

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 sociales⁷⁶, 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 physique⁷⁷ 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 déviante⁷⁸. 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,

⁷⁶ 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.

⁷⁷ 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)

⁷⁸ 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 contemporaines⁷⁹.

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^e 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 sanctions⁸⁰. 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

⁷⁹ 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.

⁸⁰ « 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 châtiments 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 relation⁸¹. 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 forces⁸². Ainsi peut-on lire les rapports de genre ou de génération comme des cristallisations.

⁸¹ « 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).

⁸² « 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^e :

[...] 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'ajustement⁸³. 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

⁸³ 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 rechercher⁸⁴. 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

⁸⁴ 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 conduire⁸⁵. En ce sens, le pouvoir est un rapport entre deux sujets « libres », rapport tel que

⁸⁵ « 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 résistance⁸⁶. 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).

⁸⁶ 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.