

Sujet de disputes ou objet de partage ?  
L'anthropologue au centre de conflits entre enfants de 5 à 8 ans (Liège, Belgique)

1. Contexte recherche

1.1. Objet et terrain général

Rapport des enfants au religieux, avec terrain ici à Liège mené prioritairement auprès de jeunes enfants (entre 5 et 8 ans) et des adultes de leur entourage, au sein de différentes institutions (écoles, associations religieuses ou non, familles).

1.2. Posture ethnographique - choix méthodologiques

Suivant la démarche ethnographique, je procède par observation participante, avec un haut degré de participation aux activités des enfants. Ce choix méthodologique se justifie pour sa valeur heuristique: le rapport au religieux étant lié à des expériences personnelles voire intimes des gens, je tente d'établir avec eux des relations basées sur la confiance et la réciprocité.

En ce qui concerne les relations avec les enfants, cela implique de me fonder parmi eux, et donc que je tente de réduire le caractère autoritaire attaché à la figure de l'adulte, qui pose une distance incommensurable entre adultes et enfants dans certains contextes (dont l'école).

— **autorité** entendue comme pouvoir, légitimé ou non, d'exercer une action sur quelqu'un ET serait une notion à déconstruire, tout comme aussi la **catégorie adulte**: voir ce qu'enfants mettent dedans, surtout qu'un adulte n'est pas l'autre. En contexte scolaire, par exemple, les figures de l'adulte sont celles des « madames » et « monsieurs » (instits), des « dames du midi » (éducatrices, surveillantes), des « stagiaires ». L'autorité attachée à ces figures diffère de l'une à l'autre, en degré et en nature. Ainsi, par exemple, un(e) stagiaire qui ne se montre pas assez ferme bénéficiera, du fait de sa situation d'apprenti(e), d'une reconnaissance moindre, et son autorité (conférée par l'école en vertu de son statut d'adulte suppléant d'enseignant) sera moins légitimée et moins respectée.

Le fait de me présenter auprès des enfants à chaque fois comme quelqu'un qui est là pour apprendre avec eux, et surtout d'eux, parce que j'essaie de comprendre la culture des enfants a un effet, mais pas 100% efficace, car l'irréductible revient toujours au galop, c'est-à-dire ma corporéité, qui fait de moi un « grand », un adulte parmi d'autres.

Alors mon parti-pris est de ne pas intervenir auprès d'eux comme le ferait un adulte dans le contexte où nous sommes (instituteur, animateur, parent,...).

Ce choix pose néanmoins des problèmes.

- éthiques et personnels: comment refuser de l'aide à un enfant? Comment rester impassible à

les regarder se disputer (surtout s'ils se battent)?

- Mais intervenir comme un adulte ne risque-t-il pas de mettre en péril l'établissement et le maintien de la relation ethnographique avec les enfants? A cet égard, se posent des problèmes déontologiques, méthodologiques et épistémologiques qui sont redoublés par un paramètre supplémentaire: mes engagements avec les autres adultes de l'entourage des enfants. La relation ethnographique s'établit aussi avec eux, et il faut donc que je sois à la fois fiable et crédible à leurs yeux; surtout quand ces engagements sont formels (je suis notamment bénévole dans des associations). Donc une non-intervention dans les affaires des enfants à un moment-donné ne risque-t-elle pas de compromettre l'établissement et le maintien de la relation ethnographique avec les adultes?

Voici donc les problèmes que je vais affronter, en prenant en examen des cas où je suis impliquée dans des conflits entre enfants, soit que l'on me demande d'intervenir, soit que je sois moi-même l'objet du conflit.

Les conflits entre enfants s'actualisent et s'expriment sous une figure spécifique: celle des disputes.

## 2. La catégorie des disputes

Enquête ethnographique menée par la classe des Dauphins (cycle 1-2) de octobre 2013 à juin 2014 : explicitation de la démarche ethnographique auprès des enfants ; succession d'observations participantes par les enfants dans les cours de récréation ; mises en commun et établissement d'une grille de questions sur les disputes ; séance de mini-entretiens par groupes (6 groupes de 4; 2 groupes par cour) durant un temps de midi (le lundi 23 juin) ; restitution (mercredi 25 juin).

