu'on peut pas ne jamais se fâcher, mais quand on en parle vraiment, que les copines disent : « Moi aussi je me suis fâché parce que si, parce que ça », c'est concret et on sait que c'est la vie, que c'est normal et ça soulage un peu de la culpabilité quotidienne et puis c'est rassurant aussi...je pense que globalement c'est ça...ça c'est plus tellement dans le thème...Sur l'éducation, on parle beaucoup d'éducation avec mon mari et après par contre sur l'organisation quotidienne, c'est plus les copines, par rapport à l'organisation aux jouets qui traînent par rapport au fait qu'il y ait pas d'espace de jeu dans le salon, ça je pense que c'est plutôt des choses que j'ai héritées de mes parents. Chez moi les jouets, c'était dans la chambre quand j'étais gamine et mon mari aussi et d'emblée quand on a eu des enfants on s'est toujours dit, enfin on a jamais voulu être envahi et ça, on a pas mal d'amis chez qui il y a un coin-jeu dans le salon et ça vraiment, c'est un truc qu'on voulait pas... les amis ça permet de comparer et se de se dire aussi... dans le négatif aussi... donc il y a un peu des deux oui.

SL : Et eux ils expliquent cela comment ?

Madame Ousséguant : Ben... [rires] je sais pas. C'est vrai que, étant donné... c'est marrant, il y a particulièrement un couple d'amis proches chez qui ça a toujours été... ils ont trois garçons, il y a toujours eu un espace de jeu important au milieu des pièces à vivre et maintenant que le dernier a 7 ans, ils ont mis un baby foot à la place des coffres à jouets, c'est un truc de malade . On s'est dit :

« Mais c'est dingue ! », mais bon alors ça par contre, on a jamais discuté avec parce que de toute façon pour nous, il y a pas d'arguments possibles, c'est impossible qu'il y ait un truc comme ça. Et en plus maintenant qu'on a justement un truc sur un seul niveau, pour nous c'est évident qu'on va pas mettre encore un coffre à jouer ici. S'il y avait un étage, à la limite. Mais là ils sont à portée de voix, à portée de vue, à portée de... on va pas encore, c'est pas possible...

SL : Pour quelles raisons ?

Madame Ousséguant : Parce que... on a besoin d'avoir des espaces sans enfants...pour notre couple...pour nous... on a besoin en dehors... comme il y a besoin d'avoir des espace de... temps tous les deux, on a aussi besoin d'avoir un espace à nous dans notre maison... c'est surtout notre maison à nous parents, qu'on partage avec nos enfants voilà, et donc ils ont leur espaces qui sont grands où ils ont beaucoup de choses, où ils ont toute la liberté de faire ce qu'ils veulent et donc là on veut pouvoir avoir nos espaces à nous aussi, voilà, on a chacun nos espaces, et dans le salon, c'est l'espace de la famille mais des parents principalement et donc il y a pas d'espace de jeu encore dans le salon... c'est pour ça pour nous, c'était une évidence qu'il y aurait pas...(tu veux que je te mette quoi ? Astérix... les Aristochats ? Non ? Merlin ? Mais non il y a pas de Zou. Zou, c'est dans les Zouzou, c'est fini... Il y a les Zouzou en replay... Je vais essayer de trouver en replay... Trotro tu veux Trotro ? Attend ? C'est trop bien, c'est formidable ce truc j'avais jamais essayé). Et alors le babyfoot au milieu du salon, ça sera jamais possible. C'est assez marrant hein ...alors du coup on a jamais discuté avec eux parce que pour nous par contre il y a pas d'hésitation quoi.

SL : Et pourtant dans le salon vous y êtes autant que... parce que la télé par exemple...

Madame Ousséguant : La télé, ils la regardent pas tant que ça. Ils la regardent pas quand il y a école. La télé n'est jamais allumé la semaine, enfin, un petit peu le mercredi et un petit peu le week-end SL : Donc c'est plus vous qui la regardez qu'eux.

