



HAL
open science

Il était une fois, des histoires d'amour... Relations amoureuses enfantines : étude ethnographique en temps périscolaires auprès d'enfants de 6 à 11 ans

Oldine Cadart

► To cite this version:

Oldine Cadart. Il était une fois, des histoires d'amour... Relations amoureuses enfantines : étude ethnographique en temps périscolaires auprès d'enfants de 6 à 11 ans. *Études sur le genre*. 2021. dumas-03594486

HAL Id: dumas-03594486

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03594486>

Submitted on 2 Mar 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Il était une fois, des histoires d'amour...

*Relations amoureuses enfantines,
étude ethnographique en temps
périscolaires auprès d'enfants de
6 à 11 ans*

Mémoire de Master 2

Par Oldine Cadart

Sous la direction de Sophie Denave

Septembre 2021

Membres du jury :

Marion Maudet
Présidente du jury

Sophie Denave
Directrice de mémoire

Cécile Favre
Membre académique

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Sophie Denave, qui en tant que Directrice de mémoire, s'est montrée disponible, bienveillante et patiente lors de mes (nombreux) moments de doutes. Merci également pour son exigence et sa rigueur qui m'ont poussée à donner le meilleur de moi-même.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Cécile Favre et Marion Maudet, qui ont pris le temps de lire ce travail et d'accepter d'en être les examinatrices.

Bien évidemment, ce travail n'aurait pas été possible sans Cécile Favre et Marie-Clémence Le Pape, qui m'ont donné la chance d'intégrer ce Master. Merci également pour leur bienveillance et leurs conseils précieux tout au long de l'année. Merci à elles d'avoir réussi à rendre le Master aussi enrichissant malgré les circonstances particulières de l'année 2020-2021 et de s'être autant démenées pour nous rendre le distanciel plus agréable.

Je remercie plus généralement l'intégralité des professeur-es et intervenant-es qui ont été une source d'inspiration pour moi. La richesse de leurs connaissances a été un réel moteur tout au long de l'année et m'a permis d'apprécier chacun des cours que nous avons pu avoir.

J'aimerais également faire part de ma gratitude à Kevin Diter qui a pris le temps de me conseiller concernant l'entrée sur mon terrain et les lectures en lien avec mon sujet.

Je tiens aussi à remercier la Responsable du Service Action Educative Territoriale, la Maire adjointe déléguée à l'enseignement, au périscolaire et à la restauration ainsi que la Directrice Périscolaire qui ont cru en ma recherche et m'ont permis d'y aboutir en acceptant ma présence.

Je remercie aussi l'ensemble de la promotion du Master EGALITES FC pour l'entraide et la bonne ambiance qui ont été présentes toute l'année, en espérant que nos échanges continueront par la suite.

Mes remerciements ne pourraient être complets sans faire part de ma gratitude à Jeanne Mangolte et Laura Menou que j'ai rencontrées grâce à ce Master. Tel un trépied, nous nous sommes soutenues et maintenues l'une l'autre tout au long de l'année et cela même

dans les plus grands moments de détresse. Les études sur le genre m'auront alors permis d'avoir aujourd'hui deux nouvelles et précieuses amies.

Merci à Caroline et Lucas qui m'ont accueillie sur Lyon en début d'année et m'ont ainsi permis de la débiter au chaud et bien nourrie.

Je remercie bien entendu ma famille et plus particulièrement mes parents et mes sœurs, qui m'ont encouragée dans ma reconversion professionnelle et ont cru en moi. Leur soutien m'a été plus que précieux.

Merci à Ebène et Shirokuro qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien infaillible et leur disponibilité m'ont été d'une grande aide.

Enfin, ma reconversion et l'écriture de ce mémoire auraient été particulièrement difficiles sans l'aide et le soutien de Victor. Merci à lui d'avoir rendu ma vie plus facile durant l'année, d'avoir pris les devants, de m'avoir épaulée. Merci également pour ses relectures attentives et ses conseils avisés. Merci à lui de toujours me suivre dans mes projets les plus fous et de croire en moi.

CHOIX D'ÉCRITURE

Avant de commencer la lecture de ce travail de recherche, il est important d'expliquer mes choix d'écriture. En effet, la langue façonne notre pensée et participe à l'intériorisation de normes sociales. Pour cette raison, et d'autant plus dans le cadre d'un mémoire en Etudes sur le genre, ce travail utilisera une écriture non discriminante. Mon corpus n'étant composé que d'enfants cisgenres, cet écrit ne permettra pas de visibiliser les personnes transgenres et non-binaires, mais s'attachera à inclure les femmes et les filles. Ainsi, sera privilégiée au masculin générique, l'énumération des termes féminins et masculins par ordre alphabétique. Par exemple : *Elles et ils* ou *Les filles et les garçons*. De plus, lors de ces énumérations, la « règle de proximité » selon laquelle l'accord de l'adjectif ou du participe passé se fait avec le nom le plus proche, s'appliquera. Par exemple : *Les filles et les garçons sont dispersés dans la cour* ou *Noé et Shaïma sont amoureuses*.

Pour éviter les répétitions d'énumération, le point médian sera également utilisé. Les parenthèses et les tirets seront réservés aux propos secondaires, tandis que le point restera un signe de ponctuation. De cette façon, on aura : racine du mot + suffixe masculin + point médian + suffixe féminin. Au pluriel, la lettre « s » sera simplement ajoutée au suffixe féminin sans point médian intermédiaire afin de ne pas alourdir l'écriture. Exemples : *Tou·tes les travailleur·ses* ou *Les professionnel·les*. Les déterminants ne seront en revanche pas séparés d'un point médian, ce qui rendrait la lecture plus difficile. On préférera alors énumérer les déterminants dans l'ordre alphabétique. Exemple : *Le choix de la ou du conjoint·e*.

Seront accordés en genre les noms de fonctions, grades, métiers et titres, selon le guide *Femme, j'écris ton nom* (Cerquiglini, 1999). Ainsi, on aura : *chercheuse, professeure, directrice*. Lorsque ces noms seront employés au féminin ainsi qu'au masculin, le point médian sera de rigueur. C'est-à-dire : *chercheur·ses, professeur·es*. Les noms se terminant par « *teur* » au masculin et « *trice* » au féminin, ne seront pas écrits de manière à donner *directeur·trices* mais *directeur·ices*, afin de fluidifier la lecture.

Lors de l'emploi des noms communs épiciques, leur déterminant, leur(s) adjectif(s) et leur(s) participe(s) seront accordés de sorte à visibiliser le féminin. Exemples : *Les enfants sont tou·tes ensemble* ou *Les adultes sont présent·es*. J'ai par ailleurs fait le choix de féminiser le terme « d'individu », terme faisant référence aux êtres sociaux autonomes

et indépendants. En parlant d'individu·e, on peut alors rendre aux femmes et aux filles leur « capacité d'agir » dans la littérature sociologique.

Enfin, dans le cadre d'un Master en Etudes sur le genre, je pense qu'il est nécessaire de questionner les modes d'écritures de « la traditionnelle autorité universitaire » (Letherby, 2003, p. 7). Pour cette raison, ce mémoire est rédigé à la première personne. En utilisant le pronom *je*, il est alors pour moi plus simple d'explicitier mon positionnement et ma posture de recherche, démarche fondamentale dans une recherche féministe.

Je tiens également à préciser que ce protocole ne sera pas appliqué dans les citations des auteur·ices mobilisées, ni même dans celles des enquêté·es afin de ne pas altérer leurs propos.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
CHOIX D'ECRITURE	5
TABLE DES MATIERES	7
INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1. L'AMOUR CHEZ LES ENFANTS, UN OBJET SOCIOLOGIQUE A PART ENTIERE	13
1. <i>L'amour comme objet sociologique.....</i>	13
1.1. Le sentiment amoureux.....	13
1.2. La relation amoureuse.....	15
2. <i>Croiser les sociologies pour étudier les histoires d'amour enfantines.....</i>	18
2.1. Une approche dispositionnaliste et contextualiste.....	19
2.2. L'éducation sentimentale.....	21
2.3. La perspective de genre.....	22
2.4. L'hétéronormativité et l'ordre du genre.....	24
3. <i>Problématisation de l'objet.....</i>	26
PARTIE 2. ENQUÊTER SUR LES RELATIONS AMOUREUSES CHEZ LES ENFANTS.....	29
1. <i>Savoir franchir les portes pour enquêter.....</i>	29
1.1. Où étudier les relations amoureuses enfantines ?.....	29
1.2. Convaincre les gatekeepers.....	31
1.3. Adapter sa posture et son objet : une nécessité et un matériau d'enquête.....	35
2. <i>Méthodologie d'enquête.....</i>	37
2.1. L'observation participante.....	37
2.2. Les ateliers collectifs.....	47
PARTIE 3. « IL ETAIT UNE FOIS, DES HISTOIRES D'AMOUR. FIN » : DEMYSTIFIER LES HISTOIRES D'AMOUR ENFANTINES.....	55
CHAPITRE 1. « IL ETAIT UNE FOIS... » : A LA NAISSANCE DU SENTIMENT.....	56
1. <i>Les relations entre les filles et les garçons à l'école.....</i>	56
1.1. Le sentiment amoureux dans la vie des filles et des garçons.....	56
1.2. Des relations de séduction très fréquentes.....	58
1.3. Des relations catégorisées : une injonction à avoir un-e amoureux-se.....	63
2. <i>Le « choix de l'amoureux-se ».....</i>	65
2.1. Les critères de choix.....	65
2.2. Avoir un-e ou plusieurs amoureux-se(s).....	69
3. <i>Les modes d'expression du sentiment amoureux.....</i>	73
3.1. L'expression verbale (ou écrite) du sentiment.....	73
3.2. Les manifestations du sentiment.....	80
3.3. Les réactions des enfants après la révélation : comment faire pour « ne pas perdre la face » ?.....	83

CHAPITRE 2 : « ...DES HISTOIRES D'AMOUR. » : AU CŒUR DES RELATIONS AMOUREUSES RECIPROQUES	89
1. <i>L'entrée dans la relation amoureuse réciproque</i>	89
1.1. La formation du « couple »	89
1.2. L'évolution de l'expression verbale du sentiment	91
1.3. Popularité et amour : une injonction à la relation amoureuse réciproque	93
2. <i>L'école, la « plaque tournante » des relations amoureuses</i>	97
2.1. Des relations principalement basées sur le jeu	98
2.2. La place de la sexualité dans les relations amoureuses	102
2.3. L'incompatibilité de l'amour et des amitiés	105
3. <i>Emprise et violence</i>	108
CHAPITRE 3. « FIN. » : RUPTURES ET PLUS SI AFFINITES	114
1. <i>La fin du sentiment</i>	114
1.1. La fiction de la durée	114
1.2. Le désamour et ses raisons	115
1.3. L'expression et les réactions face au désamour	119
2. <i>Le déclin de la relation</i>	124
2.1. Quand le sentiment n'est plus qu'à sens unique	125
2.2. La fin de la relation amoureuse	129
CONCLUSION	133
BIBLIOGRAPHIE	139
ANNEXES	145
<i>Annexe 1 – Lettre explicative de mon sujet destinée Madame Dorchain</i>	145
<i>Annexe 2 – Lettre à l'attention des parents</i>	146
<i>Annexe 3 – Tableau des enquêté-es par ordre alphabétique</i>	147
<i>Annexe 4 – Photographies de la cour d'école</i>	150
<i>Annexe 5 – Guide d'observation</i>	152
<i>Annexe 6 – Images utilisées pour les ateliers collectifs</i>	154
<i>Annexe 7 – Guide d'atelier</i>	155
<i>Annexe 8 – Collages des filles de CE2, CM1 et CM2</i>	158

INTRODUCTION

*« Mon amour, je t'ai vu au beau milieu d'un rêve,
Mon amour, un aussi doux rêve est un présage d'amour,
Refusons tous deux que nos lendemains soient mornes et gris.
Nous attendrons l'heure de notre bonheur,
Toi ma destinée, je saurai t'aimer, j'en ai rêvé.
La, la, la, la... »*
« J'en ai rêvé », La Belle au bois dormant, 1959, Disney©

Si les chansons des films de Disney© raisonnent en nous lorsque nous évoquons le sujet des relations amoureuses enfantines, il semble plus difficile de rendre compte des véritables histoires que vivent les enfants au sein de la cour d'école. Si l'on se fie aux contes pour enfants, l'amour se traduirait par l'attente interminable d'une princesse dans la tour de son château, rêvant d'être délivrée par le doux baiser de son prince charmant. Pourtant, ces histoires qui ont bercé notre enfance, ne rendent pas hommage à la complexité de l'amour.

D'ailleurs, que savons-nous de l'amour ? Ce sentiment a longtemps intéressé de nombreux·ses scientifiques mais a mis du temps avant de pouvoir être considéré comme objet de recherche en sociologie. Lorsqu'il l'est (presque) devenu, les recherches se sont principalement concentrées sur les mariages, la vie en couple et le choix de la ou du conjoint·e, soit des études centrées sur les adultes entrant dans la vie conjugale. Pourtant, nombreux·ses sont les amoureux·ses dans les cours d'école démontrant que l'amour n'apparaît pas à notre majorité. Ce sentiment et ses interactions induites sont présents dès l'enfance. Pour autant, les sociologues de l'enfance ne se sont pas encore intéressé·es à ce sentiment qui serait soit trop individuel et irrationnel (Felmlee et Sprecher, 2006) soit réservé aux femmes (Cancian, 1986). Pour cette raison, nous ne connaissons que très peu de choses de la genèse de ces histoires d'amour alors que, le sentiment d'amour et les relations qui en découlent sont des faits sociaux qui méritent notre attention comme tous les objets de recherche sociologiques. Il semble donc pertinent et intéressant d'étudier les relations amoureuses, non pas chez les adultes, mais chez les enfants.

Les codes amoureux ayant grandement muté depuis les deux derniers siècles, il me semble intéressant de recourir aux analyses historiques pour comprendre comment les codes actuels se définissent. Au cours du XIX^{ème} siècle émerge le passage du mariage de convenance au mariage d'amour : la « fabrique du couple amoureux » (Kaufmann, 2009). Le mariage avait auparavant un intérêt économique, permettant de renforcer des alliances.

Cependant, petit à petit, l'individu·e s'affranchit des cadres imposés par l'autre, des cadres traditionnels. L'individualisation devient émancipation. Le mariage est transformé et devient un simple contrat civil. L'homme doit protection à sa femme et la femme lui doit obéissance. Au début du XX^{ème} siècle demeure l'idée du « bon mariage », même s'il devient de plus en plus difficile d'imposer un·e conjoint·e. Dans ce mouvement du couple amoureux, les parents n'ont plus à imposer le mariage et pourtant, seul un couple sur cinq se déclare être un mariage d'amour en 1959 (Girard, 2012). Même si elles reconnaissent qu'il n'y a pas de mariage heureux sans amour, les familles s'en méfient. On commence à parler d'égalité entre les conjoint·es, égalité qui installe progressivement l'idée de pouvoir se réaliser en tant qu'individu·e (Kaufmann, 2009 ; Singly, 2005). On passe du mariage de raison à l'amour romantique qui éclot avec l'apparition des romans et des poèmes, en lien avec la scolarisation des femmes et leur accès à la lecture. Tout ça est ce qu'on pourrait appeler un nouvel idéal conjugal, qui est porté par les femmes et qui a suivi le mouvement de leur libération (Chaumier, 2004). Le couple devient un lien sentimental, une recherche du bonheur et du bien-être. Le romantisme continue aujourd'hui d'orienter les codes amoureux même si certain·es auteur·ices parlent d'« amour convergent » (Giddens, 2004 ; Santelli, 2018), porté par l'émancipation de l'identité individuelle dans un mouvement postmoderniste.

Dans son livre *Amour comme Passion*, Niklas Luhmann (1990) tente de repérer et de dégager les codes de la sémantique amoureuse et ses différentes manifestations à travers le temps. En passant de l'amour courtois du XVII^{ème} à l'amour romantique du XIX^{ème} siècle, il étudie la littérature anglaise et française qui selon lui est la cause de l'évolution des relations amoureuses et de leurs codes, diffusant ainsi le romantisme des classes supérieures jusqu'aux plus populaires. L'étude de la sémantique amoureuse permet ainsi de rendre compte de l'évolution de sa codification sociale au cours du temps. Mais qu'en est-il des histoires d'amour enfantines ? Sont-elles si proches des codes inscrits dans les contes pour enfants ?

Si de nombreux travaux ont porté sur la sémantique ou même la sémiotique amoureuse chez les adultes, on ne sait que peu de choses sur celle des enfants. Ainsi, il paraît intéressant d'étudier les manières dont les enfants se comportent et s'expriment au sein des relations amoureuses, et donc les différents codes sociaux acquis et mis en place au sein de celles-ci. C'est donc ce thème que mon travail de recherche s'évertuera à explorer. Non pas sur l'étude de l'amour dans la littérature jeunesse et de ses codes – bien que cela

aurait été intéressant – mais l'étude des *vraies histoires*, des *vraies* relations amoureuses et leurs codes. Pour le dire autrement, mon analyse se portera plus particulièrement sur les comportements et les discours autour de ces relations chez les enfants de 6 à 11 ans. En tant que chercheuse féministe, il s'agira pour moi d'analyser les histoires d'amour enfantines, qui semblent *a priori* éloignées des contes de fées et des princesses.

Cette recherche sera divisée en trois grandes parties. Dans un premier temps, je présenterai les recherches sociologiques actuelles qui m'ont permis de construire mon objet de recherche. Il s'agira également de développer les principaux concepts qui guideront alors toute l'écriture de ce mémoire. Cette partie se terminera par la mise en problématique de l'objet, permettant ainsi de présenter les questions principales qui ont constitué ma démarche d'enquête. Plus généralement, cette partie permet de poser un cadre théorique et sociologique à la recherche.

La deuxième partie constitue quant à elle le cadrage méthodologique de ma recherche. Tout en détaillant ma position féministe comme démarche scientifique, j'exposerai notamment les différentes difficultés rencontrées depuis l'entrée jusqu'à la sortie du terrain. Enfin, cette partie aura également pour but de présenter de quelle manière j'ai décidé de répondre à la problématique en développant mes choix quant au lieu de la recherche et aux méthodes utilisées.

Pour finir, je présenterai mon analyse des relations amoureuses enfantines dans la troisième et dernière partie de cette recherche. Cette partie s'articule elle-même en trois chapitres organisés de manière chronologique afin d'exposer les trois grandes étapes des histoires amoureuses : la naissance du sentiment, le cœur des relations amoureuses, puis la fin de celles-ci. Elle permettra ainsi, à travers les matériaux récoltés à l'aide de différentes méthodes et l'analyse de ceux-ci, de répondre à la problématique et aux diverses questions qui en découlent.

PARTIE 1. L'AMOUR CHEZ LES ENFANTS, UN OBJET SOCIOLOGIQUE A PART ENTIERE

Comme toute recherche sociologique, il est nécessaire de définir le cadre théorique dans lequel je me situe ainsi que les principaux concepts qui serviront à penser la problématique et y répondre. Je commencerai alors par développer les principaux travaux qui ont pu être réalisés concernant l'amour et plus particulièrement sur le sentiment amoureux et les relations amoureuses. Je présenterai ensuite les concepts sur lesquels mon analyse s'appuie, permettant ainsi de la cadrer théoriquement et conceptuellement. De ces éléments conceptuels émanera alors la mise en mots de la problématique qui guidera toute cette recherche.

1. L'amour comme objet sociologique

L'amour intéresse les sociologues depuis maintenant deux décennies (Illouz, 2019). Principalement à travers l'étude des critères de jugements amoureux chez les adultes (Bozon et Héran, 2006) ou encore récemment chez les enfants (Diter, 2019), le sentiment amoureux a à lui seul été un objet sociologique. Pour autant, si l'on prend l'amour comme objet, on peut également considérer la relation amoureuse et commencer par la définir. Pensée principalement sous la notion du couple chez les adultes (Kaufmann, 2010), il est en effet nécessaire de déconstruire nos prénotions afin de l'analyser chez les enfants.

1.1. Le sentiment amoureux

Nombre de recherches dans les domaines de la neurologie et biologie, ou encore psychologie et philosophie (Löwy, 2006), ont tenté de définir le sentiment amoureux et ses effets. En naturalisant ce sentiment, on pourrait penser qu'il est inné et incontrôlable, qu'il nous tombe dessus par hasard, et qu'on ne peut s'en défaire. Or, les sociologues qui se sont intéressé·es à ce sujet ont pu démontrer que l'amour était une construction sociale. La personne dont on tombe éperdument amoureux·se n'est pas n'importe qui et ne dépend ni d'une coïncidence comme à la loterie, ni d'un sort qu'on nous aurait jeté pour accomplir notre destinée. En effet, le choix de la conjointe ou du conjoint est corrélé avec notre position sociale saisie par différents indicateurs tels que le niveau de diplôme, la position socioprofessionnelle ou l'origine sociale. C'est ce que Bozon et Héran appellent l'homogamie sociale (2006). Ce qu'ils mettent également en avant dans leurs travaux est qu'au-delà des propriétés sociales, les conjoint·es sont aussi choisi·es selon certains critères de jugements amoureux. L'intelligence, la culture, le sérieux et la sensibilité sont

des catégories prises en compte dans le choix. Ces différentes catégories se répartissent de la même façon entre femmes et hommes mais différemment selon les classes sociales. De plus, d'autres qualités entrent en jeu et se distribuent autrement selon les classes sociales mais également le sexe. La spontanéité et la gaité sont deux critères souvent considérés chez les femmes, alors que pour les hommes seront davantage pris en compte le côté sécurisant et l'affection (Bozon et Héran, 2006).

Les enfants non plus ne tombent pas amoureux·ses de n'importe qui. D'après les travaux de Kevin Diter (2019), le sentiment amoureux semble en premier lieu hétérosexuel. Ainsi, les garçons tombent forcément amoureux des filles et vice-versa. Ensuite, ce sentiment est dirigé, comme pour les adultes, selon certains critères favorisant une homogamie enfantine. Le premier critère est celui de l'âge. Filles et garçons ne tombent amoureux que d'enfants étant dans leur classe, au risque d'être moqués. Entrent également en compte les critères tels que la beauté comme étant « la condition nécessaire » et principale pour que les autres critères puissent ensuite entrer en jeu dans la sélection amoureuse enfantine. Viennent ensuite trois logiques.

La première est la logique « scolaire » qui se retrouve principalement chez les garçons, les CP et les classes populaires. Elle correspond au « recyclage symbolique », concept développé par Lignier et Pagis (2017), que font les enfants à partir des injonctions des adultes. Ainsi, la logique « scolaire » fait référence aux notes et aux comportements en classe qui seront alors recyclés comme critères de jugements amoureux. La deuxième, la logique « ordinaire » à dominante intellectuelle qui concerne la gentillesse et les critères intellectuels est, elle, présente davantage chez les filles de classes supérieures et les garçons de classes moyennes, principalement en CE1 ou CE2. Enfin, la logique « ordinaire » de l'esthétique et de l'humour correspond majoritairement aux CM, aux garçons de classes supérieures et aux filles de classes moyennes et populaires. Pour finir, son analyse montre également que les adultes jouent un rôle dans les jugements amoureux enfantins. En légitimant ou en dévalorisant les enfants sur leurs résultats scolaires ou leur comportement, elles et ils participent plus ou moins directement à la création de ces lois de l'attraction. Le sentiment amoureux ne relève donc pas d'une culture enfantine et dépend des origines sociales, de l'âge et du sexe des enfants.

Le sentiment amoureux dépend donc de notre position sociale, qu'on soit adulte ou enfant. Ainsi, la relation amoureuse et ses étapes dépendent elles aussi de différents indicateurs sociaux.

1.2. La relation amoureuse

Selon Michel Bozon (2016), c'est parce qu'on reconnaît chez l'autre un comportement qui relève de l'amour que l'on peut nouer avec elle ou lui une relation amoureuse. Il souligne alors que les comportements amoureux ne sont pas le résultat de sentiments mais « le résultat d'un échange interpersonnel progressif... que les personnes reconnaissent comme amoureux » (p. 75). Dès lors, si l'on suit cette pensée, on ne peut entrer dans une relation amoureuse avec une personne que si des échanges ont lieu et donnent naissance à des interprétations de comportements codifiés comme amoureux. Ainsi, ce ne serait pas directement notre sentiment amoureux envers une personne qui nous amènerait à emprunter des codes comportementaux reliés à l'amour. La relation amoureuse serait donc définie par des comportements réciproques relevant de l'amour, ou encore des relations de « pleine réciprocité » (Bourdieu, 1998).

Or, penser uniquement la relation comme réciproque revient à invisibiliser une partie des individu·es amoureux·ses, comme si celles-ci et ceux-ci ne pouvaient adapter leur manière de se comporter envers l'être aimé en raison de cette non-réciprocité. Plus largement, considérer la relation de cette façon suppose que les individu·es adopteraient forcément des codes comportementaux amoureux et que chacun·e serait en capacité de les reconnaître et les interpréter. Ainsi, le fait d'être amoureux·se serait forcément visible de la part de l'être aimé. Au sein de cette enquête, la relation sera donc considérée comme un rapport qui lie des personnes entre elles, ici des enfants, pouvant être autant un lien d'interdépendance qu'un lien de dépendance non réciproque. D'ailleurs, Howard Becker souligne que le terme de « relation » est abstrait et signifie simplement que deux choses sont liées entre elles (2004). La relation amoureuse peut donc également rester abstraite et indiquer que deux personnes sont reliées par l'amour (de façon réciproque ou non). Dès lors qu'il y a sentiment, même à sens unique, il y a relation. La relation amoureuse commence dès l'instant où le sentiment amoureux est présent. Les comportements étudiés ne seront donc pas forcément les comportements amoureux comme les définit Michel Bozon, mais les comportements *des* amoureux·ses, induits par le sentiment d'amour, mais également les comportements des êtres aimés dans le cas où le sentiment est connu. Penser de cette façon permettra ainsi de mettre en exergue les différentes manières dont

les enfants se saisissent du sentiment amoureux et d'élargir notre définition de la relation amoureuse. Pour cette raison, il est important de laisser la définition de l'amour ouverte et contextuelle, afin d'éviter toute analyse trop étroite au vu de nos présupposés d'adultes. En observant ces comportements, il sera alors possible de rendre compte de la genèse des codes amoureux tels que nous les connaissons en tant qu'adultes, et de réaliser si ces codes sont précocement appropriés ou non, et de manière partielle ou totale.

La relation amoureuse telle qu'elle est pensée par les sociologues de l'amour est notamment perçue à travers le couple, seule trajectoire possible et acceptable de l'amour dans notre société occidentale. C'est notamment le cas des travaux de Bozon et Héran (2006) qui démontrent le déterminisme social en amour mais uniquement visualisé à travers le couple. Or, on peut imaginer que chez les enfants, le couple ne serait pas la seule relation amoureuse négociable puisque pour entrer en couple, il faut que les sentiments amoureux soient partagés mais également avoués. Au-delà de la révélation des sentiments réciproques, il faut que la notion de couple soit intériorisée et incorporée, c'est-à-dire, qu'elle soit perçue comme la norme de la relation amoureuse jusqu'à en modifier des « caractéristiques ou des habitudes corporelles, mais aussi des goûts, des schèmes de perception, des catégories morales, des façons de faire, des manières de voir le monde » (Court, 2016, p.372). On peut donc supposer que le couple comme on l'entend chez les adultes ne serait pas encore présent car les enfants sont davantage intéressés par l'amitié que par l'amour et préfèrent jouer et être avec leurs pairs (du même sexe) (Diter, 2019). Or, nous ne savons donc pas à quel moment de la vie le couple est incorporé. Nous ne savons pas non plus si, avant cette incorporation, d'autres normes sont en place. Puisque les enfants ne naissent pas dotés de ces normes et les acquièrent tout au long de leur socialisation primaire (Darmon, 2016), on peut supposer que les comportements institutionnalisés du couple ne seraient pas encore acquis entièrement. Ainsi, on peut supposer que certains enfants par exemple n'hésiteraient pas à investir leur sentiment amoureux pour plusieurs camarades et sur des périodes périssables. Notamment, les plus jeunes enfants n'auraient pas encore intériorisé cette injonction à la monogamie et investiraient donc leur sentiment amoureux de façon moins normée (d'un point de vue adulte).

La plupart des relations amoureuses contemporaines chez les adultes démarrent ainsi par une rencontre dans un lieu étroitement lié aux origines sociales des individus. Les classes supérieures se rencontrent davantage dans l'espace privé alors que les classes

populaires dans les lieux publics (Girard, 2012). Concernant les enfants, on peut supposer que les rencontres sont limitées et principalement dépendantes des adultes. Même lorsqu'elles et ils sont sans leur surveillance, elles et ils le sont avec leur autorisation. Les lieux de rencontre ne peuvent donc être que bornés par l'institution scolaire ou les activités extra-scolaires dépendantes des moyens financiers des parents. S'en suit une étape de flirt, de séduction. On peut supposer à nouveau que cette étape serait quelque peu différente et qu'elle serait dépendante de l'âge des enfants. Une fois en couple, les individu·es entrent dans leur relation amoureuse selon la définition de Michel Bozon. De là naissent différentes instances du couple, passant de « l'abandon de soi », à la stabilité du couple puis potentiellement au désamour. Chez les jeunes étudiant·es, un autre type de relation est observé, la « relation sans prise de tête » ou encore appelée la « relation sérieuse-légère ». Entre les « relations sérieuses-installées » et les « plans-culs », ce type de relation permet une forme d'amour progressif (Giraud, 2014). Ces travaux illustrent bien les différentes manières de penser la relation et particulièrement la façon dont les jeunes sont capables d'interpréter la relation amoureuse en dehors des normes sociales établies afin d'en créer de nouvelles.

Chez les enfants, l'interprétation des normes semblent davantage se faire à travers le concept de « recyclage ». C'est ce qu'ont développé Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017) en étudiant la construction enfantine de l'ordre social qui passe par le recyclage de schèmes pratiques de division et de hiérarchisation auxquels les enfants sont exposé·es quotidiennement durant leur propre socialisation. Ainsi, cette perception du monde à travers le recyclage de ressources symboliques permet aux enfants de se repérer, classer et se classer socialement. A partir de cette thèse, on peut imaginer que les enfants ne recyclent pas seulement les schèmes de division concernant les métiers ou la politique comme ont pu le démontrer les auteur·ices, mais bien toutes les formes de hiérarchisations sociales. Les relations amoureuses adultes étant pour la plupart représentées par le couple, et le plus souvent hétérosexuel, on ose émettre l'hypothèse que les enfants recycleraient cette bicatégorisation amoureuse, et donc la hiérarchisation qui en découle, afin de pouvoir se repérer (notamment dans la cour de récréation), classer (les autres enfants selon leur sexe et leur « situation » amoureuse) et se classer socialement. Egalement, au-delà de ce recyclage, on peut supposer que certains parents jouent un rôle beaucoup plus intrusif, en « mettant en couple leur(s) enfant(s) », de manière plus ou moins directe et à travers diverses injonctions ou sous-entendus.

Pour reprendre les hypothèses de Kevin Diter qui a étudié les perceptions enfantines du sentiment amoureux, mais qui n'a pas pu rendre compte des perceptions des relations amoureuses, on peut également imaginer que la relation amoureuse permettrait une valorisation sociale des garçons, les plaçant ainsi au centre de l'attention des filles, valorisation qui ne serait pas forcément envisageable pour celles-ci. Ce sont les féministes qui ont pour la première fois démontré la présence de la domination masculine au sein des relations amoureuses, où l'amour et donc les hommes centrent l'attention des femmes. Simone De Beauvoir disait d'ailleurs, en parlant de la femme indépendante, que dans les relations conjugales, « le problème, quand elle souhaite une histoire, une aventure, où elle puisse engager son corps avec son cœur, c'est de rencontrer un homme qu'elle puisse considérer comme un égal sans qu'il se considère comme supérieur » (2008, p. 62). A l'inverse, Bourdieu (1998, p. 117) définissait l'amour comme « sorte de trêve miraculeuse où la domination semble dominée ». Persuadé que l'amour n'était pas un fait social, sa vision utopiste de ce sentiment lui permettait d'imaginer des rapports auxquels la domination masculine n'avait pas accès. Pourtant, Michel Bozon définit l'amour comme une « remise de soi », de son temps, de son corps, etc (2016). En comparant l'investissement de l'espace domestique, il analyse que les femmes s'adonnent davantage que les hommes et relie ainsi l'amour aux rapports sociaux. C'est également ce qu'a fait Isabelle Clair en démontrant l'existence de l'ordre du genre découlant de la domination masculine au sein des relations amoureuses de jeunes des cités de 14 à 20 ans. Ainsi, la construction des identités genrées et sexuelles dépend de cet ordre du genre et tient à cristalliser la domination des garçons sur les filles.

Chez les enfants, le sentiment amoureux dépend des critères de jugements amoureux mis en place dont la beauté comme principale condition (Diter, 2019). Puisque les enfants recyclent les schèmes de perception et de division afin de se classer et classer les autres (Lignier et Pagis, 2017), il est nécessaire de penser la relation amoureuse enfantine différemment et de ne pas se brider à l'étude du couple comme l'auraient fait les sociologues de l'amour adulte (Bozon et Héran, 2006 ; Kaufmann, 2010). Pour cela, il faut définir le cadre conceptuel dans lequel étudier ces relations.

2. Croiser les sociologies pour étudier les histoires d'amour enfantines

Etudier les comportements et les discours autour des relations amoureuses chez les enfants nécessite de se situer théoriquement et conceptuellement. Pour cela, j'ai décidé de mener cette recherche en m'appuyant sur le concept de socialisation et plus

particulièrement sur une approche dispositionnaliste et contextualiste. Si la socialisation permet de considérer les processus conscients et inconscients, l'éducation sentimentale sera prise en compte afin d'appuyer sur le caractère conscient de certaines injonctions parentales. Bien que la socialisation invite à étudier les diverses variations sociales, j'étudierai principalement la socialisation du genre, ce qui me permettra notamment de faire ressortir les concepts d'hétéronormativité et d'ordre du genre.