Partant de cette catégorie « émic », on a donc essayé de comprendre ce qu'il y a derrière: pourquoi on se dispute? Comment? Quelles sont les conséquences d'une dispute? C'est quoi, en somme, se disputer?

Les observations et mini-entretiens des enfants ont révélé

### 1. Qu'on se dispute parce que:

- on n'est pas d'accord sur la manière d'organiser une activité
- durant une activité, quelqu'un déroge à une règle (explicite ou implicite)
- des actes vécus négativement par X sont perpétrés (répétitivement) auprès de lui par Y.

2. la dispute se manifeste par des engueulades, des pleurs, voire des coups (surtout entre garçons) entre deux ou plusieurs enfants (il s'agit le plus souvent de deux partis avec plusieurs enfants coalisés contre plusieurs autres ou contre un seul).

3. une dispute peut avoir comme conséquence la suspension temporaire ou définitive de

l'activité en cours, ou même la suspension plus ou moins longue des relations entre les enfants concernés. Dans ce cas, une dispute peut durer le temps qu'une récréation ou même une semaine entière (« ça fait deux semaines que je suis en dispute avec x »). La suspension des relations consiste en des « je ne te parle plus » et autres dispositifs d'évitement.

4. Ainsi, une dispute implique une relation d'inter-connaissance pré-existante entre deux ou plusieurs enfants, qui n'est pas nécessairement de longue date ou de proximité étroite. On se « dispute » avec des gens qu'on connaît au moins de vue, sans nécessairement savoir leur prénom > suppose échanges de certains types. Un conflit avec quelqu'un qu'on ne « remet » (situe) pas, ça n'entre pas dans la catégorie « dispute ».

5. Une dispute peut se résoudre par des explications réciproques, où un tiers extérieur à la dispute intervient parfois (adultes mais surtout autres enfants). Mais une dispute peut aussi entraîner le relâchement progressif des relations précédemment entretenues, et ce qu'il y ait eu explications ou pas. Ainsi, les disputes concourent à la (aux processus de) formation/constitution de copinages préférentiels.

Pour résumer, les disputes constituent des confrontations et des affrontements entre deux partis (rarement plusieurs), générés par des tensions, c'est-à-dire des divergences explicites immédiates ou entretenues depuis longue date.

Ces divergences ont fondamentalement pour objet le (non)respect de principes, règles et personnes (NB les objets de la personne sont comprises comme une prolongation de celle-ci — ainsi, si je prends un bic sans demander l'autorisation, la personne se sentira violée, non respectée).

Les critères du respect font, dans la plupart des cas, l'objet d'un consensus au moins implicite entre/pour tous les enfants. Ce consensus relève d'une part du principe « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse », et d'autre part de la commune participation aux règlements mis en place par les adultes. Les exigences de chacun en matière de « ce que je ne veux pas qu'on me fasse » sont généralement partagées par tous. Donc, en droit, tous les enfants savent ce qu'ils ne devraient pas faire aux autres. De plus, les adultes (parfois en collaboration avec les enfants) mettent en place des règlements — sous forme, par exemple, de « charte de vie de la classe » — qui visent à garantir la bonne organisation des rapports interpersonnels dans certains espaces-temps, et se résumant essentiellement à un double principe: le respect (entendu comme laisser tranquille: « live and let live ») du monde et des autres autour de soi. Cependant, des intérêts personnels, « égoïstes » l'emportent sur la réciprocité de ces principes: on exige le respect pour soi, ses opinions, ses affaires; mais respecter les autres n'est pas une exigence.