Madame Ousséguant : Ils la regardent un petit peu le matin, voilà le mercredi et le week-end end parce que c'est un peu relâche et un petit peu après manger pendant que la petite fait la sieste. C'est tout...

SL : Alors c'est la deuxième partie, la deuxième thématique, c'est l'organisation de la semaine. Dans le détail. Il est 10H30, est-ce que vous êtes fatiguée...on peut continuer un autre jour..

Madame Ousséguant : Jusqu'à 11H je suis dispo.

SL : On s'arrête à 11H. La semaine... le lundi... comment c'est organisé ?

Madame Ousséguant : C'est variable parce que je travaille pas... J'ai pas un planning régulier. La seule régularité de mon planning, c'est que je travaille tous les mardi de 8H30 à 17-18H. Sinon, je fais des gardes et c'est aléatoire. Je connais mon planning par moi donc, c'est pas fixe. Les choses fixes, c'est ce que je vous ai dit, il y a des petites règles comme ça la semaine, on regarde pas la télé parce que... le temps ; et que la télé et les enfants, une fois qu'ils sont devant la télé, on peut plus rien en faire. Donc la semaine on regarde pas la télé et puis le lundi, comme je commence soit à 8H30, soit à 9H c'est moi qui m'occupe d'aller emmener les enfant à l'école et d'aller les chercher, sinon le reste de la semaine quand je travaille pas j'emmène les grands à l'école et la petite reste toute la journée avec moi et les grands rentrent manger à midi, et je vais les chercher à 16H à l'école.

SL : Et ça change tout le temps.

Madame Ousséguant : Et quand je travaille, je travaille de 7H20 à 20H j'emmène la petite chez sa tatie le matin et c'est tout.

SL : Comment ça se passe le matin ?

Madame Ousséguant : Donc moi, je me lève avant les enfants, pour avoir un petit peu de temps pour moi. ..

SL : À quelle heure ?

Madame Ousséguant : Lundi, vers... 6H30, 6H40, pour avoir le temps de m'habiller tranquille, éventuellement prendre un petit déj toute seule histoire d'être toute seule avant... d'avoir fini d'être prête et ne plus avoir à m'occuper de moi avant de m'occuper des enfants. La plupart du temps, ça marche pas parce que Loïc se lève très tôt et dès qu'il entend le moindre bruit, il se lève. Donc j'arrive pas à être seul, en tout cas pas très longtemps...

SL : Ça veut dire que vous abréguez ?

Madame Ousséguant : Habillage, ravalement de façade c'est incompressible, je le fais, ben, le petit déj quelque fois j'ai pas le temps, j'ai juste le temps de prendre un café j'arrive pas à manger quoi, parce que j'arrive pas à m'occuper de tout le monde plus de moi...

SL : Ils se lèvent très tôt ?

Madame Ousséguant : Loïc, il se lève tôt, entre 6 et 7, et plus près de 6 que de 7, et après Mathilde entre 7H05 et 7H10. Elle, elle a un réveil donc elle se lève, on a préparé les habits la veille, elle se lève et elle s'habille et elle nous rejoint et je lui prépare son petit déj, et Inès c'est celle que je lève en dernier... vers 7H, entre 7H20 et 7H30, non entre 7H20 c'est le max, je l'habille elle grignote un petit truc et après on emmène, une fois qu'ils sont petit déjeuner, ils vont se brosser les dents...

SL : Ils déjeunent pas ensemble..

Madame Ousséguant : Ca dépend, parce que Loïc, ça dépend à quelle heure se lève Loïc. Si Loïc se lève très tôt, il arrive qu'il ait déjà fini son petit déj, il arrive qu'il ait déjà fini lui, qu'il se soit brossé les dents et donc là, soit il joue soit il s'occupe... ou alors il occupe les filles et du coup ça n'avance plus [rires] ou alors il reste à table et... il l'accompagne à son petit déj... et... pendant que donc les deux grands terminent leur petit déj je m'occupe de la petite, je l'habille, on les rejoint au petit déj, en général eux ils ont fini, ils vont se laver les dents, moi je donne à manger à la petite et après ça se termine à peu près normalement, tout le monde en même temps, on met les chaussures les manteaux j'emmène les grands à l'école et la petite chez la nounou et je vais travailler.