2.1. Une approche dispositionnaliste et contextualiste

Sujet qui a longtemps été délaissé par les sociologues, les travaux concernant l'enfance sont encore peu nombreux. En effet, cet objet a longtemps été dominé par des sciences telles que la psychologie (Lignier, Lomba et Renahy, 2012). Pour rappel, l'enfant, *infans*, est « celui qui ne parle pas », mais surtout, celui dont on ne parlait pas dans les sciences sociales. Les premiers travaux sont apparus dans les années 1990-2000 au travers des *Childhood Studies* dans les pays anglo-saxons (Corsaro, 2015), puis de la Sociologie de l'enfance en France, à l'encontre du concept de socialisation (Sirota, 2015). Critiquant l'approche qui ferait des enfants des sujets passifs, soumis aux adultes, la Sociologie de l'enfance souhaite étudier ces sujets comme des acteur·ices de leur propre socialisation et autonomes (Arleo et Delalande, 2010 ; Sirota, 2015).

Le but de ces études est donc de percevoir les enfants dans leur « agentivité », c'est-à-dire leur capacité à agir de façon détachée de la culture des adultes et créant ainsi leur propre culture. Or, en voulant éviter une vision adultocentrée de l'enfance (Delalande, 2005), vision qui amène à penser que les enfants n'existent que par l'intervention des adultes, la Sociologie de l'enfance a plongé dans l'adultomorphisme (Diter, 2019), en interprétant les comportements des enfants comme s'il s'agissait d'adultes miniatures dans une culture qui leur est propre, telles que des indigènes. De plus, ces « cultures enfantines » (Arleo et Delalande, 2010) sont souvent présentées comme homogènes et identiques pour tous les membres du groupe, sans prise en compte des différences de genre, d'origine sociale ou d'origine migratoire, même si l'inverse est prétendu. Egalement, en se concentrant uniquement sur les parents et les pairs, ces études mettent en général de côté les différents contextes auxquels les enfants font face, c'est-à-dire, les différent·es agent·es de socialisation, pouvant potentiellement être discordant·es, telles que les adultes présent·es dans le cadre scolaire, périscolaire ou extrascolaire. Est également jetée aux oubliettes la multiplicité des manières dont les enfants peuvent articuler et négocier ces injonctions (Lahire, 2013).

Pour ces différentes raisons, mon travail s'inspire du concept de socialisation qui correspond à « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi “formé”, “modelé”, “façonné”, “fabriqué”, “conditionné” – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – “apprend”, “intériorise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2016, p. 18). Ainsi, il s'agira pour moi de ne pas étudier les enfants comme si elles et ils formaient une culture à part entière, mais bien de les considérer comme faisant partie d'une société dans laquelle l'institution scolaire, la famille et les pairs sont des instances de socialisation qui peuvent s'articuler entre elles ou s'opposer. En effet, « la socialisation par les pairs est donc davantage une contrainte supplémentaire qu'un espace de liberté » (Darmon, 2016, p. 64). Pour cette raison, il conviendra de prendre en compte la confrontation entre le passé incorporé et les contextes présents en objectivant « les “règles” de leur jeu, les spécificités de leur fonctionnement, la nature des relations qui s'y déploient » (Lahire, 2012a). Au sein de cette enquête, je m'aviserai donc de considérer les origines sociales des enfants, leur âge et leur genre tout en considérant les enjeux des interactions entre pairs et leurs spécificités au sein de l'école. Ainsi, mon travail tentera de s'inscrire dans la lignée de celui de Kevin Diter avec une approche dispositionnaliste et contextualiste de l'enfance, termes définis et utilisés par Bernard Lahire (2013) et par Muriel Darmon (2016).

Puisque « les garçons et les filles, les CP et les CM, les enfants de classes populaires et ceux issus de classes moyennes et supérieures n'affichent pas le même rapport à l'autre (sexe) » (Diter, 2019, p.386), les êtres sociaux seront donc considérés comme développant des dispositions au sein de différents contextes et où leur âge, leur genre ainsi que leurs origines sociales seront prises en compte. Il s'agira alors d'étudier ces dispositions, formant ainsi « une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* » (Bourdieu, 1972, p.261), acquises lors des processus de socialisation primaire. Ainsi, les enfants sont socialisé·es au travers des différents espaces sociaux et intériorisent des normes qui participent à l'acquisition et la transformation des dispositions au sentiment amoureux (Darmon, 2016 ; Diter, 2019), « voire [participent] à l'activation ou à la mise en veille de certains schèmes de perceptions et de pratiques amicales et amoureuses – en fonction de leur importance et de leur légitimité aux yeux des enfants » (Diter, 2019, p.31). Ainsi, cette approche permet de saisir les différents rapports de pouvoir présents au sein

de l'école, leur imbrication, mais également les conséquences de ces rapports sur les représentations enfantines de l'autre sexe et des relations amoureuses.

Si la socialisation et notamment la socialisation sentimentale seront utiles à l'analyse, le concept d'éducation sentimentale est également à prendre en compte dans l'étude des relations amoureuses enfantines.

2.2. L'éducation sentimentale

Contrairement à la socialisation sentimentale qui prend en considération les processus conscients et inconscients amenant à développer des dispositions aux sentiments affectifs et amoureux, l'éducation sentimentale concerne les processus uniquement volontaires mis en place par la famille. En effet :

« L'éducation sentimentale est définie comme l'ensemble des pratiques et dispositifs éducatifs explicitement mis en œuvre par les différents membres de la famille, et notamment par les parents, dans le but de transmettre à leurs enfants les bonnes façons d'aimer, c'est-à-dire les bonnes façons de définir, d'afficher, d'exprimer et de gérer les sentiments affectifs et amoureux –en fonction des contextes et des situations donnés. » (Diter, 2019, p.28)

En prenant en compte l'éducation sentimentale des enfants, on se concentre « sur un temps, un cadre et un aspect précis du processus de socialisation, à savoir l'enfance, le milieu familial et l'aspect intentionnel, voulu et recherché de l'apprentissage socialement situé des règles des sentiments affectifs et amoureux » (Diter, 2019, p.32). Ainsi, ce concept plutôt que celui de socialisation permet de rendre compte de l'importance de l'implication des parents et les différentes manières dont elle est mise en œuvre en fonction de l'origine sociale des parents mais également de l'âge et du genre de l'enfant. Kevin Diter explique dans ses travaux que l'éducation sentimentale comprend aussi bien les règles inculquées au sein de la famille que la manière dont elles sont transmises.

Plusieurs styles d'éducation sentimentale existent et dépendent des propriétés sociales des deux parents ainsi que de leur construction de la féminité et de la masculinité. Pour cette raison notamment, les enfants n'ont pas tous le même rapport au sentiment amoureux. Par exemple, les garçons issus de classes moyennes et supérieures et vivant dans des familles hypogames, puisqu'ils reçoivent une éducation sentimentale moins genrée, sont plus investis dans la mise en mots de ce sentiment que les filles issues de classe moyennes ou populaires (Diter, 2019). Pour cette raison, il sera nécessaire de prendre en considération les origines sociales de chacun·e, gage de leur éducation sentimentale.

Le concept de socialisation au sentiment amoureux sera tout de même mobilisé dans l'enquête, dans les cas où il ne sera pas possible de relier les résultats aux travaux de Kevin Diter (2019) et donc de justifier le processus conscient et explicite. Il permettra alors potentiellement de proposer des hypothèses plus générales concernant les processus amenant les enfants à intérioriser les codes amoureux mais également de prendre en compte la socialisation par les pairs notamment.

Au-delà du concept de socialisation, ce travail se situera davantage dans le champ de la sociologie du genre, héritière d'une « tradition intellectuelle qui s'est développée depuis les années 1970 à proximité ou dans le sillage des mouvements féministes » (Bereni et al., 2012, p. 7).

2.3. La perspective de genre

Les travaux de cette époque ont montré « l'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance » (Gianini Belotti, 1973, p. 5). Elena Gianini Belotti démontre dans son ouvrage les manières dont sont conditionnées les petites filles dès l'apprentissage du nourrissage. En effet, la mère « dresse » l'enfant par une discrimination positive ou négative selon le sexe de l'enfant et adhère aux stéréotypes en reproduisant des inégalités lors du nourrissage de l'enfant. Le garçon est ainsi encouragé à manger à sa faim alors que la fille, considérée comme moins vorace, doit « se sacrifier » en mangeant moins et de façon contrôlée. L'individu·e apprend progressivement à adopter un comportement, en réponse aux stimuli, conforme aux attentes d'autrui et notamment de par sa socialisation de genre. La famille et la socialisation primaire jouent donc un rôle primordial dans la différence des sexes et dans l'acquisition des dispositions. Prendre en compte la socialisation de genre permettra donc de saisir la manière dont les enfants interprètent les relations amoureuses à l'œuvre dans la construction des identités genrées.

Les analyses de ce mémoire s'appuieront donc sur une conception du genre définie par Bereni et al. qui considèrent que « le genre est une construction sociale (1) ; le genre est un processus relationnel (2) ; le genre est un rapport de pouvoir (3) ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir (4) » (2012, p. 7). Puisque les enfants sont socialisé·es mais également éduqué·es différemment selon leur genre et que le genre, comme on le verra par la suite, est le rapport de pouvoir le plus présent au sein des relations

amoureuses, il est nécessaire de considérer cette variation comme centrale dans cette recherche.

Aussi, de plus en plus de travaux tendent à se concentrer sur la socialisation du genre afin « d'analyser en détail dans quelles circonstances, à travers quelles pratiques et à travers quels discours, les agents de socialisation qui sont présents dans l'entourage d'un enfant peuvent conduire celui-ci à développer des dispositions caractéristiques ou non de sa classe sexuelle » (Darmon, 2016, p.42). L'une des études principales portant sur la socialisation du genre a été menée par Martine Court, concernant la construction des corps de filles et des corps de garçons (2010). La sociologue a étudié la manière dont se construisent ces corps chez les enfants à travers les pratiques sportives et le travail de l'apparence. Les corps des filles et des garçons sont donc socialement différenciés. Ce sont les agent-es de socialisation qui déterminent le désir des enfants à se construire ou maintenir leur identité genrée. En incitant directement ou encore indirectement, à travers leurs propres pratiques par exemple, les adultes de la famille et notamment les parents conditionnent les enfants à leur attrait pour le sport ou le travail de l'apparence.

De plus, ces travaux soulignent un aspect important de la socialisation du genre et même de la socialisation en général. Tout-es les agent-es de la socialisation n'ont pas la même influence sur l'enfant et certain-es sont perçu-es comme peu légitimes par celle-ci ou celui-ci, de par ses propriétés sociales ou encore parce que l'entourage les a désigné-es comme tel-les. De plus, les discours et les pratiques des agent-es de socialisation peuvent entrer en contradiction avec les dispositions préalablement acquises. Pour cette raison mais également parce que la socialisation du genre s'imbrique avec la socialisation de classe, les filles n'acquièrent pas toutes les mêmes dispositions au travail de l'apparence ou au sport. Il en est de même pour les garçons. Si filles et garçons sont socialisés de façon différenciée de par leur genre, il existe tout de même une variété de corps féminins et masculins et donc d'identités genrées socialement construites. Pour cela, prendre en compte la socialisation du genre tout en pensant à l'imbrication de celle-ci avec la socialisation de classe permettra de mettre en avant les différentes constructions sociales des féminités et des masculinités au sein des relations amoureuses enfantines.

Si la socialisation du genre est nécessaire pour étudier la construction des féminités et des masculinités dans les relations amoureuses enfantines, il est également fondamental de prendre en considération l'ordre hétéronormatif dans lequel elles s'inscrivent.

2.4. *L'hétéronormativité et l'ordre du genre*

Isabelle Clair souligne qu'« aborder la théorisation du genre par la sexualité risquerait d'entériner la centralité spontanément accordée à cette question dans les sociétés occidentales contemporaines, donc cautionnerait l'argument de la nature, à l'encontre du projet féministe » (2013, p.97). Pourtant, la sexualité façonne « de nombreuses manifestations du genre — au-delà des seules pratiques sexuelles » (p.110). Même si celle-ci ne permet pas de saisir la réalité sociale dans sa globalité, la différence entre les sexes à travers la construction des féminités et des masculinités structure notre société.

Amour et sexualité étant étroitement liés, il est également nécessaire de noter que les mondes sociaux des enfants ne sont pas totalement asexués. C'est ce qu'ont notamment démontré Barrie Thorne et Luria Zella (1986) dans leur enquête. Les groupes séparés par les filles et les garçons durant l'enfance ont une importance pour les futurs scénarios sexuels à l'adolescence et l'âge adulte. Ainsi, l'hétérosexualité et l'homophobie maintiennent la ségrégation sexuelle. Ces travaux rendent donc compte de l'hétérosexualité comme point central dans la production identitaire des enfants et des relations entre pairs. Dans le même registre, d'autres enquêtes issues des *Cultural studies*, comme celles de Debbie Epstein (1998), démontrent le rôle joué par l'école dans la construction des identités sexuelles assumant et renforçant l'hétérosexualité comme la matrice clé à travers laquelle le genre est compris par les enfants ainsi que les enseignant-es. Enfin, Emma Renold (2000, 2004) étudie les identités sexuelles et la sexualité chez les enfants en dernière année d'école primaire. Elle montre alors comment filles et garçons sont soumis aux pressions de l'hétéronormativité qui détermine les comportements à avoir et la manière dont ils construisent et confortent les identités sexuées et sexuelles. En revanche, ses travaux ont été réalisés dans une perspective des *Childhood studies*, ou plutôt des « cultures enfantines », sans réelle prise en compte du monde adulte face auquel elles seraient autonomes.

Puisque l'hétérosexualité est centrale dans la construction des identités sexuelles et genrées des enfants à l'école, mes analyses s'appuieront sur un concept primordial, celui de l'hétéronormativité :

« L'hétéronormativité peut être définie comme l'ensemble de relations, actions, institutions et savoirs qui constituent et reproduisent l'hétérosexualité comme « normale », souhaitable, voire naturelle. Elle désigne donc le modèle hégémonique des rapports de genre, qui postule la complémentarité asymétrique des sexes et la primauté de

l'hétérosexualité, à travers l'essentialisation des catégories de masculin et féminin, et en présupposant la concordance nécessaire entre genre (masculin, par exemple), sexe (mâle) et désir sexuel (envers la femme). » (Fidolini, 2019, p. 801)

Plus simplement, Judith Butler définit l'hétéronormativité comme le « système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe [...] et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tous cas désirable et convenable » (2005, p. 24). Ainsi, afin d'étudier les relations amoureuses chez les enfants, il est nécessaire de tenir compte de ce système qui participe à la construction de normes sexuées et sexuelles et donc les normes au sein de ces relations. Pour le dire autrement, comme a pu le faire Isabelle Clair avec l'entrée dans la conjugalité des jeunes, les relations amoureuses chez les enfants de 6 à 11 ans sont à envisager « comme un espace d'observation des effets de l'hétéronormativité sur leurs représentations/pratiques des sexes et de la sexualité, et plus largement sur leurs façons d'être au monde – puisqu'on ne peut pas occuper une place dans la société qui ne soit définie par le genre » (2012, p. 68).

De plus, l'hétéronormativité suppose non pas seulement la complémentarité du féminin et du masculin, mais également leur hiérarchisation (où le masculin est supérieur au féminin). C'est ce qu'Isabelle Clair appelle l'ordre du genre :

« "Ordre" est ainsi à comprendre dans deux sens complémentaires : 1) en tant que classement entre masculin et féminin ; 2) en tant qu'injonction sur l'individu à être un homme (un garçon) ou une femme (une fille). L'ordre du genre oppose et hiérarchise les filles et les garçons, et, par voie de conséquence, détermine les droits et les devoirs sociaux attachés à chaque sexe (notamment en matière de sexualité) ainsi que les normes en fonction desquelles se construisent les identités genrées. » (Clair, 2008, p. 30)

En pensant l'ordre du genre au sein des relations amoureuses enfantines, il est alors possible de rendre compte des rôles sociaux établis au sein de celles-ci mais également des normes qui influencent la construction des identités genrées.

Ainsi, si ces différentes normes jouent un rôle sur la construction du rapport à l'autre sexe, elles participent également à la mise en place d'une hiérarchie hétérosexuelle entre féminités et entre masculinités (Butler, 2005 ; Clair, 2012 ; Renold, 2004). En effet, il n'existe pas une mais des féminités, tout comme il existe plusieurs masculinités, dont la masculinité « dominante » appelée masculinité hégémonique (Connell, 2014) qui correspond à « l'expression même du pouvoir des hommes sur les femmes et sur d'autres

hommes, considéré(e)s comme inférieur(e)s du point de vue de leurs attributs de genre » (Vuattoux, 2013, p.85).

Etudier les relations amoureuses enfantines à travers les concepts de socialisation – en prenant en compte les dispositions développées au sein de différents contextes –, d'éducation sentimentale, de genre et plus particulièrement de l'ordre du genre, permettra alors de saisir les différentes manières dont les enfants se comportent au sein des relations amoureuses et des conséquences sur la hiérarchisation hétérosexuelle.

3. Problématisation de l'objet

Si les sociologues ne s'intéressent aux enfants que depuis une trentaine d'années, il reste encore une multitude de sujets à étudier. Les principaux travaux français sur les processus d'acquisitions et de transmissions de normes affectives et amoureuses ont notamment été menés par Kevin Diter qui a étudié la construction du sentiment amoureux chez les enfants (2019) ou encore par Julie Pagis et Wilfried Lignier sur les inimitiés enfantines (Lignier et Pagis, 2014, 2017). De plus, l'amour se démarque des autres émotions au sein de la sociologie puisqu'elle est « l'émotion sociale par excellence, qui permet la reproduction de la société » (Illouz, 2019, p. 39). Plus encore, « elle organise l'histoire d'une vie, elle canalise et organise les stratégies sociales du mariage, elle se fonde sur les intérêts économiques et perpétue les relations sexuées. C'est l'intrigue cruciale de la majorité des productions culturelles et le plus largement partagé des idéaux et mythes occidentaux, encourageant l'individualisme, l'autonomie et l'égalité des sexes » (Illouz, 2019, p. 41).

C'est donc à travers la conjugaison de ces deux objets que j'ai construit tout l'enjeu de ma recherche, en prenant en compte les concepts de socialisation, d'éducation sentimentale, ainsi que de genre et l'ordre du genre qui en découle. Il s'agira alors d'étudier les dispositions amoureuses acquises selon les contextes, tout en considérant les différents styles d'éducation sentimentale et donc l'impact de l'implication des parents dans l'expression du sentiment. Cette analyse s'appuiera alors principalement sur la socialisation du genre, pensé comme système qui structure notre société et participe ainsi activement à la construction des identités genrées qui s'inscrivent dans un ordre hétéronormatif – dans la mesure où le monde enfantin n'est pas asexué. Ce système détermine de fait les « bonnes » et les « mauvaises » conduites à avoir au sein des relations amoureuses, engendrant la mise en place d'une hiérarchie dans la cour d'école.

Par conséquent, étudier les relations amoureuses chez les enfants permettra de rendre compte des manières dont les enfants se classent et classent les autres en fonction de la hiérarchie hétérosexuelle. En pensant les relations amoureuses comme terrain de reproduction de la société et donc comme le théâtre des rapports d'oppression, il sera alors possible d'étudier la genèse des codes amoureux et donc des rapports de pouvoir qui s'y jouent.

Dès lors, il convient de se demander, *de quelle manière les enfants investissent les relations amoureuses et quels sont les premiers codes amoureux ? Pour le dire autrement, de quelle manière les enfants s'expriment – de façon verbale ou écrite, ou encore de manière indirecte à travers la manifestation des émotions ou le travail de l'apparence – et se comportent – à travers des pratiques et des conduites – au sein des relations amoureuses ?*

Sur cette réflexion centrale, on peut alors se poser un certain nombre de questions complémentaires : Comment débutent et comment se terminent les relations amoureuses chez les enfants ? Le sentiment amoureux modifie-t-il l'ordre des interactions et dispose-t-il à des comportements spécifiques ? Si oui, de quelle façon ? Quels sont les enjeux pour l'enfant éprouvant un sentiment amoureux ? A l'inverse, quels sont les enjeux pour l'être aimé ? Quelle place occupe les pairs dans les relations amoureuses ? De quelle manière l'implication des parents dans l'éducation sentimentale entre en jeu dans les façons dont les enfants s'expriment et se comportent au sein des relations amoureuses ? Par ailleurs, peut-on parler de domination masculine dans les relations amoureuses chez les enfants ? Quels rapports de pouvoir sont en jeu ? Comment les différentes conduites et pratiques amoureuses contribuent à fabriquer leur inscription dans l'ordre du genre ? Pour finir, de quelle manière les relations amoureuses prennent part dans la façon dont les enfants apprennent à classer et se classer par rapport aux autres ?

Pour répondre à ces questions et cette problématique, j'ai réalisé une enquête ethnographique de quatre mois au sein d'une école élémentaire (de la CP à la CM2) qui m'a permis de recueillir les discours enfantins sur le sujet des relations amoureuses mais également d'observer les pratiques et les comportements au sein de celles-ci. En liant observation participante et ateliers collectifs (développés dans la Partie 2), j'ai ainsi pu obtenir suffisamment de matériau afin d'analyser ces codes amoureux que je présenterai dans la Partie 3.

Avant de présenter la démarche d'enquête, on peut déjà, à partir des travaux présentés en amont, rappeler les hypothèses émises plus haut :

- ❖ Puisque les enfants placent l'amitié au centre leurs intérêts (Diter, 2019 ; Thorne, 1993) et qu'elles et ils incorporent les normes sociales tout au long de leur socialisation (Darmon, 2016), on peut donc supposer que les normes relevant de la conjugalité ne seraient pas ou que partiellement incorporées. Ainsi, elles seraient différentes de celles des adultes. Les enfants ne penseraient donc pas forcément par la monogamie, particulièrement les plus jeunes, et seraient capables d'aimer plusieurs personnes à la fois sur des durées plus courtes.
- ❖ De plus, on peut imaginer que le couple ne serait pas la seule relation amoureuse négociable puisque pour entrer en couple, il faut que les sentiments amoureux soient partagés mais également avoués.
- ❖ On peut également supposer que les rencontres dépendraient des adultes et notamment des parents. En effet, elles seraient limitées aux lieux autorisés par les parents, à savoir l'école et les activités extra-scolaires et seraient donc soumises aux moyens financiers et donc à l'origine sociale des parents.
- ❖ L'étape de séduction observée chez les adultes serait quelque peu différente de celle des enfants qui dépendrait de leur âge.
- ❖ Des injonctions plus ou moins directes de la part des parents pourraient influencer les enfants à entrer dans une relation amoureuse.
- ❖ Les enfants recycleraient la bicatégorisation et la hiérarchisation en place dans les représentations actuelles du couple hétérosexuel adulte actuel. Ce recyclage leur permettrait ainsi de se repérer, se classer et classer les autres enfants.
- ❖ Les filles placeraient l'amour et les garçons au centre de leurs intérêts, valorisant ceux-ci socialement dans la cour d'école, et l'inverse ne serait pas vrai (Diter, 2019).

Au-delà de l'étude des comportements *des* amoureux·ses, il sera nécessaire de rendre compte de la perception des relations amoureuses qu'ont les enfants, y compris celles et ceux qui ne seraient pas amoureux durant l'enquête. Enfin, ce travail n'a pas pour but de témoigner de *la* vision ou de *la* manière d'agir des enfants dans leur globalité, ni même la vision de *l'Enfant*. Tout comme Wilfried Lignier et Julie Pagis, il s'agira plutôt de constituer « un point de départ, à la fois méthodologique et théorique [...] dans la mesure où il s'avère possible d'en proposer une genèse sociale » (2017, p.11).

PARTIE 2. ENQUÊTER SUR LES RELATIONS AMOUREUSES CHEZ LES ENFANTS

L'objectif de cette première partie est de saisir le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée. Puisqu'étudier les relations amoureuses chez les enfants nécessite d'abord de trouver un lieu d'enquête, il m'a fallu négocier et m'adapter afin de pouvoir y accéder. La recherche auprès d'enfants implique de sortir des méthodes traditionnelles de la sociologie. Pour cette raison, il a été nécessaire de faire des choix méthodologiques que je présenterai, ainsi que leurs avantages et leurs limites. Concernant l'observation participante, les contraintes du Master m'ont amenée à organiser mon temps sur le terrain afin de saisir au mieux les relations amoureuses enfantines. Différentes postures m'ont été attribuées, que ce soit par les enquêté-es ou par l'équipe pédagogique et ont également nécessité des adaptations. Enfin, la mise en place d'ateliers collectifs s'est avérée pertinente afin de compléter les observations. Cette partie introduit donc le cadre des analyses qui suivront, tout en permettant d'exposer les différentes problématiques rencontrées depuis l'entrée jusqu'à la sortie du terrain. Pour finir, ce chapitre a également pour but d'apporter un retour réflexif sur mon point de vue ainsi que ma position féministe comme démarche scientifique. Cette réflexivité sera alors articulée tout au long de l'écriture.

1. Savoir franchir les portes pour enquêter

Avant d'enquêter auprès d'enfants, plusieurs questions se posent. Quel est le lieu le plus adéquat pour étudier les relations amoureuses chez les enfants ? Qui sont les *gatekeepers* et comment les convaincre ? Enfin, quelles difficultés puis-je rencontrer et de quelle manière puis-je m'y adapter ?

1.1. Où étudier les relations amoureuses enfantines ?

Pour étudier les codes au sein des relations amoureuses enfantines, il m'a fallu tout d'abord déterminer la tranche d'âges des enquêté-es afin de décider où mon étude ethnographique se déroulerait. Pour des raisons pratiques, mon choix s'est arrêté à la tranche des 6 à 11 ans. D'une part, choisir cette tranche d'âges permet d'enquêter au sein d'un lieu unique tout en ayant plusieurs portes d'entrée, à savoir l'école élémentaire ou le centre de loisirs. Enquêter auprès d'une population plus âgée aurait nécessité d'entrer par le collège, ce qui aurait été l'unique possibilité et sans solution de repli. D'autre part, questionner des enfants de plus de 6 ans permet aussi de recueillir plus facilement leur

vision, ce qui aurait été beaucoup plus difficile avec des enfants de 3 à 5 ans. De plus, si ce travail n'a pas la prétention de compléter totalement celui de Kevin Diter (2019), bien qu'il s'inscrive dans la lignée de ses recherches, le choix de l'âge des enquêtés s'est donc aussi effectué de manière à ce que les résultats puissent se recouper. Enfin, étudier auprès d'enfants de 6 à 11 ans permet de rendre compte des prémices des relations amoureuses chez les jeunes, en complémentarité des études de sociologie de la sexualité déjà réalisées sur des publics collégiens et lycéens.

Afin de réaliser une enquête ethnographique auprès d'enfants, il est nécessaire de se demander dans quels espaces elles et ils évoluent et interagissent. Les enfants passant la majeure partie de leur temps à l'école, la plupart des travaux sociologiques les concernant sont réalisés au sein de cette institution (Delalande, 2003). Or, afin d'y accéder, deux possibilités s'offraient à moi :

- En contactant la ou le Directeur·ice académique des services de l'Éducation nationale. Une fois le projet validé, les Inspecteur·ices de l'Éducation nationale lancent un appel d'offre aux différent·es directeur·ices d'école rattaché·es à leur zone géographique. Une fois qu'un ou plusieurs établissements se sont portés volontaires, reste à négocier l'accord des professeur·es et des représentant·es de parents d'élèves.
- En contactant directement des professeur·es ou des directeur·ices d'école élémentaire. La demande fait alors le chemin inverse jusqu'à la ou le Directeur·ice académique des services de l'Éducation nationale. Une fois validé, la négociation doit également être faite auprès des professeur·es et des représentant·es des parents d'élèves.

Ayant une amie qui est professeure des écoles dans une ville de la région parisienne, j'ai tout d'abord tenté la deuxième option. En premier lieu, je lui en ai parlé à l'oral afin qu'elle en discute avec sa directrice. Étant au tout début de mon travail de recherche, je n'avais pas encore réfléchi à la manière dont je présenterais mon sujet. Parlant alors à ce moment-là de « comportements amoureux » et de « relations amoureuses », l'entrée ne fût pas facilitée. Mon amie, persuadée que mon objet de recherche poserait problème, n'a finalement pas abordé le sujet avec sa supérieure.

Le temps étant très court pour entrer sur le terrain dans le cadre du Master 2 en Formation Continue et ma demande ayant été retardée, j'ai finalement opté pour une autre option.

En effet, je ne me voyais pas, au mois de Janvier, monter un dossier qui aurait dû passer par différents circuits de validation, sans doute déjà monopolisés par les circonstances sanitaires liées à la Covid. Ayant été animatrice en centres de loisirs durant sept saisons, je sais que la plupart se déroulent au sein des établissements scolaires et regroupent les enfants de la même commune voire de la même école. J'ai alors décidé de changer de porte d'entrée pour me laisser plus de chances de trouver un terrain, même si cela voulait dire que toutes les enfants de l'école ne seraient pas forcément présentes, notamment les plus grandes qui pour certaines ont l'autorisation de rester à la maison sans surveillance.

1.2. Convaincre les gatekeepers

Pour ce faire, j'ai d'abord contacté un premier centre de loisirs afin de réaliser ma recherche le mercredi et durant les petites vacances scolaires. J'ai commis deux erreurs lors de cet appel. La première est que j'ai appelé à l'heure du déjeuner, donc à un moment où la directrice était occupée. Le téléphone semblait se trouver dans la cantine puisque j'entendais le chahut des enfants lors de la conversation. La deuxième erreur fût d'exposer directement mon objet de recherche. La directrice essayait de m'écouter malgré le vacarme mais ne semblait pas comprendre ma recherche, puisqu'elle ne faisait que répéter « Ok mais c'est quoi votre sujet ? C'est quoi le but de votre recherche, j'ai compris pas bien ? ». Mes explications sur la méthodologie que j'allais employer, mes questions de recherche – tout en restant vague et sans employer le terme de « relations amoureuses » – ainsi que les objectifs potentiels de ce genre d'enquête pour l'avancée de l'égalité filles-garçons, ne semblaient pas satisfaire mon interlocutrice. L'information que je n'avais pas eue avant l'appel est qu'il s'agissait d'un centre de loisirs réservé aux enfants de militaires. La directrice m'a donc expliqué que les conditions étaient particulières :

« Le truc c'est que le mercredi on a beaucoup d'enfants à problèmes. C'est très compliqué. On passe plus de temps à crier et recadrer qu'à s'amuser. Je veux pas que vous croyez qu'on éduque toujours comme ça et que vous vous dites "wah mais c'est quoi ce centre" vous comprenez ? C'est vraiment pas cool le mercredi. »

Cet extrait montre bien que ma présence peut inquiéter l'équipe d'animation, même après avoir rassuré sur le fait que les pratiques éducatives ne m'intéressaient pas. J'ai également demandé plusieurs fois s'il était possible de la rencontrer pour lui exposer plus longuement, dans les détails et au calme mon étude. Après plusieurs refus puisqu'elle souhaitait que je lui présente l'entièreté de ma demande au téléphone, et après plusieurs « je ne comprends pas où vous voulez en venir », j'ai fini par céder et lui parler de

relations amoureuses, en me disant que je n'avais plus rien à perdre. Sa réaction ne fût pas des moindres. En effet, lorsque j'ai évoqué ce terme, elle a de suite rebondi dessus pour dire : « Ah oui quand même. Mais il est bizarre votre sujet ! Personne va vouloir vous laisser rentrer dans son centre pour ça ». La conversation s'est donc terminée sur un refus. Cet échange m'a permis de constater que la présence d'un·e chercheur·se au sein d'une institution peut être dérangeante, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants. Protégé·es par les *gatekeepers*, c'est d'abord celles-ci et ceux-ci qu'il faut convaincre afin de pouvoir accéder à la population enfantine. Pour cette raison, j'ai par la suite retravaillé la présentation de l'objet de recherche et ma présentation en tant que chercheuse.