### 3. Ma place dans des disputes

#### 3.1. Cas où on me demande d'intervenir

Que ce soit à l'école, dans des associations, ou à la maison, il arrive qu'on me demande d'intercéder au sein de disputes. Ca va du « Marie, il y a X qui m'embête, qui m'a frappé, qui a pris mon bic... » au « Punis-le! » (dispositif de normalisation utilisé par certains adultes représentant l'autorité dans certains cadres).

Vu ma position de chercheur et mes choix méthodologiques, je veux éviter d'intervenir, et surtout de prendre parti soit pour l'autorité adulte, soit pour un enfant contre un autre.

Donc, si on vient me trouver avec une simple plainte, ma réaction est de demander explications de ce qui s'est passé, et, ensuite, de consoler amicalement le lésé.

Si la demande est plus précise: « dis-lui qu'il/elle me rende mon bic », ou même (c'est arrivé pas plus tard que mardi) « punis-le ! » la solution de facilité est bien entendu de renvoyer à l'adulte compétent. Le souci, c'est qu'il n'y a pas toujours un adulte compétent dans les parages. Dans ce cas, je dis aux enfants de s'arranger entre eux, en expliquant que je ne vais pas intervenir, parce que je n'ai pas l'autorité pour le faire (il/elle ne va pas m'écouter, parce que c'est pas moi qui commande, c'est pas moi qui décide, c'est pas moi le chef — en utilisant ces expressions, c'est les catégories des enfants eux-mêmes que je mobilise).

Mais il se produit des cas particuliers qui invalident de telles approches/démarches.

Mercredi 19 juin 2013 — classe de première année dans une école catholique d'un quartier « multiculturel » (politiquement correct) et « précaire » de la ville. La population de l'école se compose en très grande partie par des enfants originaires du Maghreb, et dont les parents pratiquent l'islam.

Avant le début de la classe, de 8h30 à 9h environ, les enfants ont droit à se dédier à des activités récréatives. Un groupe de garçons joue à un jeu de plateforme sur ordinateur. Je joue au petit magasin avec des filles. L'institutrice s'absente. Une querelle éclate entre deux garçons: Idriss (7ans) et Anas (6 ans). Me trouvant distante d'eux, je ne saisis pas les causes de la querelle. Mais Idriss est furieux: il a couru à l'autre bout de la classe et il projette des petits objets sur Anas, tandis que celui-ci, resté côte ordinateur, se moque de lui. Idriss se rapproche menaçant; Anas continue à se moquer, et rigole de plus en plus, en lui échappant. Puis, dans cette course-poursuite entre les bancs, les propos commencent à être échangés sur ton très haut « en arabe ». Abdel, près de moi m'explique qu'ils sont en train de s'insulter — NB les enfants sont interdits de parler autre langue que le français à l'école. La course-poursuite s'interrompt brusquement à une phrase qu'Idriss prononce: Anas se rue sur lui et commence à le frapper. « Il a traité ma mère! Il m'a dit fils de pute! » crie-t-il sur un ton furibond en frappant de plus en plus frénétiquement Idriss qui se défend d'abord mal puis à force de coup de pieds. Sans réfléchir, j'essaye de me mettre entre

eux, aidée par deux autres garçons qui tentent de les retenir. Je me ramasse divers coups. La colère d'Anas semble aveugle. Je finis par le saisir énergiquement aux épaules et le secouer, puis je m'agenouille pour me mettre à hauteur de son visage et lui dis de se calmer: Idriss ne pense pas ce qu'il a dit, c'est parce qu'il est énervé... Mais Anas ne m'écoute pas et tente de se défaire de ma prise. Idriss, lui, se défait de la prise de son camarade, et revient à l'attaque. Je le saisis de la même manière et le transporte de force à un autre coin de la classe. J'essaye de le calmer de la même manière. Il est tout transpiré, essoufflé, tremblant, le regard écarquillé et fixe en direction d'Anas qui lui crie autres menaces et insultes. A ce moment, l'institutrice revient. Anas se tait direct, faisant mine de rien. Idriss est toujours bouleversé. Elle ne remarque rien: très occupée et en retard, elle demande aux enfants de gagner leurs places.