SL : Les grands s'habillent tout seul ?

Madame Ousséguant : Les grands s'habillent tout seul

SL : Depuis longtemps ?

Madame Ousséguant : Euh... je sais pas... attendez voir... ça doit faire un petit moment parce que je me souviens plus. Loïc ça fait longtemps... je sais plus...

SL : Et les habits ?

Madame Ousséguant : Les habits, on les prépare la veille au soir.

SL : On ?

Madame Ousséguant : Loïc, c'est moi qui lui prépare parce qu'il se fiche totalement de ce qu'il porte. Mathilde, il faut qu'on choisisse ensemble ce qu'on va mettre. C'est pas moi qui choisis pour elle. C'est commun, il faut qu'elle ait son mot à dire sur sa tenue.

SL : Comment vous faites ?

Madame Ousséguant : En fonction de la météo et de ce qui est prévu à l'école, parce qu'il y a deux jours où il y sport donc on choisit comme ça...

SL : Et vous vous mettez dans un endroit précis ?

Madame Ousséguant : Non, dans sa chambre, enfin le soir dans sa chambre, avant de se coucher, on dit : « Ben tiens, qu'est-ce que tu vas mettre demain ? »

SL : Et vous discutez. ... Et vous choisissez...

Madame Ousséguant : Elle dit : « Je veux mettre une robe », presque neuf fois sur dix et là je dis : « Oui, non, voilà... » [Inès : Maman j'ai faim...- Tu as faim, ben c'est pas l'heure ma nounette]

SL : Les affaire d'école ?

Madame Ousséguant : Je prépare ça la veille.

SL : D'accord. Les habits... c'est vous, pas votre mari ?

Madame Ousséguant : Quand je suis pas là le matin, quand je suis de garde et que j'ai oublié de préparer les habits, c'est un peu compliqué les habits pour lui le soir, il me dit : « Tu avais oublié de me préparer les habits, c'était la galère voilà... mais surtout pour les filles, parce que Loïc, il se débrouille il met n'importe quoi il se débrouille.

SL : Pourquoi ?

Madame Ousséguant : Je pense, je sais pas... là, pour la petite, je sais pas vraiment ce qui lui pose problème en fait... parce qu'en plus, quand il s'occupe de leurs habits ils sont pas fagotés n'importe comment, mais je sais pas... [A Inès : j'ai compris que tu avais faim mais c'est pas l'heure de manger. - Un petit morceau de gâteau... ? - Non pas du gâteau, je te donne une pomme si tu veux. Allez attends, moi, est ce que j'ai le droit de manger à la télé ? Non, tu manges sur les genoux de maman, d'accord ?] Disons que c'est gérable parce qu'il font beaucoup... parce qu'ils sont grands et qu'ils s'habillent tout seul. Alors moi je prépare souvent le petit déj la veille enfin la table les trucs principaux, pendant qu'ils sont pas encore lever, je fais chauffer le lait, des petits trucs comme ça

SL : Ça vous avez toujours fait ?

Madame Ousséguant : Non, depuis qu'on est dans cet appartement. Parce que quand on est arrivé ici, c'était en février de cette année ils allaient encore à l'école à P., parce qu'on a pas voulu les changer en cours d'année, et là, c'était minuté parce qu'il y avait la route de F. c'était un peu chaud et là il fallait que ce soit hyper réglé et du coup je faisais tout la veille et j'ai gardé cette habitude-là et du

coup, c'est un peu plus relax le matin, et comme mon mari n'est pas du tout du matin, il est pas d'une aide... Le matin, c'est moi qui gère... autant le soir on est deux, le matin...

SL : Il dort ?