A la fin de la conversation téléphonique avec la directrice de ce centre de loisirs, celle-ci m'a conseillé de prendre attache avec la Responsable du Service Action Educative Territoriale de la ville, Madame Dorchain¹. Ne connaissant pas ce statut qui semble réservé aux grandes communes, il aurait été plus rapide de la contacter directement afin que ma demande soit transmise à tous les centres de loisirs plutôt que de les appeler un par un. Je pense tout de même que ces difficultés d'entrée de terrain m'ont été bénéfiques et ont pu me permettre de me préparer à « la grande demande » auprès de la Responsable des *gatekeepers*. Il fût difficile de l'avoir au téléphone mais lorsque je l'ai eue, je n'ai pas évoqué en premier lieu mon objet de recherche. Je me suis présentée en tant qu'étudiante en sociologie recherchant un centre de loisirs pour en faire mon terrain et que pour cela, je souhaitais obtenir un rendez-vous avec elle afin de lui présenter mon sujet. Notre rendez-vous fixé dix jours après l'appel, elle l'a finalement annulé une heure avant, devant gérer des imprévus avant les vacances scolaires du mois de février. Elle me fit attendre à nouveau une semaine afin de pouvoir la rencontrer. L'entretien s'est passé par visioconférence et fût plutôt rapide. Avant d'aborder l'objet de ma recherche, j'ai rappelé les conditions dans lesquelles se déroulerait l'enquête, c'est-à-dire par observation et potentiellement par des ateliers et dans l'anonymat. J'ai précisé que cette étude n'avait pas pour but de juger des pratiques éducatives des adultes et qu'elle concernait donc uniquement les enfants. Ces précisions ont permis d'anticiper les éventuelles inquiétudes. Une fois le cadre posé, j'ai présenté mon sujet de sorte à, encore une fois, ne pas inquiéter mon interlocutrice. En effet, passer par ce genre de contact privilégié peut autant être un

¹ Pour des questions de confidentialité et de respect de la vie privée des enquêté·es et des *gatekeepers*, les noms de famille, les prénoms, le nom de la ville et celui de l'école ont été modifiés. Pour les prénoms et les noms, j'ai pris le soin de tenir compte des origines migratoires, de la popularité du prénom selon l'année de naissance et de l'étymologie de celui-ci.

gain de temps qu'une façon de se « griller » auprès de tous les établissements de la ville. Pour cette raison, il m'a fallu être rassurante mais également peser chacun de mes mots qui avaient été préalablement réfléchis. Ainsi, j'ai abandonné les termes de « relations amoureuses » et de « comportements amoureux ». L'amour a tout simplement été noyé dans un concept plus vague, celui de l'affectivité. En parlant de relations affectives, on entend les relations qui impliquent une certaine dépendance émotionnelle, telles que l'amitié et l'amour. Mon objet de recherche n'étant pas centré sur les relations amicales, les ami·es des enfants feront tout de même partie de mon étude puisqu'elles et ils jouent un rôle dans les relations amoureuses des autres. Ainsi, parler de relations affectives est beaucoup plus « acceptable » puisque cela sous-entend, toutes les relations qu'ont les enfants entre elles et eux. De cette manière, mon objet de recherche semble moins « bizarre » comme avait pu le souligner la directrice précédemment contactée. L'entretien terminé et mon sujet approuvé par Madame Dorchain, il m'a fallu attendre à nouveau une semaine afin que ma demande soit validée par Madame Burgard, la Maire adjointe déléguée à l'enseignement, au périscolaire et à la restauration. Afin d'appuyer ma démarche, j'ai envoyé une lettre explicative (Annexe 1) récapitulant l'objet de ma recherche et les conditions d'enquête que Madame Dorchain a transmis à Madame Burgard.

Une fois l'accord de l'élue reçu, Madame Dorchain a pu transmettre cette même lettre aux centres de loisirs de la ville afin que l'un d'eux puisse m'accueillir. Sur les vingt-sept centres sollicités, deux ont accepté de me rencontrer. Afin d'avoir une vision éclairée des deux terrains d'étude potentiels et choisir le plus adéquat pour ma recherche, j'ai effectué des entretiens téléphoniques avec les deux directrices concernées. Il m'a donc fallu prendre en considération toute une gamme de critères. Le premier étant le nombre d'enfants présentes le mercredi. Le second, celui de l'origine scolaire des enfants, c'est-à-dire si elles et ils viennent de la même école – que ce soit les enfants présentes le mercredi ou celles et ceux allant au centre durant les vacances scolaires. Ensuite, un critère important est celui de l'hétérogénéité de la population, d'un point de vue de l'origine sociale mais également en termes d'âges. Mon choix s'est finalement porté sur le second centre de loisirs, accueillant moins d'enfants le mercredi, mais situé dans un quartier avec une mixité sociale plus importante. C'est d'ailleurs ce critère qui a finalement pris le dessus sur le reste, le premier centre de loisirs se trouvant dans un quartier militaire et accueillant donc des enfants « avec une éducation particulière » et

« des comportements particuliers » selon les dires de la directrice. Ce mémoire n'a pas pour but d'étudier les comportements amoureux de la totalité de la population enfantine mais bien de tenter d'en exposer une importante variété, du moins celles qui seront à ma disposition, c'est-à-dire selon l'âge, la classe, et le genre des enfants. Pour cette raison, choisir ce centre de loisirs n'aurait pas répondu à ma problématique puisque les comportements des enfants auraient ajouté une strate complexifiant le travail d'analyse sans pour autant apporter de plus-value concrète à un travail exploratoire tel que le mien. Enfin, l'école dans laquelle je me suis retrouvée, s'est finalement avérée être celle dans laquelle mon amie travaille en tant que professeure.

Deux jours après ces entretiens téléphoniques, soit le 3 mars, mon terrain a donc commencé dans le second centre de loisirs. La journée a débuté avec un entretien avec la directrice, Sophie, permettant de parler du fonctionnement des mercredis en centre de loisirs et plus particulièrement de ma présence. J'ai profité de cet échange pour exposer ma posture de chercheuse, m'obligeant à ne pas intervenir comme le ferait une animatrice, c'est-à-dire à ne pas encadrer ou sanctionner les enfants. A la fin de notre discussion, Sophie m'a proposé de venir observer également durant les pauses méridiennes, soit entre 11h30 et 13h20, moment beaucoup plus adapté à ma recherche puisque les enfants sont plus nombreux·ses mais surtout, leur cercle d'ami·es s'en trouve moins modifié. Cette proposition fût une réelle opportunité puisque réaliser mon terrain en centre de loisirs, soit le mercredi et durant les vacances scolaires, était un plan de secours suite aux échecs d'entrée en école élémentaire. Réaliser mon enquête durant les pauses méridiennes constituait mon terrain idéal mais n'avait pas été réalisable au vu de la complexité administrative et la temporalité restreinte pour intégrer l'institution scolaire. Tous les précédents centres de loisirs dans lesquels j'ai pu travailler n'avaient pas cette particularité – que la pause méridienne soit gérée par le périscolaire – et c'est pour cette raison que je n'avais pas pensé à intégrer l'école de cette façon. J'ai donc pu enquêter les mercredis dès le début du mois de mars. L'intégration aux pauses méridiennes ne s'est faite qu'à la fin du mois puisque j'avais décidé de réaliser un stage volontaire dans le cadre du Master qui s'est terminé à la fin du mois de mars et ne me permettait pas d'aller sur mon terrain en parallèle. En revanche, je n'ai pas enquêté durant les vacances scolaires puisque le centre de loisirs a fermé à cause du confinement.

Avant d'entrer sur le terrain, il m'a fallu évidemment prévenir les parents. N'étant pas autorisé·es à entrer dans l'école au vu des circonstances sanitaires actuelles, je n'ai pas

pu les rencontrer afin de présenter mon étude. J'ai donc rédigé une lettre informative (Annexe 2) qui, après validation de Madame Dorchain et de Madame Burgard, leur a été transmise. Cette lettre d'information a permis, en plus de prévenir les parents de ma présence, d'appuyer ma démarche en spécifiant que celle-ci avait été validée par l'adjointe au Maire. De plus, procéder de cette manière a permis de sécuriser mon entrée sur le terrain puisqu'il s'agissait d'un simple courrier informatif et non d'une demande d'accord. Evidemment, mes coordonnées étaient dans la lettre et permettaient aux parents de me contacter *a posteriori* pour plus d'informations, ce qui n'a pas été le cas. Je n'ai donc pas eu à convaincre les parents de ma venue, ce qui a grandement facilité ma démarche d'entrée sur le terrain.

1.3. Adapter sa posture et son objet : une nécessité et un matériau d'enquête

Que ce soit lors de ma rencontre avec la Responsable du Service Action Educative Territoriale de la ville, avec la directrice du centre de loisirs, de l'équipe d'animation ou dans mon courrier destiné aux parents, je me suis toujours présentée en tant « qu'étudiante en Master de Sociologie » sans faire mention du genre. En effet, cette approche aurait pu compliquer mon entrée sur le terrain, puisque le genre n'est pas une question qui intéresse l'Education Nationale (Diter, 2019). En ne parlant que des enfants dans leur globalité et non pas « des filles et des garçons », j'ai ainsi évité les inquiétudes qu'auraient pu avoir les *gatekeepers* face à l'accueil d'une chercheuse féministe, puisque rare sont les terrains sur lesquels cette posture peut être assumée (Clair, 2016). Néanmoins, ma recherche se situe tout de même dans une démarche scientifique féministe nécessitant alors : « engagement personnel de la chercheuse envers son objet de recherche, engagement théorique envers une perspective féministe, engagement pratique pour une transformation des rapports sociaux » (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 11). Cette revendication me permet ainsi de construire une « objectivité “forte” » qui « redéfinit les critères de scientificité contre le fantasme (ou le mensonge) selon lequel la science pourrait être délestée de prénotions » (Clair, 2016, p. 69) et « se réclame d'un engagement éthique et social explicite plutôt que d'une neutralité qui ne peut être qu'illusoire » (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 11). Ainsi, ma position féministe et mon point de vue ont tout intérêt à être pris en compte dans cette recherche puisque :

« Les points de vue “assujettis” sont privilégiés parce qu'ils semblent promettre des récits du monde plus adéquats, plus soutenus, plus objectifs, plus transformateurs. Mais apprendre à voir d'en bas requiert au moins autant de savoir-faire avec les corps et le langage,

avec les médiations de la vision, que les visualisations technoscientifiques ‘les plus élevées’ ». (Haraway, 2007, p. 119)

Enfin, Patricia Hill Collins rappelle que les points de vue « assujettis » sont multiples en raison de l'imbrication des rapports sociaux. Les femmes féministes n'ont pas alors le même point de vue puisqu'elles n'ont pas le même positionnement dans les rapports sociaux de race, de classe ou de sexualité (2004). Pour ma part, j'ai alors conscience de ma position de dominée dans les rapports sociaux de sexe, mais de dominante dans ceux de race et de classe.

Ensuite, en mettant en avant mon expérience en tant qu'animatrice de centre de loisirs et en me positionnant comme étudiante ayant besoin d'aide pour sa recherche de terrain, j'ai pu « montrer patte blanche ». En effet, enquêter auprès d'enfants peut être dérangent, en particulier lorsque l'on appartient au mauvais genre, comme ont pu en faire l'expérience Kevin Diter (2019) ou Wilfried Lignier (2008). Le « spectre de la pédophilie » qui est omniprésent dans leurs recherches montre en effet que les adultes, en tant que *gatekeepers* protègent les enfants du désordre social. Ainsi, en présentant ma recherche sans parler d'amour, j'ai balayé d'un revers le côté « bizarre » qui m'avait été précédemment reproché. De plus, en adoptant une posture d'ancienne animatrice et d'étudiante, j'ai pu rassurer le personnel éducatif sur mon innocence. Evidemment, le fait que je sois du bon genre (en étant une femme), m'a sûrement été bénéfique, puisque vouloir passer du temps auprès de jeunes enfants est considéré comme naturellement féminin (Murcier, 2007). Pour cette raison, il m'a souvent été souligné, notamment par mon entourage, que mon sujet était « trop mignon ». Aussi, lorsque j'expliquais un jour à une animatrice quelques points de ma recherche, celle-ci m'a répondu : « bah c'est bien c'est intéressant d'étudier les enfants pour comprendre leur comportement entre eux et tout ça, et puis comme ça quand t'auras des enfants tu sauras comment ils fonctionnent ». A travers ces remarques, on peut donc comprendre qu'une femme faisant cette étude n'est pas un danger et même au-delà, la ferait dans une visée naturelle et maternelle. Finalement, la façon dont j'ai dû adapter ma présentation et celle de mon objet, ainsi que la manière dont mon objet et moi sommes perçues, constituent « un véritable matériau d'analyse du terrain lui-même et non pas seulement [ma] position » (Darmon, 2005, p. 99).

Après avoir déterminé mon lieu d'enquête et avoir su négocier mon entrée par l'adaptation de ma posture et de mon objet, il m'a alors fallu réaliser les choix méthodologiques les plus appropriés pour enquêter auprès d'enfants.

2. Méthodologie d'enquête

Afin d'enquêter sur les relations amoureuses enfantines, j'ai décidé d'observer les enfants durant les temps périscolaires pour étudier leurs pratiques. J'ai également fait le choix de les interroger lors d'ateliers collectifs pour recueillir leur parole et compléter les observations.

2.1. L'observation participante

Une fois l'objet sociologique mûri, l'observation fût la méthode qui m'est apparue comme une évidence. Si de nombreux·ses ethnologues ont étudié la « culture enfantine » en prenant leurs distances face aux enfants observé·es, il m'a semblé pertinent de plutôt recourir à l'observation participante pour saisir la diversité de ces cultures. Comme le souligne Wilfried Lignier, cette méthode « implique d'abandonner un regard surplombant sur les enfants qui conduit facilement, suivant un biais bien connu des ethnologues, à unifier le “groupe des pairs” » (2008, p.34). Pour cette raison, il a fallu m'intégrer et être intégrée au sein de différents groupes d'enfants, ce qui m'a permis d'observer les relations en étant incluse et d'y participer.

Description de l'établissement scolaire

L'établissement scolaire dans lequel s'est déroulée mon enquête est une école publique de la ville de Bonnebanlieue, en région francilienne. Bien que Bonnebanlieue soit plutôt une ville où un peu moins de la moitié de la population non scolarisée fait partie des cadres et des professions intellectuelles supérieures, l'école est située dans un quartier mixte, excentré et résidentiel. L'école Jacques Brel compte neuf classes : deux classes de CP, deux de CE1, une classe de CE2, deux de CM1 et deux de CM2. 191 enfants y sont scolarisé·es et 140 en moyenne mangent à la cantine. Le mercredi, seulement une vingtaine voire une trentaine maximum d'enfants sont présent·es. 57 enfants seront cité·es dans ce mémoire (Annexe 3), parmi lesquel·les 32% sont issu·es des classes populaires, 35% des classes moyennes et 33% des classes moyennes supérieures et classes supérieures. 32 enfants sont ou ont été amoureux·ses, parmi lesquel·les 25% sont issu·es des classes populaires, 37,5% des classes moyennes, et 37,5% des classes moyennes supérieures et classes supérieures.

La cour de récréation (photographies en Annexe 4) est séparée en deux par une grille. D'un côté se trouvent les maternelles, avec accès à différentes structures de jeux telles qu'un toboggan, de l'autre les enfants en classe élémentaire. Dû aux circonstances sanitaires, la cour des classes élémentaires est elle-même séparée en deux par une ligne tracée à la craie sur le sol. A l'origine en forme de L, la cour a été approximativement divisée au niveau de l'angle. D'un côté se trouve le terrain de foot entouré de trois bancs. Un banc se situe contre le mur du préau, un autre se trouve en face, contre le gymnase, et le troisième, plus éloigné des autres et souvent peu occupé par les adultes donc à l'abri de leurs regards, est proche de la grille par laquelle reviennent les enfants ne mangeant pas à la cantine le midi. Ce côté de la cour donne également accès au gymnase, aux toilettes, ainsi qu'au préau sous lequel les enfants accrochent leur manteau mais ne peuvent rester, excepté lorsqu'elles et ils font la queue pour entrer dans la cantine. Ensuite, le terrain de basket étant coupé en deux par la ligne dessinée au sol, un panier se situe également de ce côté de la cour. Enfin, des figures sont dessinées au sol, telles qu'un « carré magique », un carré comportant plusieurs cases et un escargot. L'autre côté de la cour comporte la deuxième partie du terrain de basket et donc également un panier, ainsi que deux tables de ping-pong. D'autres figures sont tracées au sol, notamment un labyrinthe. Cette partie de la cour est ouverte sur le potager auquel les enfants n'ont pas accès en autonomie ainsi qu'à un long muret en bois, démarrant de l'entrée du potager jusqu'au mur du gymnase et servant de banc pour les enfants. Deux bancs sont de ce côté, tous les deux contre le parterre de buissons situé contre la grille séparant la cour élémentaire de la maternelle. Enfin, cette partie de la cour donne également sur les grandes vitres de la cantine. La séparation de la cour est donc telle que, d'un côté se trouvent les CP et CE1, de l'autre les CE2, CM1 et CM2, échangeant alternativement chaque jour afin d'avoir accès aux différentes structures existantes de part et d'autre de la ligne de démarcation. Etant donné les circonstances, j'ai été amenée à observer ces deux terrains, ce qui m'a notamment permis d'étudier les différences des comportements selon la disposition des lieux.

Lorsqu'il pleut, les enfants sont regroupé-es par classe et vont, accompagné-es de leur animateur-ice attitré-e, soit dans le gymnase, soit dans une des trois salles dédiées au périscolaire. Ces trois salles se situent les unes à côté des autres au deuxième étage de l'établissement scolaire. Elles servent également pour les activités manuelles organisées les mercredis. Pour finir, les temps de repas sont organisés par classe et l'ordre de passage

change chaque jour. Ainsi à chaque fois qu'une classe déjeune, les autres élèves demeurent dans la cour. Afin de faciliter la liste des cas contacts de la Covid-19, les enfants doivent manger avec les mêmes camarades tous les jours et ne peuvent changer de table. Pour cette raison, et également afin d'éviter de m'exposer à des risques – dans la mesure où les enfants se retrouvent en intérieur et sans masque – j'ai préféré ne pas observer ces temps de repas et me consacrer uniquement à la cour de récréation, ainsi qu'en salles et au gymnase les mercredis ou lorsque la météo l'imposait.

Un calendrier à adapter : définir mon corpus avant d'enquêter

L'observation s'est déroulée en deux temps. Le premier, qui a duré un mois environ, m'a permis de faire connaissance avec les enfants et d'obtenir leur confiance. N'étant présente que les mercredis sur les trois premières semaines, mon intégration s'est faite au sein d'un groupe restreint d'enfants. Lorsque j'ai intégré les pauses méridiennes, j'ai à peine eu le temps de m'annoncer que Lilou, une enfant de 11 ans que je connaissais déjà du mercredi, m'a trainée dans la cour en me tenant par le bras pour me présenter à ses camarades, en répétant ce qu'elle avait retenu de ma présentation trois semaines plus tôt :

« Ça c'est Oldine c'est une étudiante qui va être avec nous jusqu'à la fin de l'année, c'est pas une animatrice elle est pas là pour nous punir et tout ça, elle est juste là pour parler et jouer avec nous parce qu'à la fin de l'année elle a un devoir à rendre sur les enfants, voilà ! ». (Lilou, CM2, classes moyennes supérieures)

La confiance communiquée par Lilou lors de ces présentations ainsi que la façon dont elle m'a trainée dans toute la cour comme si j'étais une enfant m'a permis d'avoir un premier contact favorable avec les enfants qui m'étaient encore inconnu·es. Un temps d'échange a tout de même été organisé lors de mon arrivée afin que je puisse expliciter ma venue et que les enfants puissent me poser leurs questions. Les premières semaines de mon enquête, j'ai régulièrement dû rappeler aux enfants le but de ma présence et de mon étude.

Présentations faites, deux semaines se sont écoulées avant la fermeture des écoles et des centres de loisirs due au troisième confinement de la Covid-19. Ces deux semaines m'ont permis de rencontrer la majorité des enfants en m'intégrant à leurs jeux et leurs discussions et plus particulièrement de réaliser une sorte d'observation « d'échantillonnage » afin d'identifier les amoureux·ses, les êtres aimés et les ancien·nes amoureux·ses. J'ai obtenu ces informations de différentes manières, qui m'ont ensuite permis de passer à la seconde étape de mon observation. J'ai parfois, selon le contexte et

l'aisance de l'enfant, directement posé la question : « est-ce que tu es amoureux-se ? ». Certain-es ont aussi abordé le sujet par elles-mêmes et eux-mêmes. Enfin, le jeu « ni oui ni non » s'est avéré très utile puisqu'il permet de poser toutes sortes de questions auxquelles les enfants répondent sincèrement en évitant tout simplement les deux mots interdits. A travers ce jeu, j'ai pu obtenir facilement le nom des enfants qui aiment pour ensuite discuter avec elles et eux, un peu plus tard, de façon plus formelle.

Le deuxième temps d'observation a donc eu lieu lors de la réouverture des écoles, fin avril. En effet, les circonstances sanitaires m'ont malheureusement fait perdre une semaine d'observation en pauses méridiennes et le mercredi, ainsi que deux semaines de journées entières en centre de loisirs. De retour sur le terrain, mes observations se sont cette fois concentrées, à l'aide de mon guide d'observation (Annexe 5), sur les enfants « échantillonné-es » soit les enfants qui sont à ma connaissance amoureux-ses, aimé-es ou anciennement amoureux-ses. J'ai également passé du temps avec d'autres enfants afin de rencontrer celles et ceux qui n'avaient pas encore pu discuter avec moi, et par la même occasion faire diversion afin de masquer mon intérêt pour certain-es. A partir de ce deuxième temps d'observation, les mercredis m'ont permis de discuter davantage avec les enfants afin de recueillir leur perception des relations amoureuses. En revanche, mon guide d'observation m'a surtout été utile les midis puisque les amoureux-ses n'étaient pas forcément présent-es le mercredi. Avant de démarrer cette étape d'observation, j'avais établi une liste d'enquêté-es sur lesquelles me concentrer et leur lien entre elles et eux. Cette façon de procéder s'est avérée utile pour le début mais les relations amoureuses ayant évolué au cours de mon observation, il a fallu la mettre régulièrement à jour. De plus, certains prénoms ne sont apparus que plus tard puisque toutes les enfants ne m'ont pas parlé de leur(s) amoureux-se(s) dès le début et surtout, certain-es sont tombé-es amoureux-ses au cours de l'enquête.

Une présentation de soi partiellement à découvert

Ayant exposé mon sujet aux adultes de sorte à étudier les relations affectives plutôt que les relations amoureuses, ma présentation aux enfants en a été par conséquent impactée. Lorsque les enfants se sont réuni-es dans le gymnase pour que je puisse leur expliquer la raison de ma présence, je n'ai pas pu ouvertement parler d'amour puisque les animateur-ices et la directrice étaient là. Je ne souhaitais pas pour autant élargir mon sujet puisque je ne voulais pas que les enfants pensent que je m'intéressais aux relations amicales et viennent de ce fait constamment me faire part d'informations hors-sujet. De

plus, le terme d'affectivité était peut-être trop complexe pour des enfants de 6 à 11 ans. Pour ces raisons, j'ai décidé de ne pas leur exposer mon sujet de recherche et uniquement de leur dire que « je suis étudiante et [que] j'ai un devoir à rendre qui concerne les enfants » et que pour cela, « je serai avec [elles et eux] jusqu'à la fin de l'année, pour jouer et discuter ». Ne pas exposer les détails de ma recherche a augmenté le risque de difficulté à accéder à certaines informations précieuses concernant le sujet intime de l'amour. Pour autant, mettre l'amour en premier plan dans ma présentation aurait pu à l'inverse provoquer de la méfiance chez certain·es et notamment chez les garçons, en général moins à l'aise avec ce sujet (Diter, 2019). Ce choix méthodologique de ne pas aborder le sujet de l'amour n'a néanmoins pas été totalement respecté. En effet, mon temps d'observation ayant été raccourci à cause du troisième confinement, j'ai eu peur de manquer de matériaux et j'ai donc été attentive aux moments auxquels je pouvais rebondir afin d'en apprendre plus. Lors de l'enquête, il m'est ainsi arrivé, suite aux questionnements de filles souhaitant en savoir plus sur ce qui animait ma recherche, de leur expliquer que j'étais intéressée par les « histoires d'amour ». Cela n'a pas semblé les perturber puisque leurs interactions avec moi n'ont pas diminué. L'amour étant un sujet de filles et de femmes (Cancian, 1986), ma curiosité le concernant a finalement été assimilée plutôt à mon genre qu'à ma recherche. De plus, la proximité avec certaines, qui me considéraient comme leur « nouvelle grande copine » m'a permis d'accéder aux informations « secrètes ».

L'adulte, la « nouvelle grande copine » et la « concurrente »

Au cours de mon enquête, les enfants ont régulièrement tenté de me donner une place. Leur dire que j'étais étudiante était, pour les plus grand·es, une façon assez claire de leur expliquer que je n'avais pas terminé mes études afin de « devenir, le temps d'une enquête, "moins qu'un adulte" » sans prétendre « ne pas être plus qu'un enfant » (Lignier, 2008, p.23). J'ai également eu le droit à diverses questions telles que : « tu veux faire quoi comme travail plus tard ? », qui me plaçaient comme étudiante, jusqu'à ce que d'autres viennent nuancer cette position, comme : « t'as quel âge ? ». En effet, l'annonce de mon âge a souvent été source d'étonnement pour les enfants qui ne s'imaginent pas une étudiante de 27 ans et pensaient donc que j'avais plutôt 18 ou 20 ans. Pour les plus jeunes pour qui les notions d'études et de faculté sont totalement obscures, il fût plus difficile de comprendre ma position. « Mais t'es quoi alors si t'es pas animatrice ? », fût l'une des phrases qui m'a souvent été répétée. Le vouvoiement a également été utilisé par certain·es

durant les premières semaines malgré mes rappels à privilégier le tutoiement. Habitué·es à vouvoyer les adultes ou à lever la main pour prendre la parole, ces réflexes ont parfois pris le dessus mais étaient souvent pointés du doigt par les enfants avec lesquelles j'avais pu développer une certaine proximité. En effet, je n'avais finalement pas besoin de rappeler ma position puisque cela était fait par les enfants l'ayant comprise : « mais non, tu peux la tutoyer, c'est Oldine c'est pas une animatrice ! ». Comme c'est le cas pour la sociologue Alice Simon dans son enquête sur le rapport des enfants à la politique, le vouvoiement et la main levée « ont été particulièrement fréquents avec les élèves issus des milieux populaires – probablement parce que les enfants issus des classes supérieures ont plus de chances de fréquenter en dehors de l'école des adultes à qui je pouvais leur faire penser » (2020, p.10). L'observation participante trouve alors son intérêt puisqu'elle m'a permis d'être perçue progressivement de façon différente par les enquêté·es (Lignier, 2008). En effet, il est arrivé au début que ma présence ne soit pas appréciée :

[Extraits de journal de terrain, le 17/03/2021] Lorsque je souhaite rejoindre les plus grandes qui sont regroupées autour de Suzie, elles me repoussent et me demandent de partir. Elles savent très bien que même si je ne suis pas là pour les gronder, ce qu'elles font est mal. [...] Quand Suzie arrive, elles crient « viens Suzie, viens avec nous ». Puis, une fois les activités commencées, elles partent toutes les trois pour rejoindre Inès et laisser intentionnellement Suzie seule. Elles commencent ensuite à chuchoter pour parler d'elle : « elle a fait ça ?? – ouais elle l'a fait ! ». Je ne sais pas de quoi elles parlent mais lorsqu'elles remarquent que je ne suis pas loin, elles me demandent à nouveau de partir pour pouvoir parler de leurs secrets.

Cette situation qui s'est produite le troisième mercredi montre que ma présence était encore associée à celle d'une adulte pouvant les juger et les punir. Au fur et à mesure de l'observation, les enfants ont finalement pu m'accorder leur confiance au point de pouvoir dire des gros mots devant moi ou même faire des choses interdites au sein de l'école en me demandant de ne rien dire. Régulièrement, ou du moins durant les premières semaines d'enquête, les enfants ont aussi tenté de mobiliser ma présence afin de régler leurs conflits, sanctionner les autres, ou simplement savoir quelles activités étaient prévues pour la journée. Ne souhaitant pas être une figure d'autorité, je les invitais alors à aller voir un·e animateur·ice. Cette règle fût rapidement intégrée par les enfants lors des temps libres dans la cour de récréation. Néanmoins, lors des jeux auxquels je participais, que ce

soit à l'épervier ou à chat², ma présence était constamment utilisée à des fins d'arbitrage et de prises de décisions. De plus, quelques obstacles m'ont empêchée d'adopter la posture souhaitée. En premier lieu, il apparaît que mon expérience en tant qu'animatrice a été difficile à mettre de côté. En effet, je me suis surprise le premier jour à dire aux enfants de ne pas courir dans les escaliers. Suite à ce moment d'égarement quant à ma posture, j'ai tenté d'être attentive à mes moindres faits et gestes. Or, les difficultés rencontrées n'ont pas toujours été de mon ressort. Par exemple, Laurent, un animateur auprès duquel je n'avais pas encore eu l'occasion d'expliquer ma démarche de retrait quant à l'autorité, a posé problème au début ma recherche. En effet, il a fallu que je lui explique plus tard la spécificité de ma présence puisque celui-ci avait parlé en mon nom devant les enfants :

[Extraits de journal de terrain, le 22/03/2021] Lorsque Sérine dit à Laurent que je ne suis pas animatrice et que c'est pour cette raison qu'elle se tourne vers lui, pour régler son conflit, il lui répond : « Non mais Oldine c'est pas une animatrice mais elle peut vous punir aussi hein (je lui fais des grands yeux et un "non" de la tête pour lui dire d'arrêter). Oldine, c'est une adulte, elle a de l'autorité et si elle veut elle vous punit, comme moi ! ».

Un autre statut m'a également été attribué et a particulièrement été bénéfique, celui de « nouvelle grande copine ». Ce terme a notamment été employé par les enfants de CE2, CM1 et CM2 avec qui j'ai pu avoir davantage de discussions qu'avec les plus jeunes. Comme pour Kevin Diter qualifié de « grand copain » par les enfants dans sa thèse, cette notion fait référence dans ma recherche à « une copine pas de leur âge, une copine adulte », mais renvoie également à ma capacité à « aller chercher les “ballons perchés” ou pour rendre la partie sportive plus difficile, plus concurrentielle et donc plus intéressante » (2019, p.67). Or, contrairement à Diter, cette appellation m'a surtout été attribuée par les filles avec qui j'ai passé le plus de temps. Il m'a été plus facile d'aborder les filles – du moins pour les plus de 9 ans – qui se sont davantage intéressées à ma présence que les garçons. En effet, certaines y ont vu un réel avantage en me prenant pour confidente adulte exemptée de son rôle autoritaire, me racontant ainsi leurs disputes et leurs secrets. De ce fait, la notion de « grande copine » a finalement pris son sens dans

² Ces deux jeux sont des jeux d'attrape. L'épervier consiste à traverser un terrain prédéterminé après l'autorisation de l'épervier et sans se faire toucher par celui-ci. La ou le dernier-e joueur-se en liberté remporte la partie. Le chat se déroule dans la cour entière et propose de nombreuses variantes (chat glacé, chat perché...). A nouveau, il faut réussir à ne pas se faire attraper par le chat et la dernière personne en liberté gagne.

la complicité que j'ai pu développer avec certaines d'entre elles. Cette posture m'a été très utile puisqu'elle m'a permis de récolter un grand nombre d'informations auxquelles je n'aurais pas pu accéder si j'avais été plus distante, comme l'auraient fait les sociologues français·es de l'enfance (Delalande et Rayou, 2001). En revanche, les conséquences de cette posture ont parfois été difficiles à assumer puisqu'en tant que copine, certaines s'attendaient à ce que je les soutienne dans leurs conflits en leur donnant raison même lorsqu'elles avaient tort, chose que je n'ai pas toujours faite. J'ai donc parfois dû prendre parti au détriment des liens affectifs noués.

L'un des risques en exposant une complicité avec certain·es enfants a été de développer une inimitié avec d'autres. En passant du temps avec divers groupes d'enfants, il m'est arrivé que certain·es, ou plutôt certaines, ne l'apprécient pas et se considèrent en ma présence en « terrain hostile ». Ce fût le cas notamment d'une fille en particulier, Lorène (CM2, classes moyennes), qui se dispute régulièrement avec les autres enfants et qui m'observait à chaque fois qu'elle me voyait discuter avec ses « ennemi·es » du moment. Enfin, une autre difficulté rencontrée fût celle de l'ordre des interactions bouleversées par ma présence. En jouant avec les enfants, les groupes se sont à plusieurs reprises modifiés et recréés puisque nombreux·ses sont celles et ceux qui souhaitent jouer avec moi, même si le groupe avec lequel je jouais n'était habituellement pas le leur. Les groupes étant alors perturbés, il est arrivé qu'Inès (CM1, classes populaires) particulièrement désagréable avec un certain nombre d'enfants mais également avec les adultes, me dise : « c'est nul tu m'as pris toutes mes copines ! », et le lendemain : « « t'as vu hier y avait plein de monde avec toi et aujourd'hui y a plus personne ». Ainsi, j'ai plusieurs fois été perçue par des filles de CM1 et CM2 comme une concurrente voire une ennemie, chose qui ne s'est pas produite avec les garçons ou avec les plus jeunes.

Que ce soit à cause du désordre des interactions induit par ma participation, de la réaction de celles qui n'acceptent pas ma présence au sein des groupes d'ami·es ou d'ennemi·es, ou de la volonté des enfants de faire de moi une arbitre lors des jeux, il m'a fallu trouver un équilibre dans ma participation en tant qu'observatrice. Pour ces raisons, j'ai adapté ma posture au fur et à mesure de l'enquête. Lorsque les enfants me proposaient de jouer en début de récréation, ce que faisaient constamment les CP et les CE1, j'acceptais mais j'arrêtais assez rapidement le jeu. Satisfait·es d'avoir pu jouer quelques minutes avec moi, elles et ils retournaient ensuite dans leur groupe d'ami·es habituel que je pouvais

finalement rejoindre sans création d'un rassemblement³. Ensuite, je refusais de manière détournée, à chaque fois qu'on me demandait d'arbitrer, par exemple en demandant le jugement d'un·e animateur·ice comme l'aurait fait un·e enfant.

L'animatrice expérimentée, la nouvelle enfant et la bienfaitrice

Le premier jour, j'ai pu rencontrer la directrice ainsi que l'équipe d'animation du mercredi. L'animatrice et les deux animateurs étant dans la cour, je me suis dirigée vers elle et eux pour me présenter ainsi que mon sujet. Afin d'éviter toute ambiguïté, j'ai précisé la façon dont allait se dérouler l'observation et particulièrement le fait que je ne prendrais pas part aux activités en tant qu'animatrice. Lorsque nous avons discuté, j'ai remarqué que les deux animateurs avaient relevé à plusieurs reprises le fait que j'ai été animatrice durant sept saisons. L'air inquiet, particulièrement Alexandre l'animateur présent depuis quelques mois seulement et n'ayant pas le diplôme, je les ai donc rassurés sur le fait que je n'étais pas là pour juger de leur façon d'animer. Néanmoins, celui-ci a exprimé ses inquiétudes face à ma présence durant toute l'enquête en me disant régulièrement : « je sais pas trop comment ils font d'habitude ». Plusieurs fois lorsqu'il se retrouvait seul face à un groupe d'enfants et moi, il m'a demandé si je savais utiliser tels ustensiles ou telles peintures, ou même si je savais ce qu'il devait faire. Ainsi, de façon ponctuelle, il est évident que ma posture de « grande copine » fût ébranlée puisqu'il me plaçait devant les enfants comme sachante, ou du moins animatrice plus expérimentée.