Dans de telles situations, ma posture méthodologique n'est pas tenable. Mon éthique personnelle me dicte d'intervenir, et ma réaction n'advient même pas sous forme de décision réfléchie, mais dans l'immédiateté: comme une impulsion.

Réfléchissant dans l'après-coup, je me demande ce qu'une telle réaction peut entraîner comme effets chez les enfants. Car non seulement je n'interviens d'habitude pas dans leurs affaires, mais en plus jamais je ne les touche en premier: tout contact physique a inmanquablement lieu par décision et initiative des enfants eux-mêmes.

Ces situations extrêmes ont un effet grossissant sur des questions qui peuvent se formuler en termes de *neutralité*: neutralisation de ses opinions et de ses jugements qui devrait impliquer l'abstention de prise de parti et de position.

Intervenir comme je l'ai décrit, c'est en quelque sorte prendre le parti de l'institutrice, et c'est manifester implicitement l'opinion que « c'est pas bien » ce qu'ils font.

Mais à quelles conditions puis-je me permettre de ne pas prendre position i.e. intervenir? Quelles conditions, au contraire, imposent que j'intervienne? Comment?

Ces situations extrêmes sont extraordinaires dans la mesure où elles ne se produisent pas couramment dans la vie des enfants. Les commentaires mêmes que les autres en font ensuite rendent compte du caractère extraordinaire voire anormal, déviant, de ce type d'évènement (expressions corporelles et verbales exprimant la gravité, ton confidentiel, etc.). La mise en suspens de l'ordre communément admis semble, du même coup, pouvoir justifier ma réaction propre.

### 3.2. Cas où je suis un objet de dispute

Il est des situations où les traitements que me réservent certains enfants (et surtout des filles)

réduisent ma personne à un objet de contentieux.

Je deviens le centre de velléités qui trouvent à se résumer dans l'expression « c'est MA Marie! ». Mon corps est tiraillé entre plusieurs enfants qui veulent s'asseoir sur moi, me tenir la main, me coiffer les cheveux, etc. La recherche de proximité physique fonctionne alors comme appropriation de ma personne que se disputent deux, trois, quatre (voire plus) enfants.

Il est intéressant de noter, cependant, que ces mêmes enfants qui, en public, sont les plus emportés dans les contentieux autour de mon corps (possession exclusive, à l'exclusion d'autres enfants), ne cherchent aucunement à me toucher, me tenir la main, s'asseoir sur moi, me coiffer, etc. dans des situations où nous sommes seuls. On pourrait s'attendre, au contraire, à ce qu'ils profitent de ces moments privilégiés pour se perdre en effusions et jeux; mais il n'en est rien...

Le point essentiel de ces propos, tient au fait du respect de ma personne, et engage encore une fois des questions éthiques, personnelles et méthodologiques: Jusqu'où puis-je aller dans l'implication? Jusqu'où laisser les enfants faire?

Si l'exercice d'une autorité constitue potentiellement un obstacle méthodologique et heuristique, l'effacement de l'autorité peut conduire à des dérives similaires.

Du point de vue des adultes entourant les enfants, je suis censée me positionner en adulte responsable, en faveur de leurs normes à eux adultes, pour prévenir tout possible débordement, et aussi protéger l'intégrité des enfants.

Ma posture est d'autant plus ambiguë aux moments et lieux où j'assume un statut officiel de bénévole, dont la mission est de contribuer à l'éducation des enfants — il s'agit donc de faire preuve d'une certaine autorité.

Mais à quelle autorité puis-je légitimement prétendre auprès des enfants si d'un autre côté je laisse tout couler impunément?

C'est non seulement la relation ethnographique avec les adultes, mais l'accès même au terrain qui sont en jeu de ce point de vue.

Prise dans ce dilemme, j'ai progressivement négocié un rôle de médiateur entre les adultes représentant l'autorité et les enfants.