Madame Ousséguant : Il dort ou il est levé mais il est inapte. Quand je bosse il est apte, par la force des choses ; mais quand je suis là il se repose sur moi..oh ça me gêne pas, moi le matin je suis apte, dès que je me lève c'est parti. Donc pendant qu'ils mangent, je m'occupe d'elle, c'est pareil, ça se fait comme ça parce que elle, elle se réveille, elle est tout de suite partante, elle se lève et hop, on s'habille et hop, on va au petit déj, elle est tout de suite de bon poil et on y va, ça ça aide...

SL : Et après, ils ont fini de déjeuner, ils vont regarder la télé ?

Madame Ousséguant : Ah non, quand il y a école on allume pas télé sinon, on peut plus rien faire. C'est-à-dire une fois que la télé est allumé ils ont pu d'oreilles, ils ont pu de...on peut plus rien leur demander, donc la télé jamais jamais jamais on allume le matin avant d'aller à l'école, sinon tout part en sucette.

SL : Vous avez essayé ?

Madame Ousséguant : Enfin je le sais... On peut être essayé une fois ou l'autre. Je sais quel effet leur fait la télé. Une fois qu'ils sont devant la télé, ils ont le cerveau absorbé par la télé on peut plus rien leur demander...donc le matin, on allume pas la télé, jamais jamais – quand il y a école je veux dire. Une fois qu'ils ont fini leur petit déj, ils vont se laver les dents ; de toute façon, c'est l'heure de partir il y a pas temps pour la télé, la question se pose même pas...ils posent pas la question...

SL : Ça veut dire quoi partir en sucette ?

Madame Ousséguant : C'est un peu minuté ; mais pour Loïc il y a le temps parce que lui, il se lève très tôt alors il pourrait regarder la télé, il faudrait le temps mais les filles je les lève le plus tard possible pour qu'elles puissent dormir à maximum donc on peut pas mettre la télé dans l'organisation ou alors faut que je les lève une demi-heure plus tôt pour qu'elles regardent la télé.

SL : Donc là, vous avez travaillé ce lundi...elle était chez la nounou ?

Madame Ousséguant : Je les dépose d'abord à l'école à B., et ensuite je vais chez la nounou je dépose Inès.

SL : Et après vous allez les rechercher le soir ?

Madame Ousséguant : Et après je vais chercher déjà Inès et ensuite les grands au périscolaire.

SL : Oui, à quelle heure ?

Madame Ousséguant : En général c'est entre 17H et 17H30.

SL : Une fois que vous rentrez...

Madame Ousséguant : Quand on rentre, on enlève les chaussures et les manteaux, on va se laver les mains et après on fait des devoirs...

SL : Où ?

Madame Ousséguant : Alors ça, c'est pas encore très bien ... ça dépend un petit peu. Normalement c'est dans leur chambre. Mais ils ont du mal à être à leur bureau en fait. Ça marche pas très bien encore. Comme ils ont besoin de moi pour faire leurs devoirs, on arrive pas tellement à les faire au bureau parce que moi en général, si on est ici à 17H30, on fait ça dans la chambre, je me mets chacun à leur tour avec eux, et je fais les devoirs. Si on rentre genre à 18H30, là c'est un peu... plus chaud parce qu'il faut faire à manger aussi et du coup on fait à la cuisine pendant que je fais à manger.

SL : Si vous rentrez à 17H30 ?

Madame Ousséguant : Je vais dans leur chambre.

SL : Ils doivent le faire dans la chambre.

Madame Ousséguant : Oui on essaye de faire ça dans la chambre.

SL : Pour ?

Madame Ousséguant : Parce qu'ils ont une table un bureau, que c'est fait pour ça a priori [rires] et puis si moi je dois faire quelque chose en même temps, à ce moment-là, comme ils font pas leurs devoirs encore tout seul, ben ils viennent là où je suis pour faire leur devoir c'est-à-dire principalement dans la cuisine, c'est souvent à cet heure-là le repas du soir.

SL : Vous vous mettez assez à côté d'eux pour les devoirs ?

Madame Ousséguant : Oui ça dépend en fait parce que souvent Mathilde, elle a très peu de devoirs, elle est au CP et Loïc, il en a un peu plus. Donc, il arrive que Loïc commence quelque chose, par exemple fasse sa lecture, pendant ce temps je fais les devoirs de Mathilde et je retourne vers Loïc pour voir ce qu'il a d'autre à faire.

SL : Et la petite ?

Madame Ousséguant : C'est un peu compliqué les devoirs quand c'est comme ça effectivement, les lundis soir et les jeudi soir, c'est un peu galère parce qu'elle est comme ça pendant que je m'occupe de grands, qui en général veulent des réponses en même temps tous les deux, donc c'est souvent un peu mouvementé. C'est-à-dire que tout le monde me pose des questions en même temps. C'est pas toujours très zen et on fait comme on peut. Quand je suis en train de faire quelque chose avec l'un j'essaie de dire à l'autre : « Pour l'instant tu vois, je fais les devoirs avec Loïc tu attends deux minutes pour me poser ta question », ou alors : « Loïc, je suis en train de faire la lecture avec Mathilde, tu attends deux minutes » ; et Inès on fait comme on peut.

SL : Elle veut que vous jouiez avec elle ?

Madame Ousséguant : Elle m'amène des livres, elle m'amène des jouets ou alors, elle veut son grand frère sa grand sœur, on essaye de trouver des...

SL : Ou bien vous pouvez la mettre devant la télé pendant que vous faites les devoirs ?

Madame Ousséguant : Non non parce que si j'allume la télé les deux autres ils veulent la télé aussi, donc la semaine quand il y a école on met pas la télé non plus le soir, il y a pas de télé quand il y a école. Parce que quand ils regardent la télé, ils sont absorbés par la télé et qu'on peut pas leur demander autre chose quoi, voilà et comme le matin et le soir quand on travaille ou qu'il y a école, on a pas quand même un temps énorme et bien si on insère la télé la dedans, il y a plus le temps. Pour moi c'est important que, quand le temps le permet ils sortent, ils se défoulent, ils crient, ils sautent. Quand je suis à la maison et que je travaille pas donc en sortant de l'école on prend le goûter au parc, on va au parc ou ils jouent dehors et quand on rentre, eh bien, on se lave les mains, on se met en pyjama, on prépare à manger et ils jouent avec les milliards de jouets qu'ils ont dans leur chambre et la télé elle a pas... et il y a les devoirs à faire donc il y a pas de place pour la télé quand il y a école.

SL : C'est important qu'ils jouent avec leurs jouets ?

Madame Ousséguant : C'est aussi important qu'ils fassent autre chose. Pour moi, c'est important. Quand on allume la télé, il font plus autre chose. Ça a la priorité, peut-être parce qu'on allume pas énormément. Mais du coup nous, on a envie qu'ils jouent avec leurs jouets, qu'ils lisent, qu'ils fassent marcher leur imaginaires heu, en faisant, en jouant. Quand ils jouent ensemble au *Playmobil*, ils s'inventent des histoires tout ça, ça c'est des choses que mon mari et moi on aime bien voir, j'ai l'impression que ça éveille un petit peu leur vie intérieur quoi...et puis ça leur permet de jouer ensemble aussi ; donc c'est aussi plus social que d'être chacun, même s'ils sont assis en rang d'oignon, sur le canapé, ils se parlent pas quand ils regardent la télé ou peu.

SL : Après les devoirs il jouent ?

Madame Ousséguant : Ils jouent oui, ils font les devoirs, ils se mettent en pyjama, on dîne, ils se brossent les dents, ils vont se brosser les dents et ensuite on lit les histoires et on se couche. Ça c'est toujours le truc rythmé comme ça c'est immuable quasiment.

SL : Comment ça se passe le soir ?

Madame Ousséguant : Ils font leurs devoirs. Il y a plus ou moins douche, c'est pas tous les jours... bain ou douche. Après ils se mettent en pyjama.