Afin d'obtenir le maximum de matériaux et la confiance des enfants, il m'a fallu maintenir « d'une certaine distance symbolique et physique avec ceux qui gardent les frontières du groupe de pairs mais qui n'en font pas partie (les professionnels de l'enfance, les parents) » comme le conseille Wilfried Lignier (2008, p.26). En l'occurrence, je n'ai pas rencontré les parents des enquêté·es. Les seul·es adultes auprès de qui j'ai dû volontairement maintenir une distance ont été les animateur·ices et la directrice. Ainsi, j'ai évité de passer trop de temps avec celles-ci et ceux-ci devant les enfants afin qu'elles et ils ne m'y assimilent pas ou ne pensent pas que je puisse répéter ce qui a pu être dit ou fait dans leur dos. Avant de débiter mon enquête, cette posture particulière avait été présentée à l'équipe d'animation présente le mercredi. Or, les animateur·ices absent·es le mercredi mais présent·es sur les temps du midi n'ont pas été prévenu·es. Pour cette raison,

³ J'avoue également qu'il m'a été difficile de suivre tous les jeux des enfants puisque, blessée aux genoux, je dois normalement éviter la course. De plus, les masques liés à la pandémie de la Covid-19 n'aident pas à l'effort physique même si les enfants semblent, elles et eux, s'y être habitué·es.

Laurent m'a dit une fois « quand je t'ai vue j'me suis dit qu'on avait un enfant en plus », me reprochant ainsi le fait que je ne sois pas intégrée à l'équipe d'animation et ma trop grande participation aux jeux des enfants. Mon entrée sur le terrain lors des pauses méridiennes s'étant faite rapidement et sans pouvoir rencontrer les animateur·ices en amont, ma présence n'avait pas été annoncée et il m'a fallu au fur et à mesure l'expliquer lorsque l'occasion se présentait. Cette participation aux jeux des enfants m'a également été reprochée à diverses reprises par la directrice sous forme de sous-entendus : « Tu t'es bien amusée Oldine ? », « En fait dans ton mémoire tu vas dire "aujourd'hui j'ai joué à ça, j'ai peint ça"... », « Oldine elle est venue juste pour faire les activités des enfants en fait ». Ces nombreuses remarques montrent bien qu'il est difficile pour l'équipe d'animation d'accepter la présence d'une adulte qui n'a pas pour objectif de surveiller et punir, mais qui s'intègre au groupe des enfants. En revanche, on peut imaginer que si les adultes m'ont prise pour une enfant dans mon comportement, c'est que la mise à distance recherchée est réussie, permettant que ma « recherche participante avec des enfants [ait] une quelconque chance d'atteindre ses objectifs » (Lignier, 2008, p.26).

Une troisième position m'a été attribuée par l'équipe d'animation dans une moindre mesure. Plusieurs fois durant l'enquête, les animateur·ices et la directrice m'ont demandé où en était ma recherche et si j'avais « des choses intéressantes ». Un retour de mes travaux est ainsi particulièrement attendu par la directrice. En effet, si Sophie m'a autorisé l'accès au centre de loisirs, c'est à la condition qu'une synthèse lui soit transmise. Répétant régulièrement que mon mémoire est un mémoire de recherche et non de recherche-action, Sophie m'a tout de même plusieurs fois dit qu'elle était impatiente de découvrir « des tips et des clés pour enfin comprendre certaines choses et savoir comment agir ». En effet, la façon dont j'ai présenté mon sujet de recherche, c'est-à-dire « comprendre les comportements des enfants au sein des relations affectives » l'a amenée à penser que mon mémoire permettrait d'avoir LA solution pour régler les conflits et comprendre les comportements qui semblent parfois éloignés de ceux du monde adulte. D'ailleurs, Sophie ainsi que deux animateur·ices, Claudie et Loïc, m'ont demandé de prêter particulièrement attention à Chloé, une enfant de 7 ans dont le comportement est inhabituel. Constamment seule au milieu de la cour, elle passe ses récréations à regarder les autres enfants jouer et ne leur adresse jamais la parole. Pour cette raison, on m'a donné comme mission « d'essayer de parler un peu avec elle et comprendre son problème », comme pourrait le faire un·e psychologue.

Me mettre à distance des adultes n'a pas toujours été facile. En revanche, cette prise de position m'a permis d'obtenir la confiance des enfants. Afin que cette prise de recul ne me porte pas préjudice, j'ai tout de même pris le temps, lorsque les enfants n'étaient pas présent-es, de leur faire part de l'état d'avancement de mon travail. L'un des animateur-ices, ainsi que mon amie, professeure de CM2, ont également joué le rôle d'informateur-ice. Malheureusement, leurs renseignements ne se sont pas toujours, voire rarement, avérés vrais. En revanche, ces échanges m'ont permis de garder un bon climat avec les équipes d'animation et enseignante et donc que ma présence soit acceptée.

L'observation participante a été bénéfique pour ma recherche de différentes façons. Elle m'a tout d'abord permis, en m'intégrant dans les groupes d'enfants, d'observer les relations de l'intérieur et ainsi de recueillir des données réelles et non supposées puisqu'« immergés dans leur vie quotidienne, les enquêtés n'ont ni possibilité ni raison de se soustraire à leur activité habituelle, ou en tout cas pas dans la durée (...) le temps et la quotidienneté sont deux agents puissants de banalisation de l'ethnographe et cette banalisation est heureuse » (Anderson et Schwartz, 2011, p. 278). Ainsi, en étant présente les mercredis puis tous les midis, de fin Mars jusqu'à début Juillet, j'ai pu accéder aux moments où les enfants sont en autonomie, et donc au cœur de leurs relations affectives.

L'observation participante a également été utile pour la deuxième méthode employée, les ateliers collectifs. En effet, celle-ci m'a permis de rencontrer les enfants en amont, de créer un lien de proximité facilitant l'échange et de faire émerger des questions.

2.2. Les ateliers collectifs

Afin de compléter les matériaux recueillis durant l'observation participante, j'ai décidé de mettre en place des ateliers collectifs. En effet, l'observation m'a permis de voir et d'entendre la façon dont les enfants interagissent dans le cadre des relations amoureuses. Le but des ateliers a alors été de combler ce qui n'a pas pu être vu ou entendu, puisque les comportements amoureux ne se font pas forcément à la vue de tou-tes et que mon observation n'a duré que trois mois. Ainsi, la mise en place de ces temps dédiés a offert la possibilité de recueillir la parole des enfants, amoureux·ses ou non, et donc d'obtenir leur perception des relations amoureuses. Deux ateliers avec les CE2, CM1 et CM2 ont eu lieu le 12 mai, les deux autres avec les CP et CE1 le 26 mai. Les deux méthodes, utilisées en complémentarité, ont ainsi permis de comparer le discours et la pratique mais également que l'une fasse émerger de nouvelles questions sociologiques et que l'autre y

réponde. Ma manière d'observer les enfants a donc été affectée suite à ces ateliers et adaptée afin de compléter ce que j'ai pu recueillir durant ces temps d'échanges.

Sortir des méthodes traditionnelles de la sociologie pour les adapter aux enfants

En sociologie, les entretiens individuels sont souvent la méthode traditionnelle utilisée pour enrichir l'observation. Or, l'attention des enfants de moins de 8 ans est limitée (Delalande et Rayou, 2001) et pour cette raison, peu de sociologues de l'enfance se sont aventurés dans cette méthode. De plus, les enfants d'une même tranche d'âges ne sont pas non plus à égalité dans leurs capacités de concentration. D'ailleurs, nombreux·ses sont celles et ceux qui ont remis en question les capacités des enfants à comprendre les questions qu'on leur pose et donc l'utilité d'interroger les enfants dans les sciences sociales (Hughes et Grieve, 1980). Pourtant, il n'est pas impossible d'enquêter auprès d'enfants. En effet, nous avons simplement besoin de sortir des schémas classiques de la méthodologie sociologique et de proposer de nouvelles façons d'aborder les enfants en sociologie, tout en étant conscient·es des biais pouvant être induits par la méthode choisie. Il existe déjà de nouvelles méthodes adaptées aux enfants et utilisées par certain·es chercheur·ses, comme la réaction à un scénario (Rayou, 1999), l'invention ou la description d'histoires (Engel, 2005 ; Lahire, 2019) ou encore le classement de cartes (Lignier et Pagis, 2017). Enfin, en psychologie du développement, les chercheur·ses utilisent régulièrement des photographies afin d'obtenir le point de vue des enfants (par exemple Rouyer et al., 2020). Dans le cadre mon enquête, j'ai donc décidé de réaliser des ateliers par petits groupes, en non-mixité, où les enfants doivent classer des photos de façon individuelle pour ensuite réagir collectivement face à ces images. Cette méthode permet alors d'interroger les enfants de façon moins directe sur leurs pratiques et leurs représentations. Ainsi, l'échange avec un groupe plutôt qu'avec un·e enfant seul·e permet de réduire l'asymétrie dans la relation d'enquête (Simon, 2020), ce qu'exige une enquête féministe. Cette approche permet également « d'accéder par moments à des échanges entre enfants, donc à des données moins artefactuelles et plus proches des échanges langagiers quotidiens » (Pagis et Simon, 2020, p.11) même si les réponses des enfants sont déterminées par celles des autres au sein du groupe (Simon, 2020).

Tout d'abord, j'ai invité les enfants à tracer trois colonnes et les nommer : la première, « amour », la deuxième « amitié », et la troisième, « les deux ». Les images à leur disposition représentent des enfants dans des situations différentes (Annexe 6). Les

participant·es avaient pour instructions de coller les images dans la colonne qui leur semblait la plus adaptée, individuellement et sans échanger avec les autres. Ainsi, elles et ils devaient juger si la situation relevait plutôt d'une relation amicale, d'une relation amoureuse ou pouvait concerner les deux sortes de relation. Lorsque tou·tes les enfants ont terminé leur collage, nous nous sommes rassemblé·es en cercle et nous avons discuté autour des différentes images, une par une. Le but a été de provoquer l'échange autour de ces situations et de rendre compte de la diversité des perceptions des relations amoureuses. Durant ces échanges, mon rôle a été de faire en sorte que chacun·e participe et explique son choix. Mes interventions ont également permis de relancer lorsqu'une idée me semblait à développer, lorsque le débat s'essouffait ou lorsque des réponses à mes questions n'avaient pas été apportées. En effet, pour chaque image correspondaient des questions auxquelles les enfants devaient répondre, soit spontanément durant l'échange, soit à travers mes relances. Afin de faciliter l'interaction avec les enfants, j'ai créé un guide d'atelier (Annexe 7) qui m'a ensuite permis de recopier les questions derrière mon lot d'images. Ainsi, je pouvais montrer aux enfants les photos lors de la discussion tout en ayant les questions à ma portée sans que cela ne soit vu.

Avec qui réaliser ces ateliers ?

Les ateliers ont été organisés le mercredi afin de ne pas empiéter sur les observations du midi. De plus, les enfants présent·es lors de cette activité n'avaient pas besoin de faire partie de mon corpus d'enquête en étant amoureux·ses ou aimé·es. En effet, le but de cette méthode a été d'obtenir les différentes perceptions qu'ont les enfants des codes amoureux et concerne donc tou·tes les élèves de l'école. Pour cette raison, j'ai choisi de réaliser quatre groupes de quatre enfants présent·es le mercredi. La division s'est d'abord faite par tranche d'âges. Les CP et CE1 se sont retrouvé·es dans un groupe, et les CE2, CM1 et CM2 dans un autre. Le choix de cette division s'est fait selon plusieurs logiques. En effet, il m'a semblé tout d'abord qu'il n'était pas possible d'interroger des enfants de 6 ans et des enfants de 11 ans en même temps, les un·es sortant à peine de l'école maternelle et les autres entrant bientôt au collège. Ensuite, il ne m'était pas possible, d'un point de vue temporalité, charge de travail, et nombre d'enfants disponibles le mercredi de réaliser un atelier par classe. En effet, le mercredi, les enfants de CM1 ou de CM2 sont très peu nombreux·ses et auraient pu se retrouver seul·es si je ne les avais pas rassemblé·es avec d'autres classes. Le choix le moins limpide a finalement été de savoir où les CE2 iraient. A l'intersection entre les deux tranches d'âges, certain·es sont plus proches, d'un

point de vue perceptions et capacités, des plus jeunes, et d'autres des plus âgé-es. Etant à la fin de l'année, j'ai choisi de rassembler les CE2 avec les deux classes scolaires supérieures. De plus, les circonstances sanitaires ont obligé l'école à diviser la cour de récréation en deux, les CE2 se trouvant du côté des plus grand-es. Ainsi, j'ai reproduit cette ségrégation matérielle dans la formation des groupes d'ateliers, me disant alors que les CE2 avaient durant toute l'année eu plus d'interactions avec les CM1 et CM2 qu'avec les CP et CE1, interactions qui faciliteraient donc les échanges.

La formation des groupes ne s'est pas arrêtée à la tranche d'âges. En effet, j'ai également choisi de séparer les enfants en non-mixité et donc d'avoir d'un côté les filles, et de l'autre, les garçons. J'ai donc obtenu quatre groupes : les filles de CP, CE1 / les garçons de CP, CE1 / les filles de CE2, CM1, CM2 / les garçons de CE2, CM1, CM2. Les effectifs étant faibles chez les plus grand-es, je n'ai pas eu à faire de choix pour les filles qui se sont retrouvées à deux CM2, une CM1 et une CE2, tandis que les garçons n'étaient que trois, un par classe. Concernant les plus jeunes, mon choix s'est fait en fonction des affinités mais également en fonction des profils différents, notamment selon leurs origines sociales. On pourrait penser qu'en séparant filles et garçons, on entérine une hiérarchie et donc la domination masculine (Delphy, 2008). Or les filles et les garçons ne recevant pas la même éducation sentimentale, elles et ils n'ont pas les mêmes facilités à s'exprimer sur le sujet de l'amour (Diter, 2019). Pour cette raison, il m'a semblé important de séparer les filles et les garçons qui n'ont probablement pas les mêmes perceptions des relations. De plus, de nombreux travaux ont démontré que le contexte de mixité avait un impact négatif sur l'attitude des élèves, les garçons monopolisant l'espace et l'attention (Duru-Bellat, 2011). Enfin, ce sujet pouvant être intime, la non-mixité a permis aux groupes de s'exprimer sans la crainte d'être jugés et de recevoir des remarques, notamment par le groupe de l'autre sexe voire même par l'être aimé – dans la mesure où leurs relations sont toutes, à ma connaissance, hétérosexuelles. Ce contexte permet alors aux filles de pouvoir s'exprimer plus librement et sans être opprimées par les garçons, argument également central dans les mouvements féministes (Jacquemart et Masclat, 2017).

Entre la théorie et la réalité de la pratique

La mise en place de ces ateliers m'a fait rencontrer quelques difficultés. Concernant le choix des images, il m'a fallu trouver des photographies sur les sites de stock d'images libres de droits représentant des enfants, dans les différentes situations voulues, et semblant avoir environ 8 ou 9 ans afin de correspondre à tou·tes les participant·es de

l'atelier. Ce critère de l'âge perceptible n'a pas toujours pu être respecté. De plus, je n'ai pas su trouver de photos de garçons se donnant la main – du moins, pas de plus de 3 ou 4 ans – alors que je n'ai pas eu de difficultés à en trouver pour les filles. Cette difficulté rencontrée montre bien que les représentations ne laissent au fait de se tenir la main que la possibilité d'être un acte soit de jeunes enfants, soit de filles, soit d'amour hétérosexuel.

Une autre contrainte à intégrer a été celle du temps. En effet, je n'ai pas eu la possibilité de m'entraîner avec des enfants de mon entourage – puisque je n'en ai pas – et il m'a été difficile de me rendre compte de la durée de l'atelier. Pour cette raison, j'ai tenté de limiter le nombre de photographies et de privilégier les questions sur lesquelles leur perception m'intéressait et dont l'observation n'a pas pu m'apporter de réponses. Enfin, j'ai effectué les premiers ateliers avec les deux groupes de CE2, CM1 et CM2 afin de pouvoir ajuster au besoin le nombre d'images ou de questions pour les ateliers suivants avec les plus jeunes. Cette façon de procéder a été utile puisque chacun des deux ateliers a duré une heure, dont dix minutes de collage et cinquante minutes de discussion. Durant les échanges, certain-es m'ont montré, de façon plus ou moins directe, qu'elles et ils se lassaient. C'est le cas notamment d'Anaïs (CM1), qui a répondu quasiment à toutes les dernières questions par « je sais pas ». De par ma proximité avec ces enfants, je me suis également permis de demander leur avis sur le contenu et la durée de l'atelier. D'après leurs commentaires, ce sont les garçons qui semblent le plus avoir apprécié les échanges :

« En fait j'aime bien parler de ça parce que mon sujet préféré c'est quand je regarde des films c'est les histoires d'amitié et d'amour et quand y a la guerre et qu'il faut se sauver » (Denis, CM1, classes supérieures)

Il semble alors que l'observation participante et les ateliers se complètent également par cette caractéristique, puisqu'il m'a été plus aisé de discuter avec les filles lors des discussions informelles dans la cour de récréation, alors que l'échange a été plus facile avec les garçons lors des ateliers. En revanche, filles et garçons m'ont précisé que « c'était long mais intéressant ». Grâce à l'affectivité établie avec ces enfants durant les mois précédents, les ateliers ont tout de même pu se dérouler jusqu'à la fin. Leur capacité de concentration étant supérieure à celle des plus jeunes, il m'a donc fallu adapter le guide en réduisant le nombre de questions pour les ateliers suivants. Pour cela, j'ai gardé les questions les plus faciles et les plus générales du guide. J'ai également supprimé l'une des images, concernant les devoirs et les sorties entre amoureux·ses hors de l'école, qui ne concernent sûrement pas les plus jeunes, du moins sans l'accompagnement des parents.

Les ateliers avec les CP et CE1 ont tout de même duré environ chacun quarante minutes, dont dix minutes de collage et trente minutes d'échange pour les garçons, vingt-cinq minutes pour les filles. Contrairement aux plus grand-es, les ateliers n'ont pas duré si longtemps parce que les enfants ont raconté beaucoup d'anecdotes, mais principalement parce qu'il m'a fallu très régulièrement les rappeler à l'ordre. Que ce soit à cause de leur capacité de concentration ou à cause du sujet qui ne les a intéressé-es qu'à moitié, elles et ils ont été très distraits. J'ai donc souvent dû couper court à certains échanges afin d'être certaine de réussir à terminer l'atelier et donc traiter toutes les questions. Les échanges ont donc été beaucoup moins constructifs avec cette tranche d'âges mais m'ont tout de même éclairée sur certains points que j'ai pu creuser en observation.

Ayant formé les groupes par défaut en fonction des enfant-es présent-es le jour des ateliers, du moins pour les plus grand-es, il est possible que certain-es ne se soient pas senti-es aussi à l'aise que si elles ou ils l'avaient été avec leurs ami-es. En effet, c'est peut-être le cas d'Anaïs (CM1) qui s'est retrouvée avec Lorène (CM2) qui ne l'apprécie pas et qui s'est même disputée avec elle avant l'atelier. Même si, suite à l'échange de groupe, Anaïs m'a affirmé que cela n'avait pas eu d'impact sur son intérêt pour l'atelier, il me semble que cela n'a pas pour autant favorisé l'échange.

Enfin, il est évident que les ateliers n'ont pas été reçus de la même façon par les enfants. Puisque tout le monde n'est pas disposé à parler de soi, dépendant ainsi de nos propriétés sociales (Poliak, 2002), diverses stratégies ont été adoptées par les enfants afin de répondre aux questions. Par exemple, Kimberley (CE1, classes moyennes), a répondu à presque toutes les questions par « des fois oui des fois non » et n'a jamais donné d'anecdotes personnelles. Elle a en revanche évoqué plusieurs fois les relations amoureuses des autres enfants. Nahil (CE2, classes moyennes), lui, s'est promené dans la salle, a joué avec son faux téléphone, ou a coupé la parole des autres pour parler d'autre chose. Désintéressé mais surtout gêné, il a régulièrement répondu « je m'en fiche » ou « je sais pas ». Finalement, il a lui-même dit ce qu'il en pensait sans que je lui demande :

« Ça m'dégoûte, c'est la première fois que j'parle de ça donc du coup ça m'dégoûte. (OC : De parler d'amour ?) Oui, j'déteste » (Nahil, CE2, classes moyennes)

Un autre biais est à prendre en compte pour l'analyse des collages. Pour les plus grand-es qui ont eu à coller neuf images, j'ai l'impression qu'elles et ils ont tenté de les répartir également entre les trois colonnes, et donc de placer trois images par colonne. Cette

logique a été prise en compte et comparée aux discours recueillis durant l'échange. Il est également possible que les enfants aient tenté de coller ou même de répondre à l'oral en fonction de mes attentes, dans l'espoir d'une « réponse correcte ». Ayant précisé plusieurs fois qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation, les enfants se sont tout de même retrouvés dans l'enceinte scolaire à répondre à des questions posées par une adulte. Chez les filles en CP et CE1, ce cadre scolaire s'est principalement fait ressentir de par leur comportement à chaque question. En effet, les filles levaient à chaque fois la main, en disant « je sais, je sais ». Pour finir, il est évident que des réponses ont été induites par celles des camarades, mais rappelant régulièrement qu'il était possible de penser autrement que ses ami-es, je n'ai que peu de fois constaté l'alignement des propos des enfants et de nombreux désaccords ont tout de même été soulevés.

Pour finir, le dernier biais concerne aussi bien les ateliers que l'observation puisqu'il s'agit du contexte sanitaire. La pandémie de la Covid-19 étant présente depuis un an, les enfants sont censé-es éviter les contacts rapprochés. Elles et ils se tiennent tout de même parfois la main et les adultes semblent être laxistes sur ce sujet. En revanche, les enfants portent un masque depuis Novembre 2020 et ne peuvent donc que difficilement s'embrasser. Pour les plus jeunes, il est évident qu'il a été plus difficile de se rappeler des pratiques amoureuses hors-période de Covid, comme le souligne cet extrait d'atelier :

OC : Et toi Noan ? Tu donnes la main aussi à tes copains ? (Nassim lui prend la main pour montrer que c'est possible)

Noan (CP, classes supérieures) : Euh pas trop parce que y a le Covid (en retirant sa main de celle de Nassim, gêné)

OC : Ah bah oui. Et quand y a pas le Covid ?

Noan : Euh m'en souviens plus quand y avait pas le Covid

Les résultats de cette recherche sont bien évidemment à contextualiser, même si comme je le montrerai dans la partie suivante, les enfants sont capables de ruser afin de détourner les règles imposées par la situation sanitaire.

Que ce soit sur la posture d'enquête, la relation avec les enquêté-es et l'équipe pédagogique, la présentation du sujet ou encore l'organisation des ateliers, ce chapitre montre à quel point le terrain est changeant et nécessite de régulières adaptations. L'entrée sur un terrain scolaire n'est pas des plus évidentes mais, selon la présentation de soi, de l'objet de recherche ainsi que du genre de la ou du chercheur-se, il est tout de même possible d'accéder aux enquêté-es protégé-es par les *gatekeepers*. Pour enquêter auprès

d'enfants, les choix méthodologiques doivent également être adaptés et correspondre, non pas seulement au type de matériau qu'on souhaite récolter, mais aussi aux enquêté-es. En renouvelant les méthodes sociologiques traditionnelles, on permet ainsi aux enfants de devenir sujets dans les sciences sociales et donc de les étudier dans leur « agentivité ». Néanmoins, la démarche féministe de ma recherche qui consiste également à prévoir une restitution des données aux enquêté-es n'est possible que partiellement. En effet, il est beaucoup moins évident de supprimer l'asymétrie de la relation d'enquête quand il s'agit d'enfants puisque le travail d'interprétation de la parole d'individu-es plus vulnérables socialement peut être violent (Spivak, 1988). Pour cette raison, il m'a semblé plus évident de partager les résultats de la recherche aux *gatekeepers*. Ainsi, en présentant une synthèse vulgarisée à l'équipe d'animation, aux parents, à Madame Dorchain ainsi qu'à l'adjointe au Maire, j'espère pouvoir permettre à celles et ceux qui encadrent de profiter des résultats de cette recherche. Enfin, il aurait été intéressant de prévoir des ateliers de restitution avec les enfants mais la temporalité du mémoire ne m'a pas permis d'y travailler. Néanmoins, penser la restitution des savoirs dans le cadre d'une enquête auprès d'enfants reste difficile sans « reproduire l'inégalité structurelle entre la science comme institution sociale et le reste de la société, la première ayant un privilège épistémologique sur l'autre » (Piron, 2014, p.13). Lors de mes observations, Lola (CM2, classes moyennes), qui se trouve être une enfant très mature, m'a tout de même demandé quels étaient mes premiers résultats. Je lui ai alors expliqué, et celle-ci m'a confirmé qu'ils étaient bien en adéquation avec ce qu'elle voyait, en tant qu'enfant en immersion quotidienne dans la cour d'école. Consciente que ce mémoire n'offrira qu'une vision unilatérale de l'identité des individu-es, il aurait pu être particulièrement pertinent de mettre en avant les variations identitaires de ces individu-es selon l'espace social dans lequel elles et ils se trouvent et de comparer les résultats dans plusieurs écoles. Malheureusement, les contraintes de la formation continue étant à prendre en compte, je ne peux envisager qu'un travail monographique. Il sera par conséquent difficile de savoir à quel point ces résultats dépendent du contexte social et historique de l'enquête et donc de les généraliser. Certaines données pourront plus facilement l'être puisqu'elles auront été récoltées aussi bien en observation qu'en atelier et permettront ainsi d'éviter les risques de mésinterprétation ou de surinterprétation (Lahire, 2007 ; Passeron, 2006). J'espère néanmoins que cette enquête pourra être la préface ou le préambule de prochains travaux.

PARTIE 3. « IL ETAIT UNE FOIS, DES HISTOIRES D'AMOUR. FIN » : DEMYSTIFIER LES HISTOIRES D'AMOUR ENFANTINES

Comme chaque histoire, il y a un début, un centre et une fin. Les histoires d'amour enfantines naissent d'un sentiment, fleurissent après sa révélation, et parfois fanent pour diverses raisons. C'est sur la base de ce développement que s'articule mon analyse.

Le premier chapitre de cette partie a pour intérêt de présenter le sentiment amoureux et la manière dont les enfants l'expriment ou non. Tou-tes les enfants n'ont pas le même rapport à l'expression du sentiment. En effet, cela dépend notamment de leur âge, leur classe, leur genre ainsi que de l'éducation sentimentale reçue. Ainsi, les enfants acquièrent des dispositions à aimer qui varient selon ces facteurs sociaux et appréhendent ce sentiment différemment. Ces dispositions socialement différenciées vont alors influencer leur manière de choisir leur(s) amoureux-se(s) mais également leur expression sentimentale. Ainsi, quand certain-es vont avouer leur sentiment à l'être aimé, d'autres trouveront divers moyens pour se décharger de la déclaration.

Le deuxième chapitre permettra de plonger au cœur des histoires d'amour réciproques, en prenant également en compte les enfants externes à ces histoires mais impliqués d'une manière ou d'une autre, ainsi que les différents rapports qui s'y jouent. Elle permettra alors d'analyser la naissance de la relation amoureuse à partir de l'instant où le sentiment amoureux a été avoué. De plus, la manière dont les enfants s'expriment et se comportent avec l'autre lorsque la relation est installée est bouleversée et spécifique de la relation amoureuse pour la plupart. Pour autant, les enfants continuent à interagir à travers le jeu qui est même central dans cette relation, contrairement à la sexualité, présente de façon plus nuancée. Enfin, il s'agira également dans cette partie d'étudier la place de la violence dans ces relations et des différentes formes qu'elle peut prendre.

Pour finir, le troisième et dernier chapitre a pour but d'analyser la fin du sentiment amoureux et les possibilités qui s'offrent aux deux amoureux-ses désuet-tes. Il s'agira alors d'étudier les différentes manières dont les enfants expriment ou non la fin de leur sentiment et les raisons de leur désamour qui n'est pas toujours partagé. Dans ce cas, la relation amoureuse n'est pas totalement terminée et les interactions demeurent bouleversées. Enfin, lorsque les deux enfants ne s'aiment plus, il apparaît qu'elles et ils continuent tout de même à interagir, principalement à travers les jeux organisés en mixité dans la cour et les échanges entre les cercles d'ami-es.

Chapitre 1. « Il était une fois... » : À la naissance du sentiment

Pour étudier les relations amoureuses chez les enfants, il m'a paru évident de commencer par étudier le sentiment amoureux. A travers les observations menées dans la cour d'école et les ateliers collectifs mis en place, j'ai notamment pu me rendre compte de la diversité de mes enquêté-es quant au rapport entretenu avec ce sentiment. En effet, les enfants n'ont pas tou-tes la même perception et les mêmes manières d'agir. Même si elles et ils partagent la majorité de leurs journées au sein de l'institution scolaire, les adultes persistent à jouer un rôle majeur dans leur socialisation. Pour cette raison, les enfants acquièrent des dispositions socialement différenciées selon leur origine sociale ou leur genre notamment. C'est principalement ce que je démontre dans ce premier chapitre, dans lequel je commencerai par développer les enjeux présents dans les relations entre les filles et les garçons à l'école. J'analyserai ensuite la manière dont les enfants choisissent leur(s) amoureux·se(s), et terminerai par présenter les différents modes d'expression ou de manifestation du sentiment.

1. Les relations entre les filles et les garçons à l'école

Le sentiment amoureux prend une place plus ou moins importante dans la vie des filles et des garçons, selon leur âge, leur genre et leur classe. En dehors de ce sentiment, la séduction fait partie des interactions enfantines, particulièrement chez les plus grand-es. En effet, plaire aux autres apporte des avantages au sein de la cour d'école. Or, les rappels à l'ordre (du genre) contribuent à stigmatiser celles qui en profiteraient. De plus, même si les enfants ne sont pas amoureux-ses, elles et ils sont régulièrement soupçonnés de l'être, aussi bien par les pairs que par les adultes.

1.1. Le sentiment amoureux dans la vie des filles et des garçons

L'âge et le genre peuvent impacter la disponibilité de l'enfant à entrer dans une relation amoureuse. Ce qu'a démontré Kevin Diter et qui est à souligner dans cette recherche est que, le sentiment amoureux a un genre et un âge. Si l'amour semble être un attribut féminin, c'est parce qu'il relève de l'intimité et des émotions qui sont associées aux prédispositions féminines (Shields, 2002). Les produits culturels participant largement à la construction et à la reproduction des stéréotypes de genre, ils associent notamment l'amour au féminin à travers les vêtements et les jeux pour filles. Dans l'école Jacques Brel, seules les filles portent des tee-shirts où peuvent être écrit « Amour » ou « *I love you* ». De plus, pendant que les garçons jouent à des jeux sportifs, les filles, lorsqu'elles

sont entre elles, investissent régulièrement les scénarios mettant en scène l'amour notamment à travers le jeu « du papa et de la maman ». Leurs conversations en sont également teintées puisque, de toute ma présence, il est rarement arrivé que les garçons me parlent d'amour d'eux-mêmes tandis que les filles ont régulièrement initié le sujet. Ainsi, les activités ludiques et les tenues des filles fortifient l'idée que l'amour est « naturellement » fait par et pour les filles mais également parce que ce sont « les filles et les mères qui, dans la vie quotidienne des enfants, mettent en scène et s'intéressent le plus à ces sentiments » (Diter, 2019, p.209). D'ailleurs, il me semble intéressant d'ajouter que, lors des ateliers collectifs, la totalité des filles du groupe de CE2, CM1 et CM2 et uniquement celles-ci ont ajouté des cœurs sur leur collage (Annexe 8).

Contrairement à l'amitié, l'amour est un sentiment réservé aux adultes puisque « les relations amoureuses dont les filles et les garçons sont témoins mettent majoritairement en scène des adultes (de sexe différent) » (Diter, 2019, p.209). Durant les ateliers, les enfants ont d'ailleurs souvent mentionné le cas de leurs parents comme exemple lorsque mes questions portaient sur les comportements au sein des relations amoureuses. Pour cette raison, certain-es s'en tiennent à l'écart et imaginent qu'il naîtra lorsqu'elles et ils seront plus grands. Lors des conversations dans la cour ou des ateliers, j'ai notamment constaté, tout comme Kevin Diter dans ses travaux, que celles et ceux qui disent ne pas aimer du fait de leur âge sont notamment les enfants issu-es des classes populaires :

[Extraits de journal de terrain, le 10/05/2021] Flavie (CM2, classes populaires) : T'as un mari ? Enfin pas forcément un mari mais euh, un homme, un amoureux quoi ?

OC : Oui, et toi ?

Flavie : Non ! Je vais rester célibataire toute ma vie !

OC : Toute ta vie ?

Flavie : Enfin non pas toute ma vie mais là c'est pas le jour et puis j'ai pas l'âge pour en avoir un

Parmi les enfants à qui j'ai demandé si elles et ils étaient amoureux, seul-es celles et ceux issus de classes populaires ont répondu que leur âge ne leur permettait pas, même si peu se sont justifié-es en disant ne pas aimer. Chez les autres classes, cette raison n'a pas été évoquée, à l'exception d'une conversation que j'ai pu avoir avec trois filles de CE1 :

[Extraits de journal de terrain, le 18/05/2021] Dila (CE1, classes moyennes supérieures) : Mes parents ils disent que l'amour c'est pour les grands

OC : Ah ouais ? Et tu penses ça toi aussi ?