En outre, j'ai jonglé avec les différentes figures de l'autorité en vigueur entre les enfants, assumant à des degrés différents, selon les contextes, le rôle du meneur en tant qu'il « sait (faire) » des choses — les savoirs(-faire) lui sont reconnus, donc son autorité est légitime — et le rôle du « suiveur », qui ne sait pas, qui est incompetent voire « nul » — mon autorité passe au second plan sans pour autant s'effacer totalement, et je me mets en posture d'apprentissage.

Enfin, concernant les limites à poser pour maintenir l'intégrité d'une autorité

relative à exercer dans les cas où ça s'impose — i.e. limites contre les incursions objectivantes et instrumentalisantes envers mon corps — je me suis également approprié des normes et catégories (le plus souvent implicites) en vigueur parmi les enfants, qui cadrent leurs activités entre eux.

#### 4. Conclusions

Des problèmes éthiques, méthodologiques et épistémologiques concernant le positionnement du chercheur au sein de conflits sur le terrain se posent également que l'on travaille auprès d'adultes ou d'enfants.

Et si la gravité de ces conflits et de leurs conséquences paraît incommensurable, cela est juste une question de points de vue.

De notre point de vue d'adultes, on a tendance à minimiser les conflits entre enfants: c'est des trucs de gosses, c'est pas sérieux, c'est pas grave. Mais de leur point de vue à eux, dans leurs vies, les disputes peuvent avoir des enjeux très importants, éprouvants, graves.

Du point de vue du chercheur, que ce soit le positionnement dans des conflits entre enfants ou entre adultes, cela reste un dilemme épineux.

Nos choix méthodologiques vont-ils induire une prise de parti pour un camp (les adultes) plutôt qu'un autre (les enfants)? Vont-ils envenimer les relations entre personnes? Vont-ils biaiser le bon déroulement de la recherche?

Et dans tout les cas, il apparaît qu'il est question d'adaptations entre différents registres relationnels, et de négociations perpétuelles de sa place et de son statut, auprès de différentes personnes.

Pour revenir à la question de la neutralité, on s'aperçoit que dans le déroulement du terrain, cela constitue un idéal irréalisable.

Car, même si le chercheur évite d'exprimer ses opinions sur ce qu'il voit et entend (ce qui d'ailleurs vaut mieux pour lui), il sera amené à y occuper une ou plusieurs places déterminées — qu'il le veuille ou non. Ce seront les personnes auprès desquelles il travaille qui, inmanquablement, lui confèreront des positions.

La neutralité du chercheur est plutôt quelque chose qui se construit durant son travail interprétatif, lequel commence lorsqu'il écrit (dans) son carnet de terrain. A ces moments, il pourra décrire ses positions et déconstruire les points de vue qu'il est ou a été amené à assumer (sans parler des points de vue — entendus comme positionnements culturels — qui l'habitent et d'où il regarde le monde avant même de commencer le terrain).

Par cette déconstruction advient une prise de distance qui participe d'une objectivation que l'anthropologue pourra revêtir pour se faire neutre, non devant et au sein de son terrain, mais devant ses données et matériaux.

Enfin, on notera que ces questions éthiques et méthodologiques soulèvent aussi des enjeux épistémologiques et théoriques.

D'une part, se demander quelle(s) conséquence(s) une (non)intervention au sein d'un conflit peut avoir sur le déroulement de la recherche, et examiner les manières dont différentes postures se négocient au fil du terrain, c'est poser la question des conditions de possibilité de production d'un certain savoir — qui est aussi un critère d'objectivation de ses analyses et de validation de ses interprétations.

D'autre part, se poser ces questions, c'est aussi d'emblée réfléchir sur et déconstruire série de catégories et notions (« adultes », « autorité », « enfants », « conflit », ...) qui donnent accès à des pièces du puzzle, qui aident le processus d'émergence de la compréhension.

— notamment, dans le cas qui nous occupe, l'assomption concernant la responsabilité des adultes envers les enfants, reconduit à une construction socialement et culturellement inscrite de statuts.