SL : Ils se mettent en pyjama à quelle heure ?

Madame Ousséguant : Vers 18H45-19H00, ils dînent en pyjama.

SL : Pourquoi en pyjama ?

Madame Ousséguant : Je sais pas...[rires] ça c'est toujours fait comme ça.

SL : Pour revenir à la douche, la douche, c'est ensemble pas ensemble ?

Madame Ousséguant : Les filles ensemble et le garçon tout seul. Et ils se lavent tout seuls.

SL : Comment ça ?

Madame Ousséguant : Inès et Mathilde je les lave ensemble. Je les douche ensemble. Et Loïc se lave tout seul, seul, lui-même, tout seul. Il sait se débrouiller.

SL : Depuis quand ?

Madame Ousséguant : Depuis qu'il a 6 ans à peu près et ça j'ai appris cela auprès d'un collègue, qui a quatre enfants, dont l'aîné a déjà 19 ans et qui m'a dit : « Mais à 6 ans, ils peuvent se laver tout seuls, tu peux le laisser se laver tout seuls et du coup je l'ai laissé faire. Et en effet, il sait se laver tout seul. Donc maintenant il se lave tout seul les cheveux tout.

SL : Depuis qu'il a ?

Madame Ousséguant : 6 ans. Mathilde, elle arrive pas à se laver les cheveux toute seule parce qu'elle a les cheveux long et là c'est un peu plus compliqué mais le reste elle se lave toute seule.

SL : Mais en fait elle le fait pas ?

Madame Ousséguant : À cause de ses cheveux. Comme on fait pas un shampoing à chaque douche, si on lave pas les cheveux, pour pas qu'elle se mouille les cheveux, faut que je l'aide un petit peu. Mais ça voilà je lui attache les cheveux après elle se débrouille. Et s'il faut lui faire un shampoing, il faut que je lui fasse, elle peut pas le faire toute seule, et comme je lave la petite avec la grande ben je suis là quoi.

SL : Alors comment vous faite pour laver les deux en même temps ?

Madame Ousséguant : Ben Mathilde se lave et pendant ce temps je lave la petite, je les mets dans la baignoire, Mathilde se mouille, ensuite je prends la douche, je lave Inès, pendant que je mouille Inès Mathilde se savonne, après je savonne Inès, je rends la douche à Mathilde qui se rince, qui sort et pendant ce temps je rince Inès et voilà...

SL : C'est vous qui avez décidé ça ?

Madame Ousséguant : Ça s'est fait un peu comme ça...

SL : C'est Mathilde qui voulait que ça se passe comme ça ?

Madame Ousséguant : Alors c'est moi qui ai décidé ça, parce qu'au départ, on faisait chacun son tour parce qu'il voulait tous les deux se laver avec Inès et en fait Loïc fait des bêtises quand il se lave avec sa sœur, il met de l'eau partout, il éclabousse, ça se passe pas bien quand c'est avec Loïc. Donc c'est les filles ensemble. Loïc quand il est seul en général ça va bien, il est concentré, il fait bien, et dès qu'il y a un autre enfant que ce soit l'un ou l'autre il... ça se dissipe quoi... il y a des bêtises des choses comme ça.





## **La production générationnelle de l'espace domestique : vie quotidienne et apprentissages. Le cas de parents et leurs enfants âgés de 6 à 8 ans.**

**Résumé:** Cette thèse interroge la construction par les parents des différences entre adultes et enfants (6 à 8 ans) dans l'espace domestique en France. À partir d'une enquête qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs et l'observation ethnographique dans vingt-et-une familles auprès des parents et des enfants, ce travail s'attache à analyser les modes de production générationnelle et les apprentissages qui en découlent chez les adultes. Dans quelle mesure les adultes sont-ils socialisés par leurs enfants dans le quotidien de la vie domestique partagée ? Pour repérer les fixations, les frontières, les déplacements, les circulations, la recherche décrit les actions des habitants sur les objets et sur les corps. Elle montre que le pouvoir, le soin et l'esthétique domestiques entre adultes et enfants relèvent de normes plurielles et ambivalentes. L'enquête menée met en évidence que les normes de séparation et de partage sont constamment modifiées sous l'effet de la capacité d'agir et de sentir des enfants singuliers. Ainsi, l'analyse permet d'explorer certains aspects de l'expérience et des apprentissages informels des parents.

**Mots-clés:** socialisation, sociologie de l'enfance, espace domestique, apprentissage, vie quotidienne, culture matérielle, corps, pratiques éducatives, parentalité, chambre d'enfants, transmission, famille, jeu.

## **Generational production of the domestic space: everyday life and learning. The case of parents and their children aged 6 to 8 years.**

**Abstract:** This thesis examines the construction by parents of the differences between adults and children aged 6 to 8 in the domestic space in France. The research is carried on a qualitative survey, based on semi-directive interviews of parents and children and ethnographic observations in twenty-one families. This work aims at analyzing the generational production in family practices and the resulting learning processes among adults. To what extent are adults socialized by their children in the daily life of shared domestic life? To describe fixations, boundaries, movements, the research describes the actions of inhabitants on objects and bodies. It shows that domestic power, care and aesthetics between adults and children are subject to plural and ambivalent norms. The survey shows that these norms of separation and sharing are constantly changing as a result of the ability of singular children to act and to feel. Thus, the analysis makes it possible to explore certain aspects of parents' experiences and informal learning.

**Keywords:** socialization, sociology of childhood, domestic space, learning, daily life, material culture, body, educational practices, parenting, children's room, transmission, family, play.



## **La production générationnelle de l'espace domestique : vie quotidienne et apprentissages. Le cas de parents et leurs enfants âgés de 6 à 8 ans.**

**Résumé:** Cette thèse interroge la construction par les parents des différences entre adultes et enfants (6 à 8 ans) dans l'espace domestique en France. À partir d'une enquête qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs et l'observation ethnographique dans vingt-et-une familles auprès des parents et des enfants, ce travail s'attache à analyser les modes de production générationnelle et les apprentissages qui en découlent chez les adultes. Dans quelle mesure les adultes sont-ils socialisés par leurs enfants dans le quotidien de la vie domestique partagée ? Pour repérer les fixations, les frontières, les déplacements, les circulations, la recherche décrit les actions des habitants sur les objets et sur les corps. Elle montre que le pouvoir, le soin et l'esthétique domestiques entre adultes et enfants relèvent de normes plurielles et ambivalentes. L'enquête menée met en évidence que les normes de séparation et de partage sont constamment modifiées sous l'effet de la capacité d'agir et de sentir des enfants singuliers. Ainsi, l'analyse permet d'explorer certains aspects de l'expérience et des apprentissages informels des parents.

**Mots-clés:** socialisation, sociologie de l'enfance, espace domestique, apprentissage, vie quotidienne, culture matérielle, corps, pratiques éducatives, parentalité, chambre d'enfants, transmission, famille, jeu.

## **Generational production of the domestic space: everyday life and learning. The case of parents and their children aged 6 to 8 years.**

**Abstract:** This thesis examines the construction by parents of the differences between adults and children aged 6 to 8 in the domestic space in France. The research is carried on a qualitative survey, based on semi-directive interviews of parents and children and ethnographic observations in twenty-one families. This work aims at analyzing the generational production in family practices and the resulting learning processes among adults. To what extent are adults socialized by their children in the daily life of shared domestic life? To describe fixations, boundaries, movements, the research describes the actions of inhabitants on objects and bodies. It shows that domestic power, care and aesthetics between adults and children are subject to plural and ambivalent norms. The survey shows that these norms of separation and sharing are constantly changing as a result of the ability of singular children to act and to feel. Thus, the analysis makes it possible to explore certain aspects of parents' experiences and informal learning.

**Keywords:** socialization, sociology of childhood, domestic space, learning, daily life, material culture, body, educational practices, parenting, children's room, transmission, family, play.