Ema (CE1, classes moyennes) : Bah c'est pour les enfants aussi mais pas les petites sections

Dila : Ouais pas les petites sections

Maroia-Mila (CE1, classes supérieures) : Les enfants ils peuvent être amoureux mais ils peuvent pas avoir de bébé

Pour ces filles issues de classes moyennes et supérieures, même si les parents de l'une d'entre elles lui disent que l'amour est fait « pour les grands », il apparaît que celles-ci considèrent pouvoir aimer. En revanche, les deux filles de classes moyennes attribuent tout de même un âge à l'amour même si de par leur « éducation sentimentale moins genrée et plus “active” », les sentiments amoureux des enfants de classes moyennes et supérieures « semblent être moins associés à un âge et à un genre spécifiques que pour celles et ceux de classes populaires » (Diter, 2019, p.162).

Il apparaît que la manière dont les enfants perçoivent l'amour et leurs dispositions à aimer dépendent de leur origine sociale et donc de l'éducation sentimentale reçue. Or, il semble que leur manière de saisir la séduction comme intérêt social le soit aussi.

1.2. Des relations de séduction très fréquentes

Que ce soit dans le cadre des relations amoureuses ou non, j'ai pu observer de nombreuses situations dans lesquelles les enfants ont adopté des codes de séduction afin de plaire. La séduction semble très présente dans la cour de récréation notamment chez les filles de CM2 même en l'absence de sentiment. Afin de plaire aux garçons, elles se comportent alors de façon à mettre en jeu leur propre corps. Que ce soit en défilant devant eux, en marchant en faisant en sorte que leurs fesses aillent de gauche à droite, en passant régulièrement la main dans les cheveux, ou encore, en twerkant⁴ devant les garçons, les filles cherchent à attirer leur regard. De cette façon, elles peuvent ainsi prétendre à être aimées. Les garçons, eux, tendent plutôt à séduire grâce à l'humour même si certains, d'après les dires des filles en CM2, montrent leur ventre pour les impressionner. Cela renvoie à la logique « ordinaire » des critères de jugements amoureux à travers l'esthétique et l'humour décrite par Kevin Diter (2019). Cette logique correspond principalement aux CM, aux garçons des classes supérieures et aux filles de classes moyennes et populaires. Ces comportements liés à l'esthétique, au sein de l'école Jacques Brel, sont notamment adoptés par Alycia (classes moyennes), Floriane (classes moyennes supérieures) et Lorène (classes moyennes), les trois CM2 les plus populaires. Par

⁴ Le twerk est une danse inspirée de la culture hip-hop américaine, qui consiste à secouer le postérieur de manière frénétique.

analogie, la séduction par la plaisanterie est principalement mise en place par Alexandre, Esteban et Joaquim, trois garçons de CM2 issus des classes supérieures. Chez les CE, ces notions de séduction à travers cette logique d'esthétique et d'humour ne semblent pas encore être mises en place.

Chez les plus grand-es, le fait d'être aimé-e et de plaire peut avoir des avantages. Pour cette raison, les enfants et notamment les filles en CM2 usent de la séduction afin d'en bénéficier. En étant aimé-es, certaines profitent alors du sentiment amoureux de l'autre. C'est le cas par exemple d'Alycia qui a connaissance du sentiment qu'éprouve Alexandre (CM2, classes moyennes supérieures) pour elle et joue régulièrement à lui faire croire qu'elle n'est pas au courant afin d'en tirer des bénéfices. En agissant de la sorte, le sentiment d'Alexandre lui est également utile dans son cercle de pairs, notamment pour se rapprocher de ses copines après les disputes. Lors d'une observation, Alycia et Lorène s'étaient disputées. Pendant que je discutais avec Alexandre qui venait de se faire punir à cause de Lorène, Alycia est alors venue se moquer de lui afin de se réconcilier avec elle en se mettant de son côté. Une autre fois, elle et Floriane ont tout simplement profité de l'amour d'Alexandre et d'Esteban (CM2, classes supérieures) pour gagner des billes :

[Extraits de journal de terrain, le 31/05/2021] Je m'installe à côté d'Alexandre et Esteban qui tiennent un stand de billes. Tout le long du mur du gymnase, des enfants proposent un stand de billes auquel les autres doivent venir tenter de « tiquer » pour remporter la bille exposée. Esteban et Alexandre sont calmes et ne parlent que très peu. Les seuls mots échangés concernent les parties, comme « Alexandre, donne-lui la pépite », ou « Lorène on la laisse pas jouer à notre stand ». Les règles sont claires et chaque enfant qui vient les défier a le droit à deux essais blancs puis, deux vrais tirs qui mettent en jeu les billes. Or, lorsqu'Alycia vient jouer et perd, Alexandre fait un signe de tête à Esteban pour lui dire de lui laisser sa bille. De la même manière, Floriane ne peut pas jouer car elle n'a pas de billes. Elle se dirige vers Esteban et lui demande poliment de lui en donner, ce qu'il fait sans hésiter. Il lui donne donc une poignée de billes puis elle s'en va avec ses copines pour jouer à d'autres stands. A nouveau, lorsqu'elle vient jouer sur ce stand et qu'elle perd, Esteban lui dit directement « tu peux garder ta bille ». Elle lui répond « Merci Esteban » et s'en va. Alycia passe ensuite près de moi et me montre tout un tas de billes dans sa main. Je lui demande si elle les a gagnées et Floriane répond pour elle : « nan c'est Alexandre qui lui a donné parce qu'il est amoureux d'elle », ce à quoi Alycia approuve en me regardant, en levant les sourcils, comme pour dire : « eh ouais ».

Cet extrait illustre parfaitement à quel point Alycia et Floriane sont conscientes des avantages à être aimées. Contrairement aux autres enfants qui doivent amener leurs

propres billes et peuvent les perdre à tout moment, celles-ci peuvent jouer sans se soucier du score. Afin d'être toujours appréciées par eux, elles n'hésitent donc pas à alterner entre séduction et profit. Ainsi, séduire leur permet de plaire aux garçons et donc de pouvoir continuer à bénéficier des avantages qui en découlent lorsqu'elles en ont besoin. Il semble que les filles comprennent plus rapidement les enjeux de l'amour et donc les possibilités d'avantages à être aimées. De plus, Alycia et Floriane présentent une caractéristique commune qui est celle des difficultés scolaires. Ayant discuté avec la seule professeure des écoles que je connaisse et qui se trouve être leur professeure, les deux filles ont des résultats insuffisants et l'une d'entre elles redouble même. Les filles n'étant pas en position dominante d'un point de vue scolaire semblent alors user des sujets qu'elles maîtrisent mieux, pour ainsi dominer au sein d'un autre terrain, celui de l'amour. Pour l'expliquer autrement, celles-ci connaissent les avantages à être aimées et profitent alors de l'être afin d'en tirer parti et de dominer dans la cour de récréation, dans la mesure où elles ne dominent pas en classe, ce qui conforte les résultats de Renold (2004). D'ailleurs, certaines filles de leur classe ont déjà pu le constater puisqu'elles m'ont dit que :

[Extraits de journal de terrain, le 18/06/2021] « Elles savent juste pécho⁵ les mecs mais pas l'école » (Flavie, CM2, classes populaires)

Si certain-es apprécient d'être aimé-es ou de plaire et se rendent compte des avantages qui en découlent, d'autres semblent ne pas s'en préoccuper. Il s'agit particulièrement des plus jeunes, des garçons et des enfants de classes populaires. De plus, chez les CP notamment qui changent régulièrement d'amoureux-se, être aimé semble beaucoup plus courant et donc moins valorisant que chez les plus grand-es. A partir du CE1, pour celles et ceux ayant reçu une éducation sentimentale plus « active », la compréhension des enjeux de l'amour passe alors par la compréhension des intérêts à être aimé-es.

Etre aimé-e et plaire semble être particulièrement valorisant lorsque la personne qui aime est l'un-e des plus « *romantically desirable* » (Renold, 2004), qui correspondent généralement aux enfants qualifié-es de « populaires » dans l'école et donc au sommet de la hiérarchie hétérosexuelle (Adler et Adler, 1998). Pour cette raison, les enfants les plus populaires dans l'école sont souvent aimé-es de plusieurs personnes qui aspirent à l'être en retour, ce qui leur permettrait alors d'accéder à une valorisation sociale. C'est d'ailleurs ce que m'a confié Alycia qui fait partie des filles populaires :

⁵ Verlan de « choper ». Utilisé pour dire qu'on a séduit quelqu'un-e.

[Extraits de journal de terrain, le 14/06/2021] « Bah en fait comme Floriane et moi on est... on est quand même un peu populaires on va dire, bah les garçons ils sont pas amoureux j'pense mais ils s'intéressent à nous pour pouvoir avoir des copains et tout » (Alycia, CM2, classes moyennes)

Ainsi, être aimé-e par une personne populaire permettrait une certaine valorisation sociale, amenant à être plus apprécié-e des autres enfants populaires dans l'école. A l'inverse, être aimé-e par l'un-e des « *romantically undesirable* » (Renold, 2004) semble beaucoup moins intéressant pour les enfants voire dévalorisant.

Même si le sentiment n'est pas réciproque, être aimé-e par quelqu'un-e peut valoriser socialement. Pour cette raison, plusieurs enfants m'ont fait part du fait d'être aimé-e, même lorsque le sujet n'était pas abordé, parfois même dès la première présentation. Les filles de CM2 utilisent notamment la méthode du gage pour connaître l'identité des garçons qui les aiment. Cette méthode consiste pour la fille à dire à un garçon qu'elle l'aime sans que ce soit le cas, puis de préciser qu'il s'agissait d'un gage. De cette manière, si le garçon répond qu'il est également amoureux, elle sait alors qu'elle est aimée. Les garçons en CM2, eux, ont développé une autre stratégie :

*[Extraits de journal de terrain, le 18/06/2021] Alexandre se lève et part rejoindre ses copains, Benjamin et Joaquim, puis il se retrouve à nouveau seul, assis dans un coin de la cour. Clara me dit : « mais c'est un test en fait ! Regarde, ils étaient à trois ils se sont assis et là ils ont laissé Alexandre tout seul c'est un test ! ». Pour en savoir plus, je m'approche de Benjamin et Joaquim et leur dit :
OC : En fait c'est un test que vous faites !
Benjamin et Joaquim en même temps : Un test PCR !
OC : Non mais vous faites un test en laissant Alexandre tout seul nan ?
Benjamin : Ouais en fait on regarde qui va le voir pour savoir qui est amoureuse de lui*

Persuadés que si une fille vient parler à Alexandre, celle-ci serait forcément amoureuse, ils renforcent alors l'idée qu'une fille et un garçon ne peuvent pas être amis, du moins pas à cet âge-là.

En séduisant, filles et garçons peuvent aspirer à la réciprocité des sentiments amoureux, aux avantages qui en résultent, mais également au renforcement de leur identité genrée. Chez les garçons, c'est leur identité masculine qui est confortée lorsqu'ils séduisent à travers l'humour et les jeux où ils doivent attraper les filles. Chez les filles, leur identité féminine s'affirme lorsqu'elles cherchent à plaire grâce à leur physique et plus

particulièrement leur corps. Sexualisées très jeunes et ce même par les adultes⁶, elles savent que leur corps est sujet à l'analyse et la validation des garçons. Ainsi, en étant aimées des garçons, les filles ont alors la validation d'être belles et d'avoir un corps qui plaît, même si cela implique d'être critiquées par les autres filles. En effet, les filles qui séduisent sont appréciées des garçons mais dévalorisées par les autres filles tandis que les garçons ne reçoivent pas de commentaires. Les filles sont critiquées et contrôlées par les autres filles, aussi bien dans leurs relations amoureuses comme je le développerai par la suite, que dans la sexualité en général et donc la séduction. L'enquête d'Isabelle Clair sur l'entrée dans la sexualité et la conjugalité des jeunes dans les cités montre que la sexualité et la réputation des filles sont réprimées par les garçons (2008). Contrairement à ces résultats, les garçons de l'école Jacques Brel ne semblent pas encore contrôler la vertu des filles. Pour Floriane et Annaëlle (CE1, classes populaires) notamment, qui plaisent à plusieurs garçons et jouent de ces attraits à la vue de tou·tes, celles-ci continuent tout de même à jouer avec les personnes qu'elles souhaitent. Floriane plus particulièrement, décide chaque jour avec qui elle veut passer sa récréation, choisissant parfois ses copines, parfois les garçons, parfois les deux. Même si elle passe plus de temps avec les filles qu'avec les garçons, ceux-ci ne la repoussent pas et ne la renvoient pas de « l'autre côté de la frontière » (Thorne, 1993). De plus, mêmes les garçons qui disent ne pas être amoureux d'elle semblent l'apprécier et même davantage que les autres filles de sa classe. Ainsi, le stigmate de la putain (Clair, 2012) n'est pas encore établi, du moins pas de la même façon. Les garçons ne semblent pas juger et contrôler la sexualité des filles mais en revanche, les filles entre elles tendent à maintenir l'ordre du genre en critiquant les comportements déviants. Dans la cour de récréation, ce sont les filles qui détiennent le sort de la « réputation » de chacune, soupçonnant régulièrement les autres de « faire la belle pour plaire aux garçons » (Annaëlle, CE1, classes populaires), de sorte que « les filles sont *a priori* suspectes d'être toutes des "putes", du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe » (Clair, 2012 : 11) même si dans le cadre de l'école Jacques Brel, cette suspicion est uniquement développée par les filles.

⁶ Tout au long de mon observation, j'ai été témoin de nombreuses remarques sur les corps des filles de la part des autres enfants (garçons ou filles). Malheureusement, je peux également témoigner de remarques faites par l'un des animateurs, se permettant de regarder et commenter les tenues des filles, laissant selon lui trop apparaître leurs fesses ou leur poitrine. De plus, il s'est également permis tout au long de ma présence de me faire des sous-entendus et des réflexions sur mon corps ou mes vêtements, plusieurs fois même devant les enfants. Ainsi, on peut supposer que son comportement participe activement à la sexualisation du corps des femmes et des filles dans l'école, et influence donc directement les enfants sur leur perception des corps féminins et les comportements qui en découlent.

Au sein des relations de séduction dans la cour d'école, le contrôle de la vertu des filles maintient l'ordre du genre. Cet ordre du genre participe également à la manière dont les enfants et les adultes perçoivent les interactions entre filles et garçons, les catégorisant régulièrement d'amoureuses.

1.3. Des relations catégorisées : une injonction à avoir un·e amoureux·se

Dans la cour de récréation, nombreux·ses sont celles et ceux qui soupçonnent leurs camarades d'être amoureux·ses. Les interactions entre une fille et un garçon sont, même lorsqu'elles correspondent aux codes de l'amitié, régulièrement pointées du doigt comme relevant de l'amour. De cette manière, deux filles qui jouent ensemble par exemple, ne sont pas soupçonnées de s'aimer tandis que s'il s'agit d'une fille et d'un garçon, il est possible que les autres enfants les considèrent comme amoureux·ses. De plus, les enfants ne semblent pas avoir la même perception des relations amoureuses et ces perceptions sont parfois éloignées des réelles interactions qu'ont les amoureux·ses entre elles et eux. Par exemple, les garçons vont penser qu'une fille qui reste régulièrement avec eux est forcément amoureuse de l'un d'eux sans pour autant que cela ait été démontré. C'est notamment le cas de Noan (CP, classes supérieures), persuadé que Leena (CP, classes supérieures) est amoureuse de lui. Pour autant, Leena considère Noan comme un ami et est amoureuse d'un autre enfant :

[Extraits de journal de terrain, le 31/03/2021] OC : Tu sais tout à l'heure au ni oui ni non, les autres ont dit que tu étais amoureux de Leena et tu as dit que non. Du coup c'est pas ton amoureuse ?

Noan : Non

OC : Mais tu aimes qui alors ?

Noan : Personne

OC : Personne ? T'es pas du tout amoureux ?

Noan : Non

OC : Et Leena c'est ta copine du coup ?

Noan : Oui. C'est elle qui est amoureuse de moi, pas moi.

OC : Comment tu le sais ? Elle te l'a dit ?

Noan : Non c'est les autres

OC : Et comment tu sais que c'est vrai ?

Noan : Non c'est vrai, elle me colle

Cet extrait montre bien à quel point les perceptions peuvent être différentes de la réalité. En effet, les enfants amoureux·ses adoptent certains comportements vis-à-vis de la personne qu'elles et ils aiment et pour autant, portent un regard différent sur les comportements des autres. De manière générale, les enfants sont sans cesse soupçonné·es

d'aimer lorsqu'elles et ils interagissent avec l'autre sexe, que ce soit dans le jeu, les échanges affectifs tels que les câlins, ou encore dans la violence. En effet, filles et garçons qui se bagarrent vont être vus comme des « amoureux qui n'assument pas », que ce soit de la part de leurs pairs mais également des adultes qui les encadrent. Lors de mon enquête, j'ai pu assister à de nombreuses reprises à ces insinuations, faites aussi bien par les enfants que l'équipe d'animation, et ce dès le premier jour :

[Extraits de journal de terrain, le 03/03/2021] Lorsqu'on parle de mon sujet, Alexandre [l'animateur] me dit que si j'intègre les pauses méridiennes, je pourrai voir Eliam et Inès. Je demande alors si elle et lui sont amoureux et il me répond : « Ils l'admettent pas mais ouais, ils se charrient beaucoup. Qui aime bien châtie bien ».

Afin de m'assurer que mon observation concernait bien des enfants impliqués dans des relations amoureuses, j'ai pris le soin de vérifier la véracité des informations recueillies directement auprès des enfants identifiés. De cette manière, j'ai pu écarter les relations amoureuses soupçonnées et étudier uniquement celles qui m'ont été partagées par les principaux concernés. De cette manière, j'espère pouvoir saisir avec plus de finesse la réalité des comportements amoureux chez les enfants.

Il semble donc que tou·tes les enfants n'ont pas le même rapport à l'amour. En effet, l'amour est un sujet fait par et pour les filles, et réservé aux adultes. Pour autant, chez les enfants dont l'éducation sentimentale est plus active, l'amour semble être moins associé au féminin et au monde adulte. En dehors de l'amour, les relations entre filles et garçons restent teintées de l'ordre du genre. Notamment, les CM et particulièrement les filles « séduisent » en usant des critères de jugements amoureux tels que l'esthétique et l'humour. En effet, plaire et être aimé·e peuvent s'avérer valorisant particulièrement si la personne qui aime est populaire. Pour cette raison, les enfants et particulièrement les CM2 sont particulièrement intéressés pour connaître l'identité des personnes qui les aiment et usent de stratégies afin de les découvrir. Il s'agit ainsi d'être mieux valorisé·e socialement mais également de pouvoir obtenir d'autres avantages notamment durant les jeux, certaines n'hésitant ainsi pas à profiter des sentiments des garçons. Celles-ci en particulier semblent en effet davantage saisir les enjeux de la séduction et, dans la mesure où elles ne dominent pas en classe, paraissent vouloir dominer sur un autre terrain. Or, celles qui séduisent sont aussi régulièrement rappelées à l'ordre en étant critiquées par les autres filles. L'ordre du genre se maintient ainsi à travers le contrôle de la vertu des filles, et participe à la catégorisation hétérocentrée des filles et des garçons. En effet, que ce soit

dans le jeu, les échanges affectifs ou même la violence, interagir avec l'autre sexe amène à être soupçonné-e d'aimer, aussi bien par les pairs que les adultes.

Les relations entre les filles et les garçons à l'école sont donc dépendantes de l'ordre hétéronormatif. Or, il semblerait que le choix de l'amoureux·se repose également sur des normes plus ou moins ancrées.

2. *Le « choix de l'amoureux·se »*

L'amour, aussi inconditionnel puisse-t-il paraître, ne s'abat pas telle la foudre sur la tête des personnes (Bozon et Héran, 2006). En effet, différents critères de jugements amoureux entrent en compte et dépendent des propriétés sociales des enfants. Au-delà de ces critères, certaines normes semblent déjà mises en place chez certain-es et se diffusent au sein de l'école par les pairs.

Lorsque j'ai demandé aux enfants si elles et ils étaient amoureux, certain-es ont répondu par l'affirmative mais m'ont précisé que leur amoureux·se n'était pas dans l'école. Les lieux mentionnés ont notamment été le voisinage, le lieu de vacances, les activités extrascolaires ou encore l'aire de jeu d'un restaurant de fast-food. Plus précisément, sur les 32 enfants ayant répondu être amoureux·ses, quatre le sont ou l'ont été en dehors de l'école. Bien que je n'ai pas pu observer leurs comportements au sein de leur relation amoureuse, cela m'a tout de même permis d'évaluer à quel point l'institution scolaire est un des lieux principaux des rencontres amoureuses.

2.1. *Les critères de choix*

Lors des ateliers collectifs, la première image qui nous a servi de support pour nos échanges et représentant deux filles qui se donnent la main a permis de vérifier si les enfants envisageaient le sentiment amoureux uniquement sous un angle hétérosexuel. En effet, les travaux montrent que l'ordre hétérosexuel est omniprésent et déjà bien ancré à l'école primaire (Epstein, 1997 ; Renold, Ringrose et Egan, 2015). A l'analyse des collages, il s'avère que presque tou-tes les enfants ont collé cette image dans « amitié ». Les trois enfants qui ont placé cette image dans la colonne « amour » ou « les deux » ont finalement précisé à l'oral qu'elles et ils s'étaient trompés et n'avaient pas remarqué qu'il s'agissait de deux filles. En discutant, chez les CE2, CM1 et CM2, tou-tes pensent qu'il est tout de même possible d'aimer une personne du même genre, à l'exception de Lorène (CM2, classes moyennes). Même si la plupart des enfants évoquent la possibilité pour

une fille d'aimer une fille, ou pour un garçon d'aimer un garçon, aucun-e d'entre elles et eux n'est néanmoins concerné-e. En effet, tou-tes les enfants disent n'avoir été amoureux-ses que de personnes de l'autre genre et précisent que l'homosexualité est une sexualité à part, sans pour autant la nier. En effet, elles et ils ajoutent que c'est possible mais « bizarre » et « rare ». Afin de le justifier, ou pour celles et ceux qui souhaitent justifier que l'homosexualité n'est pas du tout envisageable, elles et ils font notamment référence au mariage et à la reproduction. En effet, ce sont notamment des filles de classes moyennes qui ont mentionné le fait que deux garçons pouvaient « peut-être » être amoureux mais ne pouvaient pas avoir d'enfant, sans mentionner qu'il en est de même pour les filles. Cette remarque montre ainsi qu'elles assimilent l'amour ou la sexualité à la reproduction dite naturelle. De cette manière, les enfants ne semblent pas envisager d'aimer une personne autrement que pour l'avenir qu'il est possible de construire avec elle, dans la mesure où l'avenir rime avec mariage et enfants biologiques :

[Extraits de journal de terrain, le 27/05/2021] « Quand tu seras mariée à Joaquim j'pourrai être la marraine ? Enfin la marraine de vos enfants ? » (Clara, CM2, classes moyennes, à Maria)

Ainsi, l'hypothèse d'Epstein et al. (2000) selon laquelle l'engagement des enfants avec la sexualité à l'école élémentaire « est souvent englobée dans une sorte de familialisme hétérosexuel » (p.139) se confirme au sein de l'école Jacques Brel. D'ailleurs, il est régulièrement arrivé que les enfants me demandent si j'étais en couple et à la suite de ma réponse affirmative, si j'étais mariée. Répondant par la négative à cette dernière question, tou-tes m'ont demandé pourquoi. Etant une adulte en couple, les enfants estimaient qu'il me fallait justifier le fait que je ne sois pas mariée, dans la mesure où elles et ils envisageaient que mon couple était forcément hétérosexuel. Il est aussi intéressant de noter que si les filles interrogées savent que les femmes et les hommes sont acteurs de cette reproduction dite naturelle, elles semblent donner une importance prépondérante aux femmes dans la procréation en ne mentionnant que l'incompatibilité des hommes entre eux. Enfin un autre point ressort dans le fait que certain-es pensent qu'il n'est pas possible pour deux femmes ou deux hommes de se marier. Pour ces enfants dont les croyances ne correspondent pas à la réalité politique nationale, on peut supposer que le style d'éducation sentimentale reçue influence le fait qu'elles et ils ne savent pas que le mariage est autorisé aux couples homosexuels, voire que les parents le cachent à leur(s)

enfant(s) pour qu'elle(s) et il(s) ne le sache(nt) pas. Cette hypothèse est confortée par le discours de Lorène :

OC : Et est-ce que deux garçons peuvent être amoureux selon vous ?

Laurette : Ouiii

Lorène : Nan

Floriane : Bah oui

OC : Toi nan Lorène ?

Lorène : 'Fin ils peuvent mais ils ont pas l'dr... 'fin...

OC : Ils ont pas l'droit ?

Lorène : Nan nan mais euh... j'sais pas

OC : Tu dis c'que tu veux t'inquiète, t'as le droit de pas être d'accord avec les autres hein

Lorène : C'est dégueulasse quoi, c'est comme si tu t'embrassais un peu toi-même quoi...

OC : Pour toi c'est pareil que ce soit deux garçons ou deux filles c'est dégueulasse ?

Lorène : Ouais c'est pareil

A l'inverse, chez les CP et CE1, tou·tes pensent qu'une fille ne peut pas aimer une fille et par analogie, qu'un garçon ne peut pas aimer un garçon, excepté Adam (CE1, classes moyennes) qui a précisé que « ça veut dire homosexuel » et Léopold (CE1, classes moyennes), qui nous a raconté qu'il avait déjà été amoureux de garçons. En parlant plus tard avec lui dans la cour de récréation, il m'a alors expliqué qu'il était amoureux de ses cousins parce qu'ils partageaient « les mêmes jeux d'aventure » puis qu'il avait trouvé que « c'était ridicule ». Néanmoins, il m'a affirmé qu'à l'école, ses sentiments ont toujours été hétérosexuels. Ayant entendu plusieurs fois des discours homophobes et notamment des insultes entre les garçons dans la cour d'école, il est possible que Léopold ait compris que l'homosexualité n'avait pas sa place dans l'institution et qu'il risquait d'être moqué. Même si des enfants disent qu'il est possible pour deux personnes du même sexe de s'aimer, les plaisanteries autour du sujet et notamment entre les garçons tendent à cristalliser l'ordre hétérosexuel dans l'école. Puisque les enfants intériorisent très tôt l'hétéronormativité, l'homosexualité est donc une sexualité à part et moquée. Si Léopold a réellement éprouvé des sentiments amoureux pour des garçons un jour, on peut néanmoins supposer qu'il aurait compris que ces sentiments ne pouvaient être investis dans le cadre scolaire et au-delà de l'école, que « c'était ridicule » d'aimer des garçons comme il l'a souligné, et qu'il était donc plus « sérieux » pour lui d'aimer des filles.

Au-delà du critère hétérosexuel, les enfants semblent également davantage tomber amoureux·ses de personnes de la même classe (scolaire), au risque d'être moqué·es (Diter,

2019). Au sein de l'école Jacques Brel, la quasi-totalité des enfants éprouvant des sentiments amoureux m'ont en effet précisé que l'être aimé faisait partie de leur classe, à quelques exceptions près. Arthur (CP, classes supérieures) et Romain (CP, classes moyennes), par exemple, sont tous les deux amoureux de la même fille en grande section de maternelle. Agés d'un an de plus qu'elle, ils affirment tout de même leur sentiment auprès de tout le monde. C'est également le cas de Nicolas (CP, classes supérieures) qui avoue son amour pour Hortense, en CM2, auprès de toute la cour. Si la situation n'est pas source de moqueries, il semble alors que c'est parce que ces trois garçons sont en CP et que leur sentiment amoureux pour des enfants d'un autre âge peut être apparenté à de la « mignonnerie ». De plus, ils ne peuvent avoir d'interactions avec la fille concernée puisque, pour Arthur et Romain, la cour des maternelles est séparée de celle des enfants en élémentaire, et pour Nicolas, les CM sont également séparé-es des plus jeunes. Pour Arthur et Romain qui se retrouveront dans la même cour que leur amoureuse l'année prochaine, si leur sentiment est toujours d'actualité à ce moment-là, on peut supposer qu'il fera alors l'objet de critiques de la part des autres enfants. Enfin, Laurette (CE2, classes populaires), est également amoureuse d'un garçon plus vieux qu'elle. Son amoureux étant en CM1, celle-ci n'ose pas lui avouer et n'en parle pas non plus à ses ami-es. En effet, les plus grand-es semblent davantage attaché-es au critère de l'âge :

[Extraits de journal de terrain, le 18/6/2021] Clara : Alexandre il est amoureux d'une fille elle est plus jeune que lui c'est un malade

OC : Ah bon c'est qui ?

Clara : Margot

OC : Et c'est qui ? Elle est où, elle ressemble à quoi ? (afin qu'elles me montrent de qui il s'agit)

Célya : Elle est moche !

Clara : C'est celle avec les bandes blanches là sur son tee-shirt

OC : Ah oui je vois. Et comment vous savez qu'il l'aime ?

Célya, en criant pour ne plus entendre notre conversation : Non il est amoureux d'moooooiii !!!! De moooii !!!!!

OC : Aaaah (en criant aussi) ! Comment vous le savez ?

Clara : Il l'a dit à son pote qui l'a dit à tout l'monde

OC : Mais du coup elle est en quelle classe ?

Clara : Elle est en CM1 et lui il est presque au collège c'est un pédophile

Cet extrait montre bien que, même si Célya (CM2, classes moyennes) ne prête pas attention à l'âge de sa rivale, en revanche, Clara (CM2, classes moyennes) associe cet amour à soit de la maladie, soit un crime. Ainsi, aimer une personne qui n'a pas le même âge, ou plutôt qui n'est pas dans la même classe, peut être critiqué dans la cour de l'école.

De plus, différents critères de jugements amoureux entrent en compte et ce même dès l'enfance. C'est ce qu'a notamment démontré Kevin Diter dans sa thèse (2019), mettant en avant la beauté comme étant « la condition nécessaire » et principale pour que les autres critères puissent ensuite entrer en jeu dans la sélection amoureuse enfantine. Viennent ensuite trois logiques, la logique « scolaire », la logique « ordinaire » à dominante intellectuelle, puis la logique « ordinaire » de l'esthétique et de l'humour. Peu importe la logique présente, la beauté reste le critère principal et pouvant prendre le dessus sur les autres comme pour Enzo, amoureux d'Annaëlle « parce qu'elle est belle » et malgré « son comportement » qu'il n'apprécie pas car « elle dit trop de gros mots » (Enzo, CE1, classes supérieures). Si j'ai sur mon terrain constaté l'importance de la beauté dans les critères amoureux, j'ai également observé l'importance qu'accordaient les CP à l'évaluation de l'écriture des enfants par leur(s) professeur-e(s) et donc la logique scolaire mobilisée. Enfin, ayant beaucoup parlé avec les filles de CM2 dans la cour, j'ai aussi pu constater leur intérêt pour l'humour chez les garçons de leur classe comme second critère de sélection. Je n'ai donc pas pu analyser aussi finement que Kevin Diter cet aspect puisque je n'ai eu recours qu'à la méthode qualitative, me permettant de surtout me rendre compte de la différence de considération pour chacun des critères selon l'âge des enfants.

Si les enfants choisissent leur(s) amoureux·se(s) selon différents critères répondant à des logiques associées à leurs caractéristiques sociales, des normes semblent déjà plus ou moins ancrées. En effet, l'hétérosexualité et le critère de l'âge semblent intégrés pour la majorité des enfants. De plus, il apparaît que la monogamie tend également à s'installer comme norme au sein de l'école.

2.2. Avoir un·e ou plusieurs amoureux·se(s)

Contrairement à la majorité des adultes dans notre société occidentale (Kaufmann, 2010), les enfants ne semblent pas penser nécessairement l'amour dans la dualité. Lors des ateliers, la totalité des enfants ont répondu qu'il était possible d'aimer plusieurs personnes à la fois, à l'exception de Leena (CP, classes supérieures). Néanmoins, seulement les garçons ont avoué avoir plusieurs amoureuses à ce moment-là. Lors des observations et des discussions informelles que j'ai pu avoir avec les enfants dans la cour de récréation, j'ai également pu constater que les garçons assument le fait d'aimer plusieurs filles et en parlent ouvertement. C'est par exemple le cas de Denis (CM1, classes supérieures) qui m'avait déjà partagé lors de conversations informelles qu'il était

amoureux de trois filles en même temps et l'a à nouveau précisé durant l'atelier. A l'inverse, les filles semblent plutôt jeter leur dévolu sur un garçon à la fois, même si cela engendre de changer régulièrement comme l'a suggéré Leena. Celle-ci pense qu'il est donc possible de changer régulièrement mais pas d'aimer en même temps. Pour autant, cette manière de procéder n'exclue pas les critiques extérieures chez les filles. C'est notamment le cas d'Annaëlle (CE1, classes populaires) qui change régulièrement d'amoureux et dont le comportement est critiqué par les filles de sa classe. Durant l'atelier avec les filles de CP et CE1 notamment, elle a été l'objet de nombreuses remarques. De la même façon, Noé (CP, classes moyennes supérieures), qui a plusieurs amoureuses à la fois et qui ne s'en cache pas, a été l'un des exemples donnés par les filles de CP et CE1 lors de l'atelier. Il est également souvent présenté par ses camarades par cette caractéristique. Pour autant, celui-ci n'est pas critiqué comme l'est Anaëlle. Ainsi, les enfants souhaitant aimer plusieurs personnes sont rapidement rappelés à l'ordre, en particulier les filles. Ce sont également elles qui ont tendance à réaliser ces rappels à l'ordre. De cette manière, les garçons semblent pouvoir avoir plus facilement plusieurs amoureuses et cela est d'autant plus vrai pour les plus jeunes. Néanmoins, aimer plusieurs personnes en même temps sans faire les frais de remarques semble uniquement envisageable dans la mesure où le sentiment est gardé pour soi sans être révélé aux personnes concernées et au reste de la classe, comme c'est le cas de Denis qui en parle en atelier mais ne l'exprime pas habituellement à ses camarades. Les filles, à l'inverse, semblent devoir apprendre rapidement à choisir au risque de changer régulièrement d'amoureux⁷, cela ne les empêchant pas pour autant d'être pointées du doigt. En conclusion, même si les enfants disent qu'il est possible d'aimer plusieurs personnes à la fois, les conséquences d'avoir plusieurs amoureux-ses et que cela se sache les invitent plutôt à se tourner vers la monogamie. Ainsi, certain-es m'ont également fait part de leurs hésitations. Aimant plusieurs personnes en même temps, elles et ils se retrouvaient à devoir faire un choix, n'envisageant donc pas la possibilité d'avoir plusieurs relations amoureuses simultanées. C'est par exemple le cas de Leena qui, au début du dernier trimestre, m'a avoué qu'elle hésitait entre deux garçons. Finalement, son choix s'est fait en quelques minutes, imposant aussi plus tard à son amoureux de faire ce choix :

⁷ Si j'utilise le terme d'amoureux et non d'amoureux-se, ce n'est évidemment pas par oubli ou erreur, mais bien parce-que comme vu plus haut, l'ordre hétérosexuel étant déjà établi dans l'école, les filles de mon enquête ont bien des amoureux et les garçons des amoureuses.

[Extraits de journal de terrain, le 05/05/2021] « Bah ouais. Mais j'ai déjà dit "d'accord" à Zoé donc si j'choisis Leena faut que j'préviennne Zoé. J'ai déjà prévenu Leena et elle a dit "d'accord" et elle m'a dit qu'il fallait que je choisisse entre elle et Zoé ». (Raphaël, CP, classes moyennes)

Dans la cour de récréation, les sentiments amoureux sont inconstants et pour cela, il m'a fallu demander régulièrement aux mêmes enfants si elles et ils étaient amoureux et si oui, de qui. De cette manière, j'ai pu me rendre compte que généralement, les plus jeunes changent plus régulièrement, tandis que les plus âgé-es et plus particulièrement les CM2, tendent à aimer une personne à la fois et de manière plus durable.

Si certain-es aiment plusieurs personnes en même temps, d'autres sont aimé-es par plusieurs individu-es. Puisque les enfants apprennent à aimer selon des critères de jugements amoureux, il arrive que les enfants tombent amoureux-ses de la même personne. Plusieurs CP m'ont notamment fait part de leur sentiment amoureux commun avec leur(s) ami-e(s). C'est le cas de Ninon (CP, classes moyennes) et Leena (CP, classes supérieures), amoureuses de Raphaël (CP, classes moyennes). Pour autant, les deux filles continuent à jouer ensemble et leur sentiment partagé pour le même garçon ne heurte pas leur amitié et ce malgré le fait que Raphaël dévoile son sentiment pour Leena plus tard dans l'année. Lors des ateliers, Anaïs (CM1, classes populaires), m'a également fait part du sentiment de sa meilleure amie pour son amoureux :

*Anaïs : Mais Agathe elle prend Soan pour elle toute seule, mais Soan il est pas amoureux d'elle (elle rigole), mais elle le colle tout le temps
OC : Et tu crois qu'elle est amoureuse ?
Anaïs : Ouais à mon avis elle veut pas l'avouer
OC : Toi ça t'énerverait qu'elle soit amoureuse de lui ou pas ?
Anaïs : Non elle a le droit tant que lui il est pas amoureux ça va (elle rigole à nouveau). Ca m'dérange pas*

Ainsi, ce qui dérangerait Anaïs serait que Soan tombe également amoureux d'Agathe. Or, celle-ci ne semble pas voir un problème dans le fait que sa meilleure aime son amoureux. En revanche, pour d'autres, le sentiment partagé pour une même personne semble contrarier les amitiés lorsqu'une des deux personnes est aimée en retour par la troisième. C'est par exemple le cas d'Annaëlle et Céleste (CE1, classes populaires), toutes les deux amoureuses de Maxime qui lui, aime la première. Jouant souvent ensemble, elles disent tout de même se détester pour cette raison. Ainsi, aimer la même personne peut compromettre les amitiés, du moins le temps où les enfants éprouvent le sentiment amoureux, comme c'est arrivé à Maria :

[Extraits de journal de terrain, le 02/04/2021] « Moi une fois j'ai perdu une amie à cause d'un garçon (OC : Ah bon ?) Oui. Mais maintenant ça va mieux on est redevenues amies (OC : Mais comment ça ? Il s'est passé quoi ?) Bah en fait j'étais amoureuse d'un garçon et un jour avec ma copine on s'est dit 'j dois te dire un secret' alors on l'a dit en même temps et en fait on était amoureuses du même garçon. Et petit à petit bah ça nous énervait et je l'ai perdue » (Maria, CM2, classes moyennes supérieures)

Dans ce cas, le sentiment éprouvé pour la même personne peut même rompre l'amitié. En revanche, je n'ai pas rencontré d'amis ayant de sentiments pour la même personne et je n'ai observé ce cas que chez les filles. Pour cette raison et de par le faible nombre d'enquêtées concernées, je n'ai pas pu étudier les variables possibles selon les différents facteurs sociaux. Or, j'ai tout de même pu constater que la hiérarchie dans les groupes d'amies semblait permettre d'enfreindre cette règle. En effet, lorsque Lorène (CM2, classes moyennes) dit à Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) qu'elle aime Esteban, « son ex », Floriane lui fait alors comprendre qu'elle n'a pas le droit. Pour autant, Floriane a été amoureuse d'Esteban alors qu'il était également « l'ex » d'Alycia. Or, Floriane étant la leadeuse du groupe, elle peut alors avouer ses sentiments à qui bon lui semble (tant qu'il s'agit d'un garçon répondant aux critères de la masculinité dominante) contrairement à ses amies. Chez les plus petit-es, notamment les CP, aimer l'ancien-ne amoureux-se d'un-e autre ne semble en revanche pas être un problème.

Même si la plupart des enfants pensent qu'il est possible d'aimer plusieurs personnes à la fois, les injonctions notamment envers les filles, tendent à faire de la monogamie une norme au sein de l'institution scolaire.

Pour choisir son amoureux-se, il apparaît alors que différentes normes soient déjà mises en place au sein de l'école élémentaire. La première, l'hétéronormativité, semble déjà ancrée puisque l'amour est quasiment exclusivement hétérosexuel et que l'homosexualité, même si elle n'est pas toujours critiquée, reste une sexualité à part et « bizarre » selon les dires des enfants. D'après leur discours, filles et garçons sont pensés de façon complémentaire comme les femmes et les hommes en lien avec les références de mariage et d'enfants biologiques. La seconde invite les enfants à ne tomber amoureux-ses que de personnes de la même classe (scolaire) au risque d'être moqué-es. La troisième et dernière est la monogamie, qui tend à s'installer comme norme dans les relations amoureuses enfantines à mesure que les enfants grandissent. En effet, aimer plusieurs personnes semble possible, notamment pour les plus jeunes, mais les injonctions

véhiculées par les pairs les rappellent à l'ordre. Cela est particulièrement vrai pour les filles. Une fois ces trois normes assimilées, il apparaît que les enfants choisissent leur amoureux·se selon des critères de jugements amoureux, la beauté étant le critère premier pour tou·tes les enfants. D'autres critères complémentaires existent, qui dépendent et peuvent varier selon l'âge, l'origine sociale et le genre des enfants. Ainsi sur mon terrain, j'ai particulièrement remarqué l'attachement des CP à la logique scolaire à travers l'évaluation des écritures. Par ailleurs, si le sentiment amoureux des enfants est dirigé en fonction de critères de jugements dépendant de leur genre, leur âge et leurs origines sociales, il arrive que plusieurs enfants soient amoureux·ses de la même personne. Il semble que cette configuration ne soit pas un problème pour certain·es alors que pour d'autres, particulièrement les CM2, l'amitié peut s'en trouver perturbée. Enfin, la position hiérarchique de l'enfant peut également influencer le choix de la ou du partenaire, dans la mesure où les enfants en haut de la hiérarchie hétérosexuelle peuvent aimer qui bon leur semble, tant que la personne aimée est également au sommet de cette hiérarchie.

Il semble donc que les enfants ne « tombent » pas amoureux·ses par hasard et que le sentiment soit dépendant de différentes normes et critères. Lorsqu'il naît, les enfants semblent alors ne pas tou·tes y faire face de la même manière.

3. Les modes d'expression du sentiment amoureux

Lors de leur socialisation primaire, les enfants acquièrent ou non des dispositions à exprimer leur sentiment. Ces dispositions résultent en partie de l'éducation sentimentale reçue, déterminée par la position sociale de la famille. Ainsi, les enfants n'avouent pas tou·tes leur sentiment amoureux à la personne concernée. Or, différentes stratégies peuvent être mises en place afin que le sentiment soit tout de même dévoilé. De plus, même s'il n'est pas déclaré, le sentiment peut se manifester de façon non volontaire. Enfin, les enfants n'hésitent pas à user également de stratégies afin de ne pas « perdre la face » par-devers les pairs.

3.1. L'expression verbale (ou écrite) du sentiment

Comme l'a démontré Kevin Diter dans ses travaux, les enfants n'ont pas tou·tes la même facilité à exprimer leur sentiment (2019). Il souligne alors la centralité de l'implication des pères dans l'éducation sentimentale pour les enfants des classes supérieures et dont les mères ont une position sociale plus élevée que celui du père. Ainsi, il n'est pas rare de constater qu'un garçon de classes moyennes ou supérieures issu d'une

famille hypogame (où la mère a une position supérieure à celle du père) exprime plus facilement ses sentiments amoureux qu'une fille issue de classes moyennes ou populaires dont le père a un statut social supérieur à celui de la mère. De ce fait, les enfants issu-es d'une famille hypogame ont plus de chance de partager fréquemment et à plusieurs personnes leurs sentiments que celles et ceux issu-es d'une famille homogame et davantage encore d'une famille hypergame. Au sein de l'école Jacques Brel, j'ai en effet constaté que les enfants issu-es d'une famille hypogame discutaient de leurs sentiments avec leurs parents. C'est par exemple le cas de Raphaël (CP, classes moyennes) dont la mère est militaire et le père plombier. Celui-ci m'a alors confié avoir parlé à ses parents et notamment à son père, puisque sa mère est moins présente, de son amoureux. Floriane (CM2, classes moyennes supérieures), dont la mère est directrice de service des greffes judiciaires et le beau-père technicien, est également issue d'une famille hypogame. Elle m'a dit parler régulièrement de ses sentiments et d'Esteban, son amoureux, avec sa mère mais également son beau-père. Dans la cour d'école, ces deux enfants parlent d'ailleurs aisément de leur sentiment, que ce soit auprès de leurs ami-es, de leur amoureux-se, ou encore à moi-même. A l'inverse, Lorène (CM2, classes moyennes) dont la mère est assistante commerciale et le père dirigeant d'entreprise, est issue d'une famille hypergame et n'exprime pas ses sentiments à l'école. Même si celle-ci est amoureuse, elle préfère parler des sentiments des autres que des siens. Il en est de même pour Nahil (CE2, classes moyennes) et Nassim (CP, classes moyennes) dont leur mère est commerciale et leur père gérant d'un magasin. Ces deux frères sont donc issus d'une famille homogame et n'expriment pas leur sentiment amoureux à l'école. L'expression du sentiment dépend alors non pas seulement du genre mais également de l'origine sociale des enfants. Pour cette raison, tou-tes ne réagissent pas de la même manière face au sentiment éprouvé.

Certain-es semblent alors vouloir les garder secrets. Parmi mes enquêté-es, celles et ceux qui ne l'avouent pas à la personne concernée correspondent à celles et ceux qui n'en parlent pas non plus avec leurs parents. Lors des ateliers, Steven (CM2, classes moyennes) et Denis (CM1, classes supérieures) ont d'ailleurs échangé entre eux à ce sujet. Denis ayant trois amoureuses à qui il n'a jamais avoué ses sentiments n'en parle pas du tout à ses parents, à l'inverse de Steven à qui sa mère donne des conseils et qui a dévoilé depuis peu son sentiment à son amoureux. Du côté des filles en CE2, CM1 et CM2, trois disent en avoir parlé à leurs parents et l'ont également déjà exprimé à leurs ami-es ou à

leur amoureux. Laurette (CE2, classes populaires), est la seule à n'en avoir parlé à personne. Il semble donc que l'éducation sentimentale et donc l'implication des parents dans l'expression du sentiment aient un réel impact sur la manière dont les enfants vont révéler ou non leur sentiment amoureux. L'échange entre les deux garçons a alors invité Denis à réfléchir sur l'expression de ses sentiments :

[Extraits de journal de terrain, le 26/05/2021] « C'était marrant mercredi dernier. (OC : Pourquoi y a eu quoi mercredi dernier ?) Bah avec l'amitié et l'amour là. (OC : Ah ! C'était y a deux semaines, mercredi dernier j'étais pas là. Pourquoi c'était marrant ?) Bah j'sais pas c'était marrant. (OC : T'y as repensé depuis ?) Oui j'ai repensé à ce que m'avait dit Steven. (OC : A propos de quoi ?) Bah tu sais sur Floriane. (OC : Et alors ça t'a fait quoi d'y repenser ?) Bah j'me suis dit que peut-être le dire ça pouvait avoir des effets positifs. (OC : Et du coup tu vas l'dire ?) Non (rigole) » (Denis, CMI, classes supérieures)

Cet extrait montre donc que discuter de son sentiment amoureux avec d'autres personnes et échanger sur les expériences personnelles peut amener les enfants à repenser leur investissement du sentiment. Evidemment, étant donné que les enfants qui ne parlent pas de leur sentiment avec leurs parents ont moins de chance de le dévoiler à l'école, ces échanges ont finalement peu de chance d'avoir lieu « naturellement » et le cadre de l'atelier est à prendre en compte. De plus, on peut supposer que ce genre d'échanges entre enfants a tout de même un poids plus limité que celui induit par l'implication de la part des parents. Dans le cas où les enfants ne dévoilent pas leur sentiment à l'être aimé, elles et ils semblent soit le garder secret, soit en parler avec leurs ami·es les plus proches.

Enfin, les enfants qui n'avouent pas leur sentiment à l'être aimé semblent avoir toujours la même raison, celles de « la peur », la peur d'être moqué·e par l'être aimé, par les autres enfants de l'école, ou de la timidité. Lorsque nous avons évoqué cette question en ateliers, les enfants semblent tou·tes se rejoindre sur le fait que les moqueries viendraient principalement des garçons de l'école. Lors de mon observation, j'ai en revanche pu constater qu'il ne s'agissait pas de tous les garçons ni uniquement d'eux. En effet, il s'agit plutôt des enfants moins socialisé·es à l'expression des sentiments, soit tout de même en majorité des garçons. De cette manière, les enfants que j'ai pu observer lors de ma présence et qui se moquaient des personnes amoureuses étaient principalement des garçons et des enfants issu·es de classes populaires ou moyennes :

[Extraits de journal de terrain, le 31/03/2021] Après avoir demandé à Nassim (CP, classes moyennes) qui sont ses ami-es, je lui demande s'il est amoureux et il me répond tout d'abord « non » puis « enfin si, mais je veux pas le dire ». Lorsque je lui dis que ce n'est pas grave et qu'il n'est pas obligé de m'en parler, il ajoute rapidement : « enfin si c'est Shaïma ». Il me confie alors que personne ne le sait, ni même elle puis m'avoue : « Je veux pas l'dire parce que j'ai peur qu'on se moque de moi ». Je lui demande à qui il fait référence et me répond : « bah mes copains, mon frère... »

Nassim, qui pourtant joue à pratiquement toutes les récréations avec des filles, semble plutôt craindre la réaction de ses copains et de son frère. Lorsque je lui ai demandé, il m'a alors dit qu'il était certain que son frère ne comprendrait pas et deviendrait méchant avec lui en le sachant. Son frère Nahîl (CE2, classes moyennes) qui était présent lors des ateliers ne semble en effet pas du tout socialisé à l'expression des sentiments. Il a lui-même précisé que parler d'amour le dégoûtait, qu'il n'en parlait jamais et encore moins avec ses parents même s'il a avoué avoir déjà été amoureux. Les enfants peu socialisés à l'expression des sentiments s'empêcheraient alors d'avouer le leur mais feraient également obstacle à celles et ceux qui souhaiteraient le faire à travers la moquerie. Ainsi, elles et ils impactent également et négativement l'expression des sentiments de leurs camarades.

Lorsque les enfants sont amoureux·ses et ne veulent pas que l'être aimé le sache, elles et ils savent que la discrétion est importante. Pour cette raison, les filles utilisent des surnoms pour désigner leur(s) amoureux. Utilisés afin de parler d'une personne en secret, les surnoms sont également employés pour les ennemi-es, les personnes moquées, ou les animateur·ices. De cette manière, les enfants peuvent alors parler d'une personne même si celle-ci est à côté. Ces surnoms correspondent, à ce que j'ai pu entendre lors de mes observations, à des insultes ou des noms qualifiés par des caractéristiques physiques. Cette façon de nommer les enfants ou les adultes afin de pouvoir les critiquer discrètement est aussi bien employée par les filles que par les garçons mais semble plus pratiquée à partir du CE2. Du moins, je n'ai pas observé ce genre de comportements chez les CP et les CE1. Concernant les surnoms des amoureux·ses, les garçons semblent beaucoup moins en user. Aussi, on peut supposer que s'ils donnent moins de surnoms secrets, c'est tout simplement parce qu'ils parlent moins de leur(s) amoureux(s) à leurs copains que les filles ne le font. En effet, lors de mes observations, les filles m'ont régulièrement fait part des surnoms qu'elles donnaient à leur(s) amoureux :

[Extraits de journal de terrain, le 07/06/2021] Célya s'approche et me montre son carnet sur lequel différents surnoms sont écrits : "Spaghetti, Noodle, Naruto et Crushy". Clara lui dit de faire attention et de les cacher, puis m'explique : « Moi j'écris mon crush sous forme de code, par exemple le A c'est un 1, tu vois ? (compte sur ses doigts) Moi par exemple, Clara c'est 3-12-1-18-1. »

Conscientes que la divulgation du nom de leur amoureux peut leur porter préjudice, elles tentent alors par divers moyens de pouvoir en parler sans être comprises par les autres. Les surnoms que donne Célya (CM2, classes moyennes) à Alexandre ont plusieurs origines. « Spaghetti » et « Noodle » font référence à la démarche d'Alexandre, remontant parfois ses mains dans ses manches, ballotant d'avant en arrière tels des spaghettis. « Naruto » renvoie aux préférences d'Alexandre en termes de lectures et de dessins animés. Enfin, « Crushy » est un surnom faisant référence au mot « crush »⁸, directement lié au sentiment éprouvé pour lui. En écrivant ces surnoms dans leur carnet de dessins, elles extériorisent alors leur sentiment à travers le langage écrit. D'ailleurs, la plupart de mes enquêtées possèdent un journal intime et m'ont pour certaines précisé que celui-ci avait un prénom (féminin), jouant ainsi le rôle d'amie confidente. De manière générale, les filles étant plus socialisées que les garçons à l'écriture (Lahire, 2012b), elles ont tendance à écrire le nom de leur(s) amoureux à divers endroits, que ce soit dans leur journal intime, sur leur agenda, leur trousse, leur gomme ou encore leur peau.

Chez les enfants, révéler son sentiment à l'être aimé ne signifie pas forcément y aller de front. Différentes stratégies peuvent être mises en place afin de le faire savoir. Le dire directement est une tactique plutôt utilisée par les CP qui de plus, semblent avouer individuellement leur sentiment, tandis que les plus grand-es sont plutôt entouré-es de leurs ami-es au moment de la déclaration. Chez les autres, d'autres méthodes sont privilégiées, comme celle du « messenger »⁹. Le messenger a alors pour rôle de servir d'intermédiaire entre les enfants concerné-es par la relation amoureuse. Il va délivrer le message et donc le sentiment amoureux de l'un-e, puis doit revenir et annoncer la réponse de l'autre. Celui-ci peut alors faire plusieurs allers-retours jusqu'à ce que l'échange par intermédiaire soit terminé. Par exemple, Steven (CM2, classes moyennes) a eu recours à cette méthode pour parler à Floriane :

⁸ En anglais : To have a crush on = avoir le béguin pour quelqu'un-e, craquer sur quelqu'un-e

⁹ Le terme de « messenger » est utilisé au masculin puisqu'il est utilisé de cette façon par les enfants même lorsqu'il s'agit d'une fille.

[Extraits de journal de terrain, le 03/06/2021] Arthur (CP, classes supérieures) : Et même moi j'ai été le messenger de Steven
OC : Ah bon tu faisais quoi ?
Arthur : Bah j'allais voir Floriane pour répéter ce que disait Steven et tout
Noé (CP, classes moyennes supérieures) : C'est même moi qui te disais ce que disait Steven

Contrairement aux résultats d'enquête d'Emma Renold (2004), le rôle de messenger dans l'école Jacques Brel n'est pas exclusivement féminin. En effet, il semble plutôt incarné, soit par les filles, soit par les plus jeunes. Dans ce cas, le messenger n'est pas forcément un·e ami·e de la personne amoureuse mais plutôt une personne qui ne risque pas de se moquer. Si les plus grand·es ont recours aux plus petit·es pour ce rôle, c'est également parce que les plus jeunes semblent apprécier avoir des interactions et être mêlé·es aux histoires des grand·es dans la cour d'école. Cette stratégie permet alors de ne pas avoir à dévoiler soi-même son sentiment et est aussi bien utilisée pour déclarer son amour que dans le cadre des relations amoureuses réciproques. De plus, le messenger n'est pas forcément une personne à l'aise avec l'expression de ses sentiments, puisqu'il doit simplement répéter mot pour mot ce qu'il lui est dit. Puisqu'il devient plus compliqué de déclarer son amour pour une personne lorsqu'on grandit, ce sont les plus grand·es et notamment les CM1 et CM2 qui développent le plus de stratégies. Célya (CM2, classes moyennes) par exemple, a décidé de ne révéler son sentiment amoureux pour Alexandre (CM2, classes moyennes supérieures) que le dernier jour de l'année. Alors que les deux enfants ne seront pas dans le même collège ni la même ville (puisque'elle déménage) l'année suivante, Célya pense que de cette manière, les conséquences seront moindres et qu'elle ne pourra pas recevoir de moqueries sur le long terme. Afin d'être sûre de ne pas être moquée, sa copine Clara (CM2, classes moyennes) lui a également proposé d'agir par la méthode du gage. Dans le cadre de la déclaration amoureuse, cette stratégie consiste à avouer son sentiment pour une personne amoureuse, et si celle-ci se moque ou ne répond pas réciproquement, alors l'amoureux·se ajoute simplement : « c'était un gage », faisant ainsi croire que la déclaration n'était pas réelle. Grâce à cette technique, les enfants peuvent alors déclarer leur amour et voir par elles-mêmes et eux-mêmes la réaction de l'être aimé, tout étant protégé·es des moqueries. Cette technique est particulièrement utilisée par les filles de CM2 qui l'exploitent aussi bien pour déclarer leur amour que, comme vu plus haut, pour tester les garçons et ainsi voir lesquels sont amoureux d'elles. Finalement, Célya n'ayant pas réussi à parler directement à Alexandre malgré la stratégie

du gage, a opté pour la technique du messenger. Ainsi, elle a laissé Clara et Lola le dévoiler à Alexandre pour elle, évitant ainsi d'exprimer elle-même son sentiment.

Si le dire à l'être aimé n'est pas forcément une évidence, le dire aux ami·es l'est beaucoup plus, du moins pour les filles. Lors de mes observations, j'ai souvent surpris les filles parler de leur(s) amoureux, tandis que cela n'est jamais arrivé pour les garçons. Ayant beaucoup plus passé de temps avec les filles qu'avec les garçons, ce résultat reste alors à l'état d'hypothèse même si la littérature montre bien que l'amour reste un sujet fait par et pour les filles (Cancian, 1986 ; Diter, 2019 ; Shields, 2002). En revanche, en en parlant à leur amies, les filles risquent alors que celles-ci s'en mêlent et veuillent le dévoiler. J'ai pu observer ce genre de comportements notamment auprès de Clara (CM2, classes moyennes) et Maria (CM2, classes moyennes supérieures) qui n'ont cessé de donner des conseils à Célya (CM2, classes moyennes) et même de faire en sorte qu'elle se retrouve à côté de son amoureux dans la cour de récréation. Le dernier jour d'école de Clara, celle-ci a même insisté pour que Célya aille dire à Alexandre qu'elle l'aime :

[Extraits de journal de terrain, le 29/06/2021] Célya et Clara m'appellent devant la ligne séparatrice de la cour et me disent « on va t'en vouloir toute notre vie ! ». En me disant ça, elles font référence au fait que je sois du côté des CP et CE alors que c'est le dernier jour de Clara, ce qui veut dire que Célya va déclarer son amour pour Alexandre. Je change donc de côté pour les rejoindre. Clara, Lola et Maria veulent que Célya aille voir Alexandre. Célya a beaucoup trop peur et n'ose pas lui parler. Les filles la menacent d'aller le dire à sa place mais elle les supplie de ne pas le faire. Je me range alors de son côté en précisant aux filles que c'est à Célya de choisir la manière dont elle souhaite le faire. Maria, comme à son habitude, pousse Célya vers Alexandre mais Célya crie et part à chaque fois. Lola lui dit alors : « tu stresses trop faut être naturelle », puis me dit : « non mais là elle fait trop de bruit et tout, c'est mort lui il aime pas les filles qui crient ». [...] Nous rejoignons Célya et Lola qui discutent à nouveau des différentes façons de faire. Les copines de Célya lui mettant la pression puisqu'il s'agit du dernier jour de Clara, Célya se met à pleurer. Je dis alors aux filles d'arrêter d'insister et de la laisser si elle ne souhaite pas le dire. Célya répète sans arrêt : « mais de toute façon il m'aime pas ». Les filles lui proposent à nouveau d'aller le dire pour elle et cette fois, elle accepte. Elle s'assoit en boule sur le sol et me demande de rester avec elle. Clara et Lola partent et vont voir Alexandre pour lui dire.

Cet extrait montre à quel point le dire à ses ami·es peut être impactant. Si Célya l'avait gardé pour elle, on imagine alors qu'elle serait partie de l'école sans l'avouer à Alexandre. Si j'ai choisi cet extrait, c'est notamment pour mettre en avant la tournure violente que prend la situation. Ne souhaitant absolument pas l'avouer, elle finit par accepter de le

faire sous la pression de ses copines. Même si ses amies ont attendu son accord pour aller parler à Alexandre, elles ont tout de même insisté pendant les deux heures de pause méridienne. Dans la cour d'école, j'ai assisté plusieurs fois à ce type de comportements. Dans d'autres cas spécifiques, comme chez les plus jeunes ou du moins chez celles et ceux ayant un groupe d'ami-es moins défini, il est également arrivé que l'information soit tout simplement rendue publique. Ainsi, en le confiant à une personne, le secret peut rapidement être ébruité voire connu de la personne concernée, ou même de toute l'école.

Tou-tes les enfants n'expriment donc pas leur sentiment et d'autres encore trouvent d'autres manières de le faire, notamment en faisant appel à leurs ami-es. Enfin, il s'avère que même lorsque le sentiment n'est pas avoué, celui-ci modifie la manière dont les enfants se comportent avec l'être aimé.

3.2. Les manifestations du sentiment

Chez les plus jeunes et notamment les CP, « aimer » ne semble pas forcément signifier « être aimé-e en retour », du moins ne signifie pas « chercher à être aimé-e en retour ». Même si certain-es aspirent à l'amour réciproque, la majorité des enfants de 6-7 ans ne modifient pas leur comportement afin d'y aboutir. Même parmi celles et ceux qui expriment leur sentiment et vont déclarer leur amour pour l'autre, beaucoup restent pour autant dans leur cercle d'ami-es habituel et ne cherchent pas à bouleverser l'ordre des interactions en multipliant les échanges avec l'être aimé. Parmi ces enfants se trouve Ninon (CP, classes moyennes), amoureuse de Raphaël (CP, classes moyennes). Ninon le lui a déclaré, mais continue à jouer tous les jours avec ses copines dans la cour de récréation sans chercher à renforcer ses interactions avec lui. De toute la durée de mon observation, je ne les ai vu-es discuter ou jouer ensemble que deux fois, à des occasions où les groupes d'ami-es se sont rassemblés pour réaliser de plus grands jeux. C'est aussi le cas de Laurette (CE2, classes populaires) ou encore de Salomé (CE2, classes populaires) qui, de toute ma présence, n'ont jamais adressé la parole à leur amoureux. A l'inverse de Ninon, celles-ci n'osent pas non plus, de manière détournée ou directe, avouer leur amour. L'amoureux de Laurette étant en CM1, on peut également prendre en compte la différence d'âge comme un frein supplémentaire (Diter, 2019).

Pour d'autres encore, la relation entre les deux enfants se retrouve bouleversée et cela même si les sentiments sont tus. C'est par exemple ce que m'a expliqué Clara concernant sa meilleure amie Célya :

[Extraits de journal de terrain, le 04/05/2021] « Bah on dit ‘l’amour rend aveugle’ et c’est marrant parce qu’elle dit qu’elle est à l’aise et tout mais en vrai elle est timide. En fait avant elle s’entendait bien avec et ils parlaient ensemble mais petit à petit bah comme elle l’aimait elle est devenue timide » (Clara, CM2, classes moyennes)

Avant que Célya tombe amoureuse d’Alexandre, les deux enfants n’étaient pas forcément ami-es pour autant. Alexandre fait partie des garçons les plus populaires de sa classe, et même de l’école puisqu’il est en CM2. Célya, elle, ne fait pas partie « des plus importantes »¹⁰ et n’a d’interactions avec les garçons que lors des grands jeux où les groupes se mélangent. C’est à l’occasion de ces jeux notamment qu’elle pourrait échanger avec Alexandre mais qu’elle ne le fait pas par timidité. Au-delà du peu d’interactions entre les deux enfants, Célya a également adopté une technique pouvant paraître contradictoire avec son sentiment. Ainsi, il est arrivé à plusieurs reprises qu’elle se comporte méchamment ou qu’elle se moque de lui :

[Extraits de journal de terrain, le 11/05/2021] Clara : Ah bah tiens, t’es là !

OC : On disait que t’employais pas la bonne méthode pour ton crushy

Clara : Ouais en effaçant son dessin à force il va te détester

Célya : J’m’en fiche !

OC : Tu veux pas qu’il t’aime aussi ?

Célya : Si ! (se cache directement la tête dans les mains après avoir répondu)

Clara : Elle est timide

En effaçant les dessins qu’avait faits Alexandre dans la cour, en se moquant de lui lorsqu’il pleure ou encore lorsqu’il se baisse devant elle et qu’on aperçoit ses fesses, on pourrait penser que Célya ne cherche pas la réciprocité même si elle dit le contraire. A la fin de l’année, celle-ci m’avoue ne pas comprendre comment Alexandre n’est pas au courant de l’amour qu’elle lui porte. Persuadée qu’elle lui envoie des signaux, elle pense alors que son comportement devrait être un indice pour lui. Pourtant, elle m’a également dit qu’elle ne savait pas comment s’y prendre et qu’elle était terrorisée à l’idée de devoir aller lui parler. Ainsi, on peut supposer que se moquer et être méchante avec son amoureux lui permet d’avoir des interactions avec lui sans devoir lui avouer son sentiment. De cette manière, elle se détache de la réalité et peut ainsi lui parler sans

¹⁰ C’est de cette manière que Célya et Clara définissent les filles populaires de leur classe, notamment parce qu’elles sont appréciées des garçons.

s'exprimer sérieusement, ce qui est d'autant plus simple quand les conversations sérieuses entre une fille et un garçon sont régulièrement épiées par les autres enfants.

J'ai également pu observer une autre manière de manifester son amour à travers le jeu. Céleste (CE1, classes populaires), amoureuse de Maxime (CE1, classes moyennes) accepte de jouer à des jeux dont elle ne comprend pas les règles ou qu'elle n'apprécie pas « parce que Maxime veut y jouer ». Cette manière de montrer son amour de façon volontaire ou non est également celle que j'ai pu observer chez de nombreux garçons, aussi bien en CE1 qu'en CM2. En acceptant de jouer dans un groupe qui n'est pas le leur et à un jeu qu'ils n'ont pas choisi, ils montrent alors leur intérêt pour la personne en espérant plaire en retour. En revanche, le type de jeu doit tout de même faire partie de ceux qui permettent de réunir les filles et les garçons sans compromettre l'image de la masculinité, soit plutôt les jeux d'attrape (Thorne, 1993). Si le jeu est un « jeu de fille », alors le garçon peut perdre son image masculine. Pour Steven (CM2, classes moyennes), il a été possible de jouer au papa et à la maman avec les filles de sa classe afin de plaire à Floriane, même si cela n'a pas fonctionné, puisque celui-ci ne correspond déjà pas aux codes physiques de la masculinité dominante. En revanche, si le garçon a un statut de leader lié à une masculinité sportive, il est possible pour lui de traverser les frontières et de participer aux « jeux de fille » pour plaire sans nuire à son image masculine (Thorne, 1993), comme l'a fait Esteban (CM2, classes supérieures) afin de séduire également Floriane. Enfin, ces garçons sont également prêts à abandonner certaines de leurs caractéristiques faisant d'eux des garçons répondant aux codes de la masculinité dominante, comme c'est le cas d'Alexandre (CM2, classes moyennes supérieures), prêt à arrêter de se battre pour qu'Alycia l'apprécie. En discutant avec tous les garçons amoureux, j'ai notamment pu constater une chose qui n'est pas apparue du côté des filles : « l'amour dû ». En séduisant les filles, de quelque manière que ce soit, les garçons semblent penser que celles-ci doivent les aimer en retour de leurs efforts, et n'émettent pas la possibilité qu'elles ne puissent pas tomber amoureuses.

[Extraits de journal de terrain, le 04/05/2021] OC : Et alors avec Alycia t'as pas réussi à... ?

Alexandre (CM2, classes moyennes supérieures) : Si ça va mieux

OC : Ah ouais ça va mieux ?

Alexandre : Ouais on se parle et tout maintenant

OC : Et comment ça se fait que ça a changé ?

Alexandre : J'sais pas (hausse les épaules en même temps)

OC : T'as changé quelque chose pour que ça change ?

Alexandre : Ouais j'fais des efforts

OC : Tu fais quoi comme efforts ?

Alexandre : J'suis plus gentil. Elle m'a dit qu'il fallait que j'arrête de faire des histoires et d'être méchant alors j'fais des efforts, j'suis plus gentil

OC : Et tu penses qu'elle va t'aimer après ?

Alexandre : Ouais

Persuadé que ses efforts lui permettront d'accéder à l'amour d'Alycia, Alexandre n'imagine pas que celle-ci ne l'apprécie pas et utilise même ses sentiments pour se moquer de lui et obtenir ce qu'elle veut. Pourtant, que ce soit lui, ou Esteban et Steven avec Floriane, tous les trois m'ont affirmé que leur persévérance paierait.

Lorsque les enfants sont amoureux-ses, les comportements semblent parfois modifiés, le sentiment provoquant timidité voire méchanceté. Or, le comportement de l'amoureux-se n'est pas le seul à se retrouver bouleversé. En effet, il s'avère que les enfants – aussi bien l'amoureux-se que l'être aimé – réagissent de différentes manières suite à une déclaration d'amour et sa réponse.

3.3. Les réactions des enfants après la révélation : comment faire pour « ne pas perdre la face » ?

Le sentiment, lorsqu'il est exposé à la lumière du jour et qu'il n'est pas réciproque, peut avoir un impact sur la personne qui aime mais également sur la personne aimée. Durant les ateliers collectifs, la plupart des enfants ont répondu que, si le sentiment n'est pas partagé, alors il suffit de changer d'amoureux-se. Lors des observations, j'ai en revanche pu constater qu'il n'était pas si simple pour les enfants de changer d'amoureux-se, particulièrement pour les CM1 et CM2. J'ai notamment observé que certain-es avaient avoué leur sentiment avant mon arrivée ou durant ma présence, et malgré la non-réciprocité, n'avaient pas changé d'amoureux-se. Les enfants ne réagissent pas de la même manière au fait d'être aimé-es. Ainsi, le sentiment d'amour non réciproque peut être facteur d'indifférence, de moqueries, de manipulation ou de violence. Mais comment réagissent les enfants sur le moment lorsque les sentiments ne sont pas réciproques ? Chez les CP, les moqueries et la violence semblent particulièrement se manifester le jour de la déclaration. Les sentiments amoureux étant beaucoup plus changeants, les réactions semblent alors rapidement se dissiper. Lorsque Nassim (CP, classes moyennes) a dit à Shaïma (CP, classes moyennes) qu'il l'aimait, celle-ci l'a poussé dans les buissons. Néanmoins, depuis, les enfants continuent à jouer dans leur groupe respectif comme s'il ne s'était rien passé. Quand Enzo (CE1, classes supérieures)

a dit à Annaëlle (CE1, classes populaires) qu'il voulait être son amoureux, gênée, elle s'est cachée dans ses mains puis est partie pour ne pas avoir à répondre. Que ce soit en se moquant, en s'enfuyant ou en étant violent-es les enfants semblent trouver des stratégies pour ne pas avoir à annoncer la non-réciprocité. Ces comportements leur permettent de ne pas à avoir à exprimer ce qu'elles et ils ressentent ou non. Agathe (CM1, classes populaires) est d'ailleurs venue me voir suite à la déclaration d'un garçon, me demandant conseil afin de savoir quoi répondre « sans lui briser le cœur ». Ce même jour, une conversation avec Steven (CM2, classes moyennes) m'a permis de découvrir une autre stratégie :

[Extraits de journal de terrain, le 02/07/2021] OC : Alors avec Floriane ça donne quoi ?

Steven : Bah elle veut pas trop que j'en parle

OC : Comment ça ?

Steven : Bah elle m'a dit de pas trop en parler mais bon comme toi t'es une animatrice... En fait j'ai demandé si elle m'aimait et elle a répondu "oui mais ça peut vite tourner au non"

OC : Donc elle t'aime ?

Steven : Oui

OC : Mais elle veut pas que tu le dises aux autres ?

Steven : Non

OC : Pourquoi ?

Steven : Bah j'sais pas elle veut pas trop en parler. Surtout tu dis rien hein j'ai pas envie de rompre avec elle

Suite à cette conversation, quatre hypothèses me sont venues. La première est que Floriane aurait dit cela afin qu'il ne lui demande plus si son amour est réciproque ou non, ne sachant pas dire non et donc qu'elle soit débarrassée de la pression mise par Steven. La deuxième hypothèse est qu'elle lui aurait dit cela afin d'être certaine que le garçon l'aime encore et qu'elle puisse continuer à tirer profit de l'amour qu'il lui porte. Si celle-ci lui a fait croire qu'elle l'aimait en retour, il est possible qu'il n'y ait pas que cet intérêt pratique dans les jeux mais également, l'envie de se moquer. En effet, il n'est pas rare que les filles d'un rang hétérosexuel élevé, soit les filles « populaires », utilisent leur statut pour taquiner et dénigrer d'autres garçons moins désirables et souvent efféminés (Renold, 2004), comme c'est le cas de Steven. La quatrième, qui me paraît peu probable mais que je ne peux m'empêcher d'émettre, est qu'elle serait réellement amoureuse de lui mais qu'elle ne l'assumerait pas auprès de tout le monde puisque le garçon ne correspond pas aux codes de la masculinité dominante et que beaucoup d'enfants se moquent de lui. Enfin, la dernière supposition est que Steven m'aurait tout simplement menti en me

faisant croire que Floriane l'aime en retour et précisant qu'elle ne souhaite pas en parler afin d'être certain que je n'aille pas vérifier la véracité de ses propos auprès d'elle. La dernière hypothèse est à prendre en compte puisqu'il arrive que les enfants « mentent », non forcément délibérément mais parce que la frontière entre la réalité et la fiction est mince (Poole et Lamb, 1998)¹¹. Si Steven dit vrai, il est donc possible que Floriane ait trouvé une nouvelle façon de ne pas avoir à lui dire qu'elle ne l'aime pas, dans la mesure où cela s'est déroulé à la fin de l'année et donc qu'elle n'avait pas à lui mentir longtemps. Dans ce cas, ne pas oser répondre négativement peut s'avérer être contraignant dans la mesure où la relation amoureuse est dans ce cas « forcée » et non réellement consentie.

Enfin, mes observations m'ont montré que même si les enfants dévoilaient ou tentaient de montrer leur sentiment, la réciprocité n'est pas forcément pensée comme pourraient l'imaginer des adultes. Pour m'exprimer autrement, je souhaite souligner le fait que les enfants n'aspirent pas forcément au « couple » et à ce que la relation change après la déclaration. Finalement, si les enfants sont amoureux-ses d'une personne de par sa beauté en premier lieu, et de par d'autres critères qui sont, soit scolaires, soit intellectuels, soit esthétiques, il semble qu'elles et ils aspirent tout simplement à répondre elles-mêmes et eux-mêmes à ces critères. Pour donner un exemple, si une fille aime un garçon principalement pour sa beauté et sa gentillesse, elle espère alors en retour que ces qualités lui soient reconnues. Afin d'illustrer davantage mon propos, voici les deux extraits qui ont suivi la déclaration de Célya (CM2, classes moyennes) à Alexandre via Clara et Lola :

[Extraits de journal de terrain, le 29/06/2021] Alexandre, Clara et Lola discutent un moment et le temps paraît être une éternité. Je dis donc à Célya : « Olala c'est long » et elle me répond : « Non mais laisse tomber c'est mort ». Au moment où je compte lui dire que ce n'est peut-être pas mort Clara et Lola nous rejoignent en courant, le sourire aux lèvres. Célya s'empresse de dire : « C'est bon c'est mort ? » lorsque les filles lui crient « Pas du tout !!! Il a dit que t'étais belle intelligente et drôle ! ». Elles se mettent alors à parler très rapidement et à raconter la conversation de façon décousue pour finalement lui dire qu'Alexandre compte réfléchir et donner sa réponse à la prochaine récréation. Célya ne s'y attendait pas du tout. Elle fond en larmes dans mes bras tellement elle est heureuse.

¹¹ De plus, il m'est arrivé de surprendre Steven en train de mentir, notamment sur sa vie personnelle, en me faisant croire qu'il vivait dans un petit appartement avec ses cousin-es. Après discussion avec sa professeure, je me suis aperçue que ce qu'il m'avait raconté était faux.

[Extraits de journal de terrain, le 01/07/2021] Quand j'arrive dans la cour, Lola se précipite vers moi :

Lola : Tu sais ça s'est pas bien terminé finalement la dernière fois

OC : De quoi ?

Lola : Bah avec Alexandre

OC : Ah mince, il s'est passé quoi ?

Lola : Bah il veut pas parce qu'elle déménage

OC : Ah...

Célya nous rejoint, le sourire aux lèvres.

Célya : Bon il a dit non !

OC : Désolée, t'es pas trop triste ?

Célya : Non parce qu'il a dit que c'était parce que j'déménageais

Lola : Ouais il t'a quand même dit plein de trucs gentils

OC : Donc finalement t'es quand même contente ?

Célya : Oui tant pis !

Alexandre n'a donc pas accepté la relation réciproque mais comme peuvent le montrer ces extraits, Célya est tout de même heureuse qu'il ait dit qu'elle était « belle, intelligente et drôle ». Ainsi, en dévoilant son sentiment, celle-ci semble davantage vouloir la réciprocité des critères de jugements amoureux que le sentiment amoureux lui-même.

Enfin, il apparaît que si la révélation du sentiment peut impacter la personne qui aime ou celle qui est aimée, il n'en est pas moins évident qu'elle peut avoir des effets sur la relation entre les deux enfants. Chez les CP qui changent régulièrement d'amoureux·se, l'amour univoque ne semble pas modifier les relations. Par exemple, Emma (CP, classes supérieures) a avoué son sentiment à son ami Lyam (CP, classes populaires) qui ne lui a pas rendu la pareille et pourtant, les deux enfants continuent à jouer ensemble. En revanche, chez les plus grand·es, les relations amicales peuvent être ébranlées. C'est ce que m'a notamment expliqué Adam (CE1, classes moyennes) lors de l'atelier avec les garçons en CP et CE1 :

OC : Et du coup si on dit à une personne qu'on l'aime et que l'autre elle nous dit qu'elle nous aime pas ? Qu'est-ce que ça fait ?

Léopold et Nassim en même temps : Ca nous brise le cœur !

OC : Ah ouais ?

Adam : Moi ça m'a déjà fait ça

OC : Et alors qu'est-ce que ça t'a fait Adam ?

Adam : Ca m'a fait une sensation triste parce que c'était ma seule copine

OC : Ah... Et après du coup c'était plus ta copine ?

Adam : Bah... Je jouais plus trop avec elle et maintenant je joue plus du tout

Lorsqu'un-e enfant est amoureux-se de son ami-e, le risque de l'annoncer est alors de briser cette amitié, du moins d'éloigner les enfants l'un-e de l'autre. Or, comme les plus grand-es ont tendance à jouer davantage avec les enfants du même sexe et donc cristallisent la ségrégation sexuée – sauf lorsque les jeux permettent de réunir les deux groupes – ce risque apparaît tout de même faible. Ainsi, l'hétéronormativité permet aux enfants d'avouer leur amour aux personnes de l'autre sexe sans prendre le risque de perdre un-e ami-e. Pour cette raison, si Adam m'a raconté son expérience personnelle sur le sujet, je n'ai en revanche pas observé ce genre de situation lors de ma présence.

Lorsque les enfants déclarent leur amour, elles et ils semblent être capables de mettre en place différentes stratégies, que ce soit pour ne pas « perdre la face » suite à un « refus », ou encore pour ne pas devoir exprimer la non-réciprocité du sentiment.

Les dispositions qu'acquièrent ou non les enfants à exprimer leur sentiment à l'être aimé semblent donc dépendre de l'éducation sentimentale reçue. En effet, les enfants qui ne le dévoilent pas semblent être celles et ceux qui n'en parlent pas avec leurs parents. Leur implication impacte l'expression du sentiment des enfants mais également celle des camarades. En effet, la principale raison évoquée par les enfants pour justifier la non-expression du sentiment est celle de la moquerie, principalement engendrée par les enfants peu socialisé-es à l'expression des sentiments. Certain-es ne dévoilent donc pas leur amour et tiennent à le garder secret. D'ailleurs, à partir de la CE2, les filles usent de surnoms afin de pouvoir parler de leur amoureux sans que celui-ci se reconnaisse. D'autres déclarent leur sentiment soit directement et individuellement pour les CP, soit en ayant recours aux ami-es et à des stratégies comme celle du « messenger » ou du gage. Pour autant, en parler aux ami-es peut s'avérer risqué puisque l'information pourrait être dévoilée à la personne concernée ou à l'école. Or, tou-tes les enfants ne souhaitent pas l'avouer et n'aspirent pas toujours à la réciprocité. En effet, certain-es n'ont même pas d'interaction avec l'être aimé. D'autres le manifestent involontairement, à travers des comportements relevant de la timidité ou de la méchanceté. Celles et ceux qui à l'inverse bouleversent l'ordre des interactions, manifestent leur sentiment à travers le jeu. Notamment, elles et ils acceptent de jouer à des jeux qu'elles et ils n'apprécient pas, voire pour les garçons de jouer à « des jeux de filles » dans le cas où leur masculinité dominante leur permet de traverser la frontière sans nuire à leur image. En revanche, et contrairement aux filles, les garçons semblent penser que ces comportements leur promettent l'amour

en retour, n'envisageant pas la possibilité que les filles ne puissent pas tomber amoureuses. Pourtant, j'ai pu constater sur mon terrain qu'il arrivait que l'amour ne soit pas réciproque. Comme pour l'expression du sentiment, les enfants n'hésitent pas à user de stratégies pour le manifester. Pour ne pas devoir annoncer directement la non-réciprocité, la plupart répondent par la moquerie, la violence, la fuite, ou encore en feignant la réciprocité. Également, lors de la révélation du sentiment et en cas de non-réciprocité, les enfants recyclent les méthodes d'expression du sentiment notamment celle du gage afin de ne pas « perdre la face ». Pour autant, il semblerait que ce n'est pas tant la réciprocité du sentiment qui est cherchée lors de sa déclaration, que la réciprocité des critères de jugements amoureux. Enfin, annoncer son sentiment à un·e ami·e peut engendrer la perte de cette amitié, bien que ce cas de figure se présente peu souvent du fait de l'ordre du genre maintenant la ségrégation des filles et des garçons en des groupes d'ami·es non mixtes.

Ce chapitre permet ainsi de montrer que les enfants développent des dispositions à aimer et à exprimer leur sentiment, dépendant de leur âge, leur genre et leur classe sociale. De cette manière, l'éducation sentimentale joue un rôle central dans le processus d'acquisition des dispositions sentimentales. Ainsi, les enfants issu·es des classes populaires et les garçons sont moins disposés à aimer et à en parler, et les enfants qui ne dévoilent pas leur sentiment semblent être celles et ceux qui n'en parlent pas avec leurs parents. De plus, l'hétéronormativité détermine les façons dont les enfants interagissent avec l'autre, dans la mesure où il n'est pas possible de jouer avec l'autre sexe sans subir d'injonctions à aimer. Elle contribue également à stigmatiser les filles à travers la construction de leur réputation par les autres filles, que ce soit lorsqu'elles séduisent ou lorsqu'elles ont plusieurs amoureux. Il apparaît également que les enfants sont capables de développer de nombreuses stratégies, que ce soit pour révéler leur sentiment, annoncer la non-réciprocité, ou encore pour connaître l'identité des personnes qui les aiment, stratégies leur permettant de contourner l'expression des sentiments. Pour finir, il est nécessaire de souligner l'importance des pairs dans la naissance du sentiment et sa révélation. En effet, que ce soit dans la mise en place des stratégies ou dans les injonctions véhiculées, aimer ne semble pas être un sentiment si individuel puisqu'il devient collectif dès lors qu'il est su par les ami·es.

Lorsque le sentiment est révélé et qu'il est partagé, les enfants entrent alors dans une relation d'interdépendance amoureuse, autrement dit, la relation amoureuse réciproque.

Chapitre 2 : « ...des histoires d'amour. » : Au cœur des relations amoureuses réciproques

La relation amoureuse existe à l'instant où le sentiment naît. Or, à partir du moment où le sentiment a été avoué, de manière directe ou indirecte, volontaire ou involontaire, et qu'il est réciproque, les enfants entrent « au cœur » de la relation. Dès lors, il engendre un bouleversement des interactions, aussi bien pour les deux enfants concerné-es que pour leurs ami-es. Dans ce chapitre, je commencerai par présenter l'entrée dans la relation amoureuse réciproque suite à la révélation des sentiments et la manière dont cette relation évolue notamment à travers les comportements et les expressions. Je développerai ensuite la manière dont les enfants investissent les relations amoureuses à l'école et uniquement à l'école, entouré-es par les pairs. Enfin, je montrerai que les relations amoureuses enfantines ne sont pas exemptes de l'emprise et la violence qui semble déjà bien présentes dans la plupart d'entre elles.

1. L'entrée dans la relation amoureuse réciproque

Lorsque les enfants partagent leur sentiment, elles et ils forment un « couple » et officialisent cette entrée dans la relation réciproque. De plus, leur manière de s'exprimer se retrouve quelque peu modifiée, notamment à travers les surnoms échangés entre amoureux-ses chez les CM2. Enfin, il apparaît que les enfants considéré-es comme les plus populaires de l'école reçoivent davantage d'injonctions à intégrer une relation amoureuse réciproque.

1.1. La formation du « couple »

Le premier jour de la relation amoureuse réciproque semble particulier. Lors de ma présence, j'ai pu observer trois officialisations de relations dont deux le même jour. L'une, de Leena (CP, classes supérieures) et Raphaël (CP, classes moyennes), et l'autre d'Annaëlle (CE1, classes populaires) et Enzo (CE1, classes supérieures). La troisième relation concerne Evan (CP, classes populaires) et Camélia (CP, classes populaires).

[Extraits de journal de terrain, le 10/06/2021] Je rejoins les CP sur le muret en bois et m'assois à côté. Leena et Raphaël sont assis côte à côte et Raphaël a sa main posée la cuisse opposée de Leena. Leena tient son bras puis le lâche peu de temps après mon arrivée. Je parle d'abord à Evan, qui est juste à côté de moi :

OC : Camélia elle est pas là ?

Evan : Non

OC : C'est encore ton amoureuse ?
Evan : Oui
Raphaël : Il est amoureux de la nouvelle
Evan : Plus maintenant
OC : T'es amoureux de Anna ?
Evan : Plus maintenant
Raphaël : Moi j'suis amoureux de Leena maintenant
OC : Ah ! T'as fait ton choix ?
Raphaël : Oui j'ai dit à Zoé que je préférais qu'on reste amis
OC : Tu lui as dit quand ?
Raphaël : Hier soir
OC : D'accord. T'es contente Leena ?
Leena : Euh, oui (étonnée de ma question, elle hausse les épaules)
Nicolas : Même ils se sont embrassés sans leur masque
OC : C'est vrai ?
Raphaël : Non c'est pas vrai ! Mais Leena elle m'a fait un bisou sur la joue aujourd'hui
OC : Sans le masque ?
Raphaël : Non avec

Pour leur premier jour, Leena et Raphaël ont passé leur pause méridienne ensemble, essentiellement assis, l'un-e à côté de l'autre et entourés des amis du garçon. Apparemment, ce premier jour a même été marqué d'un bisou sur la joue. Les jours suivants, les deux enfants ont retrouvé leur groupe respectif et se sont ponctuellement retrouvés pour des jeux collectifs ou pour marcher ensemble, suivis des amis de Raphaël. Du même côté de la cour, Annaëlle et Enzo ont également passé leur premier jour officiel ensemble. Lorsque j'ai croisé les deux enfants pour la première fois, Enzo s'est empressé de me dire : « On est ensemble maintenant avec Annaëlle elle a quitté Maxime » tout en continuant à courir après elle. Contrairement à Leena et Raphaël, Annaëlle et Enzo sont restés principalement à deux durant la pause méridienne, parfois rejoints par Marley, un ami d'Annaëlle. Les deux enfants ont essentiellement joué à s'attraper ou à simplement courir dans la cour. Les jours suivants, Enzo est retourné à ses activités habituelles, c'est-à-dire le foot et parfois le basket, tandis qu'Annaëlle s'est soit retrouvée seule, soit avec ses copines de classe. Les deux enfants se sont parfois retrouvés ponctuellement et brièvement, à la demande et sous l'insistance d'Annaëlle. Concernant Camélia et Evan, elle et lui ont également passé leur premier jour assis ensemble, entourés des amis d'Evan, puis ont retrouvé leur groupe respectif les jours d'après. A noter également d'après l'extrait précédent qu'Evan est tombé amoureux d'une autre fille, puis est tout de même redevenu l'amoureux de Camélia. Lorsque les enfants officialisent leur relation réciproque, l'ordre des interactions semble donc bouleversé, en

particulier le premier jour. De plus, cette modification des comportements semble initiée par les filles. Pour les deux filles de CP, ce sont elles qui ont intégré le groupe de copains de leur amoureux. Du côté d'Annaëlle, il me semble évident qu'il aurait été difficile pour elle d'intégrer le groupe d'amis d'Enzo qui jouent constamment au foot ou au basket. C'est d'ailleurs sûrement pour cette raison qu'elle est directement allée chercher Enzo pour l'emmener jouer plus loin, qu'elle est allée plusieurs fois le retrouver et l'emmener à nouveau lorsqu'il retournait avec ses amis, et qu'elle initiait chaque activité.

Dans la cour, les amoureux·ses sont rarement seul·es. Dès le premier jour d'officialisation, les ami·es sont présent·es et participent activement à l'entrée dans la relation. Comme vu dans la première partie, les ami·es jouent un rôle dans la déclaration d'amour. Une fois les sentiments exprimés de façon réciproque, leur intervention ne s'arrête pas là :

[Extraits de journal de terrain, le 17/03/2021] Pendant l'activité manuelle, Anaïs m'explique comment les autres enfants sont intervenus dans « son couple » : « Presque toute l'école nous avait couru après en CP même les CM2 et ils disaient de faire un bisou [...] Ça m'a choquée ».

Plus tard, en discutant avec elle, celle-ci me dit que c'est d'ailleurs ce qui l'a marquée de ce début de relation. Pour elle, c'est à partir de ce moment-là qu'elle et Soan ont été ensemble. Même si les deux enfants n'ont pas cédé sous la pression de leurs ami·es et même des autres enfants de la cour et donc ne se sont pas embrassé·es, cet événement a marqué l'entrée dans la relation réciproque. D'autres enfants avec qui j'ai pu discuter m'ont d'ailleurs précisé ne pas vouloir avoir d'amoureux·se par peur que les autres leur courent après et réclament « le bisou ». De cette manière, l'entrée dans la relation réciproque est marquée par l'intervention des autres enfants. Pour cela, il ne semble pas rare que certain·es soient en couple sans s'être révélé leur sentiment mais simplement parce qu'elles et ils sont soupçonnés d'être amoureux et se sont fait poursuivre comme c'est le cas d'Anaïs et Soan qui ont vu leur relation démarrer sous l'influence des pairs.

Le premier jour où les enfants jouent davantage ensemble ou s'échangent un baiser semble marquer l'entrée dans la relation et donc la formation du « couple ». A partir de cet instant, les enfants commencent à être nommé·es et se nommer différemment.

1.2. L'évolution de l'expression verbale du sentiment

Dans les travaux anglo-saxons, les enfants utilisent différents termes pour parler de leur relation, tels que « *going out* » ou « *seeing* » (Mellor, 2006 ; Renold, 2004) qui

peuvent se traduire par « sortir avec » ou « voir quelqu'un-e ». Pourtant, lors de mes observations et des ateliers collectifs, ces termes n'ont jamais été utilisés. Il n'est arrivé que rarement pour les CM2 d'employer les termes « être avec » ou « être en couple avec », et la majorité des enfants ne parlent que d'« amoureux ». Durant l'atelier avec les filles en CE2, CM1 et CM2, seulement Laurette (CE2, classes populaires) a répondu que deux personnes amoureuses étaient « en couple ». Donnant tout au long de nos échanges des exemples généraux et souvent tirés de films et de séries, elle n'a en revanche jamais parlé d'anecdotes personnelles contrairement aux autres. Connaissant une palette immense des séries disponibles sur les plateformes de diffusion, Laurette semble passer plus de temps devant les écrans que ses camarades d'atelier. Egalement, celle-ci a une grande sœur de 21 ans avec laquelle elle est proche¹². On peut alors supposer que les termes employés pour désigner les personnes qui s'aiment sont directement empruntés aux médias, ou transmis par les grands frères et grandes sœurs et diffusés par les pairs dans la cour. Pour autant, au sein de l'école Jacques Brel, ces termes ne semblent pas présents. En effet, les enfants sont principalement appelé-es par leur prénom. D'ailleurs, l'usage du terme « les amoureux » plutôt que celui des prénoms semble privilégié pour la moquerie, notamment envers le garçon. Par exemple, Adnane (CM1, classes populaires) et Lény (CM1, classes populaires) qui jouent presque quotidiennement avec Anaïs et Soan les appellent « les amoureux » lorsqu'ils cherchent à défier Soan et le déstabiliser durant les parties de chat, ou encore pour les taquiner lorsqu'elle et lui ne sont qu'à deux et se chamaillent. D'ailleurs, le terme « les amoureux » est également utilisé par les animateur-ices lorsqu'une fille et un garçon se disputent voire se bagarrent, comme j'ai pu le montrer dans le premier chapitre. On peut donc supposer que si les enfants l'utilisent dans un but de moquerie, même pour deux enfants qui ne sont pas forcément ensemble, c'est en partie parce qu'elles et ils voient les animateur-ices le faire.

Si j'ai pu constater la diversité des surnoms donnés dans le cadre des relations amoureuses univoques, j'ai également pu relever la différence avec ceux donnés lorsque l'amour est réciproque. Lorsqu'Anaïs (CM1, classes populaires) parle de Soan, elle le nomme par son prénom sauf quelques fois où elle me parle de lui et emploie « mon amoureux ». Il en est de même pour les autres enfants qui appellent simplement l'être aimé par son prénom lorsqu'elles et ils l'évoquent dans une conversation. En revanche, entre elles et eux, les

¹² D'après ce qu'elle a pu me confier dans la cour d'école, Laurette passe beaucoup de temps avec sa grande sœur qui l'emmène faire les magasins ou encore, l'inscrit à des auditions pour jouer dans des films.

enfants usent parfois de pseudonymes, tel que le diminutif du prénom, comme « Jojo » pour Joaquim, ou « Zozo » pour Enzo. Cette manière de nommer les autres est également utilisée entre ami-es, surtout chez les filles. Egalement, les CM2 usent parfois de surnoms attendrissants qu’elles et ils se disent ponctuellement pour montrer leur affection. Par exemple, quand Esteban (CM2, classes supérieures) et Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) étaient en couple, celle-ci l’appelait « mon lapinou » et lui, « ma chérie ». Quand il était avec Alycia, il l’appelait « boutchou ». En revanche, les plus jeunes ne semblent pas utiliser de type de surnoms entre elles et eux et s’appellent simplement par leur prénom, voire le diminutif de celui-ci.

De plus, les échanges entre amoureux·ses au sein de l’école se font principalement par voie orale. Lorsqu’en ateliers, je demande aux enfants si elles et ils s’échangent des lettres ou des dessins, les seul-es qui me répondent par l’affirmative sont celles et ceux qui échangent également avec leurs ami-es. Anaïs, par exemple, n’écrit ni pour Soan ni pour sa meilleure amie. Elle ne fait pas non plus de dessins sauf pour sa famille. A l’inverse, Floriane écrit des mots et réalise des dessins aussi bien pour ses amies que pour son amoureux. Or, ceux pour les amies sont plus fréquents tandis que ceux pour son amoureux sont davantage occasionnels, par exemple pour la Saint-Valentin. Enfin, le contenu des dessins et des lettres diffère en fonction de la ou du destinataire. C’est d’ailleurs à ce moment-là que les mots « je t’aime » peuvent être échangés à l’amoureux·se.

Entrer dans la relation réciproque modifie donc pour la plupart des enfants leurs comportements et leur manière de s’exprimer entre amoureux·ses, notamment à travers les surnoms. De plus, les pairs dont l’éducation sentimentale est moins active et plus genrée tendent à les appeler « les amoureux ». D’ailleurs, leur rôle ne se limite pas à cela puisqu’ils incitent également les enfants les plus populaires à se mettre « en couple ».

1.3. Popularité et amour : une injonction à la relation amoureuse réciproque

Pour les filles populaires, la relation amoureuse semble « évidente » et « obligatoire ». Etant « les plus belles » et « les plus importantes » de leur classe, les autres enfants semblent alors s’attendre à ce qu’elles soient forcément dans une relation amoureuse :

[Extraits de journal de terrain, le 15/06/2021] Maria (CM2, classes moyennes supérieures) : Toi tu mettrais Floriane avec qui ?

OC : Comment ça ?

Maria : Bah tu la mettrais avec qui ? Joaquim, Alexandre, Benjamin...

OC : Euh bah je sais pas, et toi ?

Maria : Je sais pas

OC : C'est à elle de choisir non ?

Maria : Non

Lorène (CM2, classes moyennes) : Moi j'la mettrais avec Alexandre, j'mettrais toi (en pointant Maria) avec Benjamin, Flavie avec Joaquim, moi avec Esteban (en prononçant le dernier prénom plus bas puis en mettant son doigt devant mon masque, comme pour me dire « chut »)

De manière générale, l'hétéronormativité invite les enfants à penser la complémentarité des filles et des garçons. Cet extrait n'est pas le seul moment où j'ai observé les enfants souhaitant « mettre » telle personne avec telle autre personne. Lorsque les groupes mixtes se retrouvent symétriques, c'est-à-dire lorsqu'il y a autant de filles que de garçons, les enfants ont tendance à vouloir se coupler. Or, ce que j'invite à souligner dans cet extrait est le fait que Maria ait commencé par demander : « Toi tu mettrais Floriane avec qui ? », alors que nous n'étions qu'entre filles et sans la présence de la concernée. Maria m'a posé cette même question la semaine suivante concernant Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) et Alycia (CM2, classes moyennes) alors que nous étions seule à seule. Etant les filles les plus populaires de l'école, Maria semble alors vouloir absolument les unir à l'un des garçons également populaires. De ce fait, être populaire est d'autant plus contraignant pour les filles qui doivent se conformer aux normes de genre et à l'ordre hétérosexuel, les incitant alors à entrer dans des relations amoureuses avec des garçons. D'ailleurs, la pression à entrer dans une relation amoureuse hétérosexuelle pour les filles populaires est telle qu'elles pourraient se retrouver à « sortir » avec des garçons qui ne leur plaisent pas ou qui les violentent verbalement (Renold, 2004). Du côté des garçons populaires, je n'ai pas pu observer ce type d'injonctions puisque mes échanges avec eux ont été plus restreints. En revanche, en CM2, seuls les garçons populaires sont ou ont été en relation amoureuse réciproque. En effet, les garçons prennent conscience que la construction de leur masculinité implique de se dissocier publiquement de ce qui est perçu comme féminin, comme l'amour, mais le rôle d'amoureux dans le cadre d'une relation réciproque peut également renforcer leur masculinité (dominante) (Renold, 2004). Pour le dire autrement, s'intéresser à l'amour et aux émotions de manière générale contrarie la construction de la masculinité dominante chez les garçons. A l'inverse, être en couple peut être perçu comme une performance hétérosexuelle.

D'ailleurs, les relations amoureuses chez les enfants les plus populaires ne semblent pas avoir les mêmes intérêts que celles concernant les enfants moins populaires dans l'école.

Si Esteban (CM2, classes supérieures) et Floriane sont ensemble, il apparaît que cela leur permet principalement de se valoriser socialement et de construire respectivement leurs identités sexuée et sexuelle. Etant les plus populaires de l'école et les plus « *romantically desirable* » (Renold, 2004), leur mise en couple était finalement inévitable puisqu'elle et lui n'auraient pas pu se tourner vers une personne moins populaire et moins désirable. C'est d'ailleurs pour cette raison que Maria n'a mentionné que les garçons les plus populaires et les plus beaux de sa classe quand elle m'a demandé avec qui je voyais Floriane. Plusieurs facteurs permettent de démontrer que les interactions entre Esteban et Floriane n'ont pas les mêmes intérêts que celles entre Anaïs et Soan par exemple. Si je compare avec ces enfants, c'est principalement parce qu'Anaïs et Soan ne sont pas populaires dans l'école, la preuve étant que peu d'enfants sont au courant de l'amour qu'elle et lui se portent alors qu'elle et lui ne s'en cachent pas. Divers extraits peuvent être mis en parallèle :

[Extraits de journal de terrain, le 23/03/2021] Pendant que je discute avec Lilou, j'observe au loin Anaïs et Soan qui jouent ensemble, ainsi qu'Agathe, la meilleure amie d'Anaïs, et Lény. Elles et ils jouent à chat. A un moment donné, Anaïs part sur un banc, énervée. Soan la rejoint, met son bras autour de son épaule et lui parle durant quelques minutes. Il se lève ensuite et souhaite retirer son pull. Anaïs l'aide en tenant son tee-shirt pendant qu'il enlève son pull. Agathe vient me voir et j'en profite pour lui demander ce qu'il s'est passé. Les deux filles se sont disputées et Agathe a décidé de quitter la partie.

[Extraits de journal de terrain, le 29/04/2021] Pendant une partie de chat, Anaïs et Soan sont debout sur le coin d'une cage de but, en train de se chatouiller pour faire tomber l'autre (et donc qu'elle ou il se fasse attraper). A un moment donné, Anaïs se prend les pieds dans le filet du but et tombe. Elle n'arrive pas à décrocher son pied du filet. Soan, qui est à l'autre bout de la cour à cet instant, vient la voir en courant et s'agenouille pour enlever son pied du filet. Anaïs se relève et la partie reprend. Un peu plus tard, Adnane touche Anaïs mais lui fait mal au niveau du coude. Soan, qui est juste à côté, vient la voir, relève sa manche et ausculte son coude.

[Extraits de journal de terrain, le 29/04/2021] Pendant une partie de chat entre les CM2, Lorène attrape Esteban par les cordes de son sweat, ce qui l'étrangle et le fait tomber au sol. Il semble avoir mal et Loïc (l'animateur) vient le voir. Pendant ce temps, Floriane qui l'a vu tomber est juste à côté de lui mais ne lui prête pas attention. Elle continue à jouer et à maintenir captif-ves les autres enfants qui sont « en prison ».

Si ces extraits ne se suffisent pas à eux-mêmes, il faut alors les contextualiser pour rendre compte des différences entre les deux couples. Anaïs et Soan sont ensemble depuis la CP soit depuis plus de trois ans. Elle et lui jouent toujours ensemble et ne font pas partie des plus « *romantically desirable* » (Renold, 2004). Durant mes observations, j'ai remarqué que les deux enfants se soutenaient mutuellement. Lorsqu'Anaïs s'est retrouvée coincée dans le filet de la cage de but, ou lorsqu'elle s'est blessée au coude, Soan s'est de suite occupé d'elle. Lorsque Soan a souhaité retirer son pull, Anaïs l'a automatiquement aidé en tenant son tee-shirt. Lors des parties de jeux, quand Anaïs se dispute avec Agathe, Soan prend constamment sa défense. Celui-ci s'est même déjà opposé à Océane, son amie, lorsqu'elle s'est retrouvée en confrontation avec Anaïs. De cette manière, peu importe les histoires qui se sont déroulées durant ma présence, Soan a toujours défendu Anaïs au détriment de son amitié avec Océane. Anaïs également n'hésite pas à protéger Soan lors des jeux. Les deux enfants peuvent ainsi compter l'un-e sur l'autre. A l'inverse, Esteban et Floriane sont les enfants les plus populaires de l'école. Plusieurs filles sont amoureuses d'Esteban et la majeure partie des garçons en CM2 aiment Floriane. Dans leur groupe respectif, Esteban est leader, Floriane également. Elle et lui jouent parfois ensemble mais lors des disputes, elle et lui se rangent du côté de leurs ami-es. Ainsi, les deux enfants ne se soutiennent pas lors des disputes de l'un-e ou lorsque l'autre se blesse. Comme le montre le dernier extrait, Floriane a très bien vu que son amoureux s'était blessé et qu'il ne se relevait pas. Pour autant, celle-ci n'est pas venue l'aider ou voir ce qu'il se passait. Dès lors, mon hypothèse principale est qu'Esteban et Floriane subissent davantage la pression de la part de leurs pairs pour répondre à l'ordre hétérosexuel, dans la mesure où elle et lui se trouvent en haut de la hiérarchie hétérosexuelle au sein de la cour d'école. Pour cette raison, les deux enfants n'ont pas la possibilité d'aimer des personnes moins désirables tout en sachant que la mise en couple participe à la construction de leurs identités sexuée et sexuelle (Renold, 2004). Ainsi, Esteban et Floriane sont valorisées socialement à travers leur relation amoureuse tandis qu'Anaïs et Soan, de par l'attention qu'elle et lui portent à l'autre, y trouvent un intérêt commun indépendant de l'ordre hétérosexuel.

L'ordre hétérosexuel sépare et hiérarchise les filles et les garçons. Or, il crée également une hiérarchie au sein de ces groupes de genre, poussant notamment les filles et les garçons qui sont au sommet de cette hiérarchie à former un « couple » participant à leur valorisation sociale.

Comme j'ai pu le démontrer, l'entrée dans la relation amoureuse induit un bouleversement des interactions, particulièrement le premier jour où les enfants semblent vouloir l'officialiser en consacrant leur temps récréatif à être ensemble, en jouant, en se tenant la main, voire en s'embrassant. A partir de cet instant, le « couple » est formé, même si ce terme n'est que peu utilisé par les enfants qui privilégient davantage celui d'« amoureux », parfois à des fins de moquerie, en particulier envers le garçon. Entre elles et eux, les amoureux-ses se donnent des surnoms, sous forme de diminutifs de leur prénom en général, parfois avec des formes plus affectives notamment chez les CM2. D'ailleurs, cette familiarité au sein du couple se retrouve principalement à l'oral, l'écrit étant réservé plutôt à celles et ceux qui écrivent déjà habituellement à leurs ami-es. Au final, si certain-es enfants de la cour d'école aspirent à la relation amoureuse réciproque, d'autres peuvent vivre ces relations comme des contraintes. Ce sont principalement les enfants considéré-es comme populaires qui, en tant que dominant-es dans la hiérarchie hétérosexuelle, sont obligé-es à se mettre en couple avec un-e partenaire aussi populaire qu'elles et eux. Cette injonction qui a pour but principal de renforcer leur identité genrée (dominante) les amène alors à potentiellement se mettre en couple avec une personne qui ne leur plaît pas. A l'inverse, celles et ceux qui se trouvent à des échelons plus bas de cette hiérarchie s'avèrent plus libres. Par conséquent, les relations amoureuses tendent à maintenir les féminités et masculinités dominantes et semblent être autant une contrainte qu'un moyen de valorisation sociale.

L'entrée dans la relation amoureuse marque donc un changement de l'ordre des interactions qui débute dès le premier jour et se poursuit une fois dans la relation installée, et dans laquelle jeu et sexualité sont les principales occupations des enfants.

2. L'école, la « plaque tournante » des relations amoureuses

L'école est le lieu principal où se déroulent les interactions entre les amoureux-ses. Ainsi, le jeu semble être le domaine le plus exploité au sein de ces relations, même si la sexualité y trouve également sa place. Enfin, puisqu'elle fonctionne « comme un réservoir de groupe de pairs » (Darmon, 2016, p.64), l'école rend les interactions entre amoureux-ses plus compliquées de par les interventions des ami-es.

Que ce soit durant les ateliers ou l'observation, j'ai constaté que les enfants en relation amoureuse réciproque n'avaient pas forcément d'interactions en dehors de l'école. Parmi les enfants à qui j'ai posé la question, très peu ont un téléphone portable. Seul-es quelques

CM2 voire CM1 en possèdent un mais néanmoins ne s'en servent pas pour discuter avec leur amoureux·se. Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) par exemple, qui est en couple¹³ avec Esteban durant mon enquête, n'a que le numéro de ses amies. Que ce soit les messages ou les appels, l'usage du téléphone semble pour l'instant réservé aux ami·es. Au-delà de la communication téléphonique, les enfants ne se voient pas non plus durant les vacances scolaires qui semblent destinées à voir la famille et les ami·es :

[Extraits de journal de terrain, le 05/05/2021] OC : Et l'été tu l'vois ?

Anaïs (CM1, classes populaires) : Nan

OC : Ah ouais vous voyez pas du tout en Juillet Août ?

Anaïs : Euh... Nan !

OC : Et vous vous appelez, ou vous vous envoyez des cartes postales ?

Anaïs : Des cartes postales ? (Pouffe de rire) Nan....

OC : Et vous vous appelez ?

Anaïs : Non

OC : Et il te manque pas trop alors pendant les vacances ?

Anaïs : Non ça va

Anaïs et Soan s'aiment depuis la CP et leurs parents sont au courant. Pourtant, les deux enfants n'ont aucune interaction en dehors de l'école excepté dans le parc du quartier où elle et lui se croisent parfois. Les relations amoureuses semblent donc se tenir uniquement dans l'enceinte de l'école.

2.1. Des relations principalement basées sur le jeu

Les enfants passent la majeure partie de leur temps récréatif à jouer. Une fois la relation amoureuse réciproque installée, c'est principalement à travers le jeu que les échanges se font entre les amoureux·ses et notamment chez les CE et les CM :

« Moi je serais contente s'il dit qu'il m'aime bien et on jouerait ensemble » (Floriane, CM2, classes moyennes supérieures)

En effet, les CP ne jouent pas forcément entre amoureux·ses. Leena (classes supérieures) et Raphaël (classes moyennes) passent plus de temps assis ou à marcher dans la cour plutôt qu'à jouer ensemble. Noé (classes moyennes supérieures) et Shaïma (classes moyennes) de la même manière ne jouent jamais ensemble mais en revanche ne passent que très peu de temps ensemble puisque Noé reste principalement avec son meilleur ami Auguste et Shaïma, elle, avec ses copines. A l'inverse, les enfants des classes (scolaires)

¹³ J'utilise le terme « en couple » afin de faciliter la lecture et ne pas constamment écrire « dans une relation amoureuse réciproque ». Même s'il n'est que peu employé par les enfants, le terme renvoie à deux personnes qui s'aiment et qui se le sont dit.

supérieures passent davantage de temps à jouer avec leur amoureux·se lorsque la relation est réciproque. D'ailleurs, en ateliers, les seul-es qui ont placé dans « amitié » la photographie qui représente une fille et un garçon qui jouent sont la moitié des CP et CE1 ainsi qu'un CE2. Plus précisément, ce sont trois filles sur quatre et un garçon sur quatre chez les CP et CE1 ainsi qu'un autre garçon en CE2 qui se trouve être le frère d'un des CP. Tou-tes les autres enfants l'ont placé dans la colonne « les deux ». Ainsi, ces enfants considèrent que le jeu est réservé aux ami-es alors que tou-tes les autres l'envisagent aussi dans le cadre de relations amoureuses. Chez les CP et les CE1, certain-es réservent donc les moments ludiques aux ami-es et ne conçoivent pas qu'ils puissent être partagés avec l'amoureux-se. En revanche, le nombre d'enfants présent-es lors des ateliers ne permet pas d'étudier si ce résultat se limite à l'âge ou si d'autres facteurs sociaux entrent en jeu.

Les deux amoureux-ses ne jouent rarement qu'à deux. Dans l'école Jacques Brel, je n'ai observé que deux fois cette situation. A chaque fois c'est à Annaëlle qu'il est arrivé de se retrouver à jouer seule avec Maxime ou bien avec Enzo. Mon hypothèse principale est que, plaçant ses relations amoureuses en priorité face à ses relations amicales, celle-ci n'hésite pas à mettre de côté ses ami-es pour passer du temps avec son amoureux. En effet, de toute ma présence, celle-ci a finalement peu joué avec ses ami-es dans la cour, privilégiant à chaque fois les interactions avec son amoureux. Pourtant, son groupe de copines se plaint régulièrement du manque de présence d'Annaëlle lorsque celle-ci est amoureuse. De plus, Maxime (CE1, classes moyennes) n'a que peu d'ami-es et joue soit seul, soit avec Marley. Enzo, lui, n'a que des copains avec qui il joue au foot. On peut donc imaginer qu'Annaëlle qui n'aime pas le foot n'a pas pu s'immiscer dans le groupe d'amis d'Enzo. Pour ces raisons, les fois où Annaëlle a joué avec l'un de ses amoureux, les enfants ont pu être seul-es. Dans les autres relations amoureuses réciproques de cette école, les amoureux-ses ne jouent jamais qu'à deux et sont toujours entouré-es de leurs ami-es.

Durant le jeu, la ségrégation sexuée reste tout de même en place. Lorsqu'il s'agit d'un jeu d'attrape par exemple, filles et garçons forment deux groupes distincts, l'un attrapant l'autre. Même si au sein du jeu, deux enfants s'aiment, les groupes ne sont pas modifiés. La frontière entre filles et garçons reste en place et les amoureux-ses ne forment pas un groupe à part. En revanche, j'ai pu observer que les amoureux-ses adaptent leur manière de jouer lors de la présence de l'autre. Anaïs me l'a d'ailleurs confirmé en atelier :

Anaïs (CM1, classes populaires) : Moi je sais que Soan et ses amis je les attrape tout le temps quand on joue à trappe trappe et ils cherchent tout le temps à m'attraper. Mais souvent quand j'les vois j'essaie d'abord d'attraper un autre garçon puis après Soan
OC : Toi t'attrapes les autres avant d'attraper Soan ?
Anaïs : Ouais c'est mon préféré
OC : Du coup tu le gardes pour la fin ?
Anaïs : Ouais
OC : Et lui il fait pas ça ?
Anaïs : Ouais lui dès qu'il m'voit il m'attrape. Dès que j'ai sorti un pied d'la maison...

En effet, quand Soan (CM1, classes populaires) joue à chat avec ses copains, Adnane et Lény, ainsi qu'Anaïs, c'est elle qu'il essaye d'attraper en première. D'ailleurs, les copains de Soan tentent également de toucher Anaïs avant de toucher Soan. A l'inverse, Anaïs essaie d'abord d'attraper Adnane et Lény et se réserve Soan pour la fin. Peu importe la stratégie exploitée, les enfants modifient leurs comportements dans le jeu lorsque l'amoureux·se est présent·e. Aussi bien dans les relations réciproques chez les enfants de 6 ans que chez celles et ceux de 11 ans, filles et garçons restent répartis dans leur rôle mais adaptent leur façon de jouer, notamment en attrapant l'autre en premier·e ou en dernier·e. Ainsi, les relations amoureuses réciproques ne permettent pas la transgression des frontières dans le jeu mais induisent une modification de l'ordre des interactions.

J'ai pu remarquer durant ma présence que les couples qui durent dans le temps semblent être ceux dans lesquels les enfants investissent du temps. Lorsque les activités sont partagées, l'amour dure plus longtemps. C'est le cas notamment d'Anaïs et Soan, en CM1 et amoureux depuis le CP. Dans l'école, ce sont les deux seul·es concerné·es par une relation longue, de plus d'une année et sans interruption. Les deux enfants aiment les mêmes jeux, notamment les billes et les jeux d'attrape. Elle et lui se retrouvent donc à chaque fois pour jouer. En revanche, lorsqu'un·e des deux ne souhaite pas jouer, les enfants ne restent pas forcément ensemble. Dans ce cas, Soan reste avec ses copains et discute avec eux sur un banc, et Anaïs va jouer à d'autres jeux, notamment de rôles¹⁴ avec sa meilleure amie, ou bien discuter avec elle. Leur relation d'amour est donc essentiellement articulée autour du jeu. Au sein des autres relations amoureuses réciproques de l'école Jacques Brel, les enfants passent moins de temps ensemble. Les filles jouent principalement avec leurs copines et les garçons avec leurs copains, et se

¹⁴ Par jeux de rôles, j'entends le papa et la maman, ou encore le jeu du zoo (les enfants peuvent être un animal ou bien soigneur·ses).

rassemblent parfois pour des jeux permettant la mixité des groupes. La socialisation différenciée impacte les préférences de jeux et tend à maintenir les filles d'un côté et les garçons de l'autre. C'est ce qu'a notamment démontré Barrie Thorne (1993), rendant compte de la ségrégation sexuée à travers les jeux dans la cour d'école. En aimant des jeux différents, les filles et les garçons ont ainsi moins de chance de passer du temps ensemble et donc que la relation amoureuse soit entretenue et assurée dans le temps.

Ce que j'ai notamment constaté est la différence d'implication entre les deux enfants. Que ce soit chez les CP ou chez les CM2, les filles sont constamment celles qui souhaitent passer plus de temps avec l'autre et initient le partage des activités. A l'inverse, les garçons semblent beaucoup moins impliqués dans la prise d'initiative. Les filles reprochent d'ailleurs ce manque d'implication aux garçons. Annaëlle, par exemple, qui a été durant ma présence dans deux relations réciproques différentes souhaitait à presque toutes les pauses méridiennes passer son temps avec son amoureux. Or, lorsqu'il s'agissait d'Enzo, celui-ci préférait jouer au foot avec ses copains. Même lors de la première journée d'officialisation, celui-ci a tenté de retourner sur le terrain jusqu'à ce qu'Annaëlle vienne le chercher pour lui demander de jouer avec elle. Lorsqu'elle était en relation avec Maxime, même si celui-ci ne jouait pas régulièrement au foot comme Enzo et ne s'adonnait pas non plus à des activités spécialement « de garçons », il est arrivé qu'il ne veuille pas jouer avec elle, préférant rester avec ses copains. A ces moments-là, Annaëlle restait seule dans un coin de la cour et disait s'ennuyer. Ainsi, l'activité partagée est souvent initiée par la fille et validée ou non par le garçon. Il en est de même pour Anaïs et Soan. Même si elle et lui passent beaucoup de temps ensemble, Anaïs est toujours celle qui s'intègre au groupe d'ami-es de Soan, qui sont devenu-es également ami-es avec elle mais restent avec Soan lorsque les deux enfants ne sont pas réunis. A l'inverse, Soan ne rejoint jamais Anaïs lorsqu'elle est avec sa meilleure amie. Puisque l'amour est considéré comme une prédisposition féminine (Shields, 2002), on peut facilement supposer que le manque d'implication des garçons est dû à cela. En pensant qu'ils maîtrisent moins le sujet que les filles, et tout simplement en s'y intéressant moins, ils les laissent alors diriger la mise en place des activités et donc le partage des occupations. En étant un attribut féminin, l'amour devient donc une charge pour les filles dans le cas des relations réciproques, prêtes à tout pour pouvoir passer du temps avec leur amoureux.

Avant tout initiées par les filles, les principales interactions entre amoureux-ses ont donc lieu à travers le jeu. Or, il apparaît que les activités ludiques ne sont pas les seuls

échanges qu'ont les amoureux·ses pour qui la sexualité peut également avoir une place même si parfois tabou.

2.2. La place de la sexualité dans les relations amoureuses

Au cours de ma présence, je n'ai observé que très peu de comportements relevant de la sexualité dans la cour d'école. Pour autant, ce constat est à prendre dans la demi-mesure puisqu'il apparaît que les enfants savent agir à l'abri des regards adultes. En effet, il m'est arrivé de surprendre Annaëlle (CM1, classes populaires) et Maxime (CM1, classes moyennes) se tenant la main et même si j'ai feint le désintérêt, elle et lui se sont cachés et ont même fini par interrompre le geste par peur d'être vus. D'autres encore, ont appris à le faire discrètement, en se tenant la main en position assise et les mains cachées derrière le dos par exemple. Pourtant, certain·es s'en cachent beaucoup moins, comme Leena (CP, classes supérieures) et Raphaël (CP, classes moyennes), se tenant la main ou même posant leur main sur la cuisse de l'autre à la vue de tou·tes. On peut supposer que les deux dernier·es qui sont en CP n'assimilent pas le fait de se tenir la main à la sexualité et ne craignent pas le regard ou les remarques des autres enfants et des adultes. D'ailleurs, lors des ateliers, uniquement deux garçons de CP ont placé dans « amitié » la photographie représentant une fille et un garçon qui se tiennent la main. Nassim est issu de classes moyennes. Noan, lui, est issu de classes supérieures. N'étant que deux, on ne peut faire de généralité. En revanche, les deux garçons sont éloignés du sujet de l'amour puisqu'ils ne semblent pas à l'aise d'en parler et m'ont tous les deux dit ne jamais en parler avec leurs parents ou d'autres membres de la famille. On peut tout de même supposer que c'est pour cette raison que les enfants considèrent le fait de se tenir la main comme réservé aux ami·es. A l'inverse, la totalité des CM ont placé cette photographie dans « amour », considérant alors le geste comme réservé aux relations amoureuses. Ainsi, se tenir la main devient sexuel à partir des classes (scolaires) moyennes dans les perceptions enfantines. Même si Leena et Raphaël affichent les mains tenues dans la cour de récréation, elle et lui considèrent tout de même le baiser autrement :

[Extraits de journal de terrain, le 09/06/2021] Raphaël s'approche de moi et murmure dans mon oreille :

Raphaël : Tu sais la dernière fois ce que je t'ai dit bah c'est elle qui est amoureuse de moi (en montrant Leena du doigt)

OC : Ah ! Oui bah je sais !

Leena : Tu lui as dit quoi ? Il t'a dit quoi ?

(Raphaël me regarde et ne lui répond pas)

OC : Euh il m'a dit que... qu'il espérait que ce soit des frites à la cantine ce midi (Raphaël et moi rions)

Raphaël : Oui voilà !

Leena : Non allez il a dit quoi ?! Je sais que tu as dit que j'étais amoureuse de toi (en se mettant derrière lui et en mettant ses bras autour de son cou)

OC : Et c'est pas vrai ?

Leena : Si même on s'est déjà fait des bisous même en maternelle

OC : Et pas cette année ?

Raphaël : Si (rigolent)

OC : Vous avez fait comment avec le masque ?

Leena : Bah on a fait avec

OC : Vous l'avez pas enlevé ? Vous avez fait comme ça ? (en montrant un bisou avec le masque)

Leena : Bah oui (elle et lui rigolent)

Raphaël : Mais en cachette hein !

On peut donc supposer qu'elle et lui ont assimilé que le baiser est défendu dans la cour et qu'il est préférable de le pratiquer secrètement. D'ailleurs, si le bisou est à éviter à l'école, c'est surtout car il faut s'en cacher des adultes, comme l'a expliqué Leena en atelier :

« Moi quand c'était l'anniversaire de Raphaël j'suis allée quand on était en grande section maternelle et après j'lui ai offert un cadeau, on s'est lancé des doudous c'était bien, et quand on, euh on a voulu faire un bisou j'lui ai dit "un bisou sur la bouche" et la maman de Raphaël elle avait dit non » (Leena, CP, classes supérieures)

Ainsi, le bisou et plus particulièrement celui sur la bouche est contrôlé par le regard des adultes. Pour autant, les enfants et du moins les plus jeunes ne s'en privent pas et tentent plutôt de le pratiquer « en cachette ». Chez les plus grand-es, le baiser semble davantage lié à la sexualité et donc plus tabou :

OC : Est-ce que quand on est amoureux on fait forcément des bisous ?

Denis : Euh on est pas obligé mais... on peut en faire

Steven : On est pas obligé c'est quand on devient intime mais on n'a pas encore fait de bisou pour l'instant, j'sais pas faut attendre

OC : Et est-ce que les bisous on les fait à l'école ?

Denis : J'en ai déjà fait beaucoup à l'école mais surtout en maternelle. En maternelle c'est...

Steven : Ouais ! La maternelle c'est le moment, c'est le moment où on a plus envie de faire des bisous, c'est trop bizarre !

Denis : En maternelle, c'est là où tu réfléchis pas, tu dis "ah euh elle est jolie allez"

Steven : Bah aussi on est petits on sait pas quelles conséquences ça peut avoir, là on est grands y en a qui pourraient s'moquer euh, c'est comme quand on était petits moi j'avais pas honte sous la douche si y avait ma mère ou mon père sauf que là je refuserais de me doucher avec mon père ou ma mère

Dans cet extrait d'atelier, Steven fait notamment référence à l'intimité du bisou et le compare à la nudité. Dans les deux cas, ces concepts ne sont pas appréhendés de la même manière selon l'âge. D'ailleurs, tou-tes les autres enfants des ateliers ont mentionné le fait que les bisous étaient davantage pratiqués avant l'arrivée en école élémentaire et même en dehors des relations amoureuses. En effet, les enfants m'ont confié avoir embrassé plusieurs fois leurs camarades sur la bouche lorsqu'elles et ils étaient en école maternelle et ce même sans qu'elles et ils avaient des sentiments. A partir de la CP, l'acte du baiser commence à devenir sexuel et donc tabou voire « dégueulasse » (Léopold, CE1, classes moyennes). De plus, à cet âge, il semble particulièrement réservé aux relations amoureuses. En effet, les discours autour du baiser en école élémentaire semblent être constamment associés à l'amour. De plus, celles et ceux qui le pratiqueraient en dehors de leur relation amoureuse seraient de suite pointés du doigt. C'est le cas d'Annaëlle qui a embrassé Maxime alors qu'elle était en couple avec Enzo. Même si celle-ci l'a fait discrètement, leur ami Adam (CM1, classes moyennes) qui les a vu-es s'est empressé de le signaler auprès d'Enzo. Ainsi, le baiser est un acte réservé aux amoureux·ses et il ne peut être effectué avec une personne pour qui les sentiments ne sont pas présents, d'autant plus si l'enfant est en couple avec une autre personne à cet instant.

De plus, le fait que certains gestes soient assimilés au féminin ou à la sexualité participe à l'organisation des interactions dans la cour d'école. Ainsi, mes observations m'ont permis de rendre compte du fait que ce sont surtout les CP qui ne considèrent pas encore le fait de se tenir la main ou de se prendre dans les bras comme des actes relevant de la féminité ou la sexualité. Passé cet âge, ce sont surtout les filles qui se tiennent la main ou se câlinent à la vue de tou-tes, ou bien les amoureux·ses de façon plus discrète. Pour cette raison, tou-tes les enfants de CE2, CM1 et CM2 durant les ateliers m'ont confirmé que les garçons ne se donnaient pas la main et ne s'enlaçaient pas. En effet, leur sexualité risquerait d'être jugée comme déviante puisqu'elle ne correspondrait pas à l'ordre hétérosexuel mis en place dans l'école.

Le tabou de la sexualité est également à voir sous un autre angle. En participant au dégoût pour l'autre sexe, ce tabou amène les enfants, notamment les filles, à trouver les garçons « dégoûtants » et donc à ne pas imaginer de relation amoureuse possible avec eux. Comme l'ont également constaté Wilfried Lignier et Julie Pagis, ce sont principalement les filles qui ont développé le dégoût pour certains garçons au vu de leur « relation (sexuée) à la sexualité » (2017, p.186) dans l'école Jacques Brel :

[Extraits de journal de terrain, le 02/04/2021] « Il est dégueulasse il vient le matin il se brosse même pas les dents et en plus des fois il nous touche le cul ! » (Flavie, CM2, classes populaires)

[Extraits de journal de terrain, le 10/05/2021] « Bah en fait Esteban et les garçons ils arrêtaient pas de toucher les fesses et les hum hum, les euh les bites. [...] Ils sont dégueulasses ils font tout le temps des trucs comme ça » (Alycia, CM2, classes moyennes)

[Extraits de journal de terrain, le 10/03/2021] Arthur et Romain (CP) sont dos à dos et se tapent fesses à fesses. Ils se retournent ensuite et font la même chose de face. Les deux garçons rient de ce qu'ils font. Les filles de CM2 les voient faire à travers la porte vitrée de la cantine et ouvrent la porte pour leur dire : « vous êtes dégueulasses ! ».

De plus, ils n'hésitent pas à user plus fréquemment de mots crus en parlant de sexualité contrairement aux filles (Thorne et Luria, 1986). Si ce sont surtout les filles qui déprécient les garçons concernant leur rapport à la sexualité, c'est alors l'ordre du genre qui « est en jeu dans le recyclage symbolique des schèmes de perception hérités de la socialisation sexuelle (au sens de relative à la sexualité) » (Lignier et Pagis, 2017, p.187). Ainsi, l'ordre du genre ne facilite pas l'entrée dans la relation amoureuse et au contraire, participe à séparer davantage les filles et les garçons de par leur socialisation sexuelle différenciée.

Si la socialisation sexuelle différenciée semble entrer en conflit avec la relation amoureuse réciproque, les pairs s'avèrent également être un obstacle à celle-ci.

2.3. L'incompatibilité de l'amour et des amitiés

En observant les relations amoureuses, je me suis rapidement aperçue que les ami-es et même les pairs en général y jouaient un rôle actif. Au sein de l'école Jacques Brel, la totalité de mes enquêté-es étant en couple est concernée. J'ai donc plusieurs fois assisté à des scènes me montrant que les ami-es, et plus particulièrement celles et ceux qui n'ont pas d'amoureux-se, pouvaient intervenir afin d'empêcher ou limiter les interactions entre les deux êtres aimés. Du côté des filles, j'ai pu constater ce type de comportements auprès d'Alycia (CM2, classes moyennes) et de Lorène (CM2, classes moyennes), qui ont toutes les deux interféré sur la relation d'Esteban (CM2, classes supérieures) et Floriane (CM2, classes moyennes supérieures). De toute ma présence, Floriane n'a jamais pu se retrouver seule avec Esteban. N'étant pas seulement entourée par ses amies, celles-ci ont également tenté plusieurs fois de les séparer. Alycia, par exemple, lorsque Floriane était assise à côté d'Esteban dans la cour, a à de nombreuses reprises tiré sur sa jambe pour la séparer de son amoureux et ainsi réclamer que celui-ci parte. Quand à Lorène, c'est lors des

discussions et des jeux qu'elle a pris l'habitude de prendre par le bras son amie afin de l'éloigner du groupe de garçons dans lequel se trouve Esteban. Cette manière de faire renvoie également à l'attitude de Mayssa (CP, classes populaires), empêchant Shaïma (CP, classes moyennes) de discuter ou jouer seul à seule avec Noé et repoussant le garçon à chaque venue. Le comportement de ces filles laisse penser qu'elles sont tout simplement jalouses du temps que leur amie accorde à son amoureux et que pour elles qui n'en ont pas, les temps récréatifs doivent être dédiés aux amitiés plutôt qu'à l'amour. Puisque l'amitié est une préoccupation centrale dans le quotidien des enfants et particulièrement à l'école (Diter, 2019), l'amour passe en second plan et d'autant plus pour celles et ceux qui ne sont pas concernés par cette question. Pour cette raison, les amoureux·ses qui souhaitent passer du temps ensemble doivent pouvoir compter sur leurs ami·es, comme c'est le cas d'Anaïs (CM1, classes populaires) et Soan (CM1, classes populaires) qui passent la majorité de leur temps ensemble, en partie grâce au fait que les ami·es de Soan ne s'y opposent pas même s'il arrive qu'Adnane (CM1, classes populaires) et Lény (CM1, classes populaires) les taquent. Enfin, si certain·es agissent pour séparer les amoureux·ses, d'autres concilient leur relation amicale avec la relation amoureuse de leur ami·e et d'autres encore s'éloignent tout simplement. C'est le cas d'Ema (CE1, classes moyennes), meilleure amie d'Annaëlle (CE1, classes populaires) mais qui ne joue plus avec elle depuis qu'elle est avec Maxime (CE1, classes moyennes) :

[Extraits de journal de terrain, le 18/05/2021] OC : Tu joues pas avec Annaëlle ?

Ema : Non elle joue avec Maxime

OC : Et tu peux pas jouer avec elle si elle joue avec lui ?

Ema : Oui c'est son amoureux mais bon elle se range tout le temps avec lui et elle joue tout le temps avec lui

OC : Et ça t'énerve ?

Ema : Bah j'en ai un peu marre qu'ils soient amoureux quoi parce que du coup elle joue moins avec nous

Maroia-Mila : Oui elle joue moins avec nous elle est tout le temps avec Maxime

Ema : J'veux bien qu'ils soient amoureux mais faut aussi qu'elle joue avec nous des fois

Les copines d'Annaëlle, dont Ema et Maroia-Mila (CE1, classes supérieures) ne sont pas amoureuses. Depuis que leur amie l'est et passe plus de temps avec Maxime, celles-ci ont cessé de jouer avec elle. Les relations amoureuses impactent alors les amitiés qui perturbent également elles-mêmes ces relations. Enfin, si je n'ai observé ce type de comportements que du côté des filles, c'est surtout parce que ce sont avec elles que j'ai

le plus facilement parlé et passé du temps. Je n'ai donc pas constaté la même chose chez les garçons, si ce ne sont les remarques moqueuses faites aux amis amoureux, impactant indirectement les relations et pouvant être interprétées comme de la jalousie cachée. Si les filles agissent directement pour éloigner ou s'éloigner, les garçons semblent préférer les moqueries pour dissuader les amoureux·ses de passer trop de temps ensemble. Cette hypothèse reste à valider et nécessiterait une réelle immersion dans les groupes masculins.

Etre dans une relation amoureuse à l'école semble donc perturber le cercle d'ami·es qui n'hésitent pas à y intervenir. Les enfants en couple ne peuvent donc que difficilement être ensemble sans que les ami·es viennent leur rappeler que l'amitié passe avant l'amour.

Il apparaît ainsi que les interactions dans les relations amoureuses se concentrent principalement à l'école lors des activités ludiques. Même si les enfants ne jouent rarement qu'entre amoureux·ses et sont la plupart du temps entouré·es de leurs ami·es, elles et ils adaptent leur manière de jouer en tâchant de ne pas dépasser la frontière du genre. Ainsi, jouer ensemble semble être la clé de la longévité des relations amoureuses chez les enfants. Il est à noter que ce sont particulièrement les filles qui initient les parties de jeux à l'inverse des garçons qui s'impliquent peu. En effet, l'amour étant un sujet féminin, la responsabilité de l'initiative leur retombe dessus, devenant alors une charge pour elles. Pour autant, bien que le jeu soit au centre des relations amoureuses enfantines, la sexualité a également sa place dans les relations. Il est important de se rendre compte que les enfants de 6 à 11 ans n'ont pas tou·tes le même rapport à l'intimité et la sexualité. Ainsi, il semble que se tenir la main devient un fait sexuel à partir de la CM1 pour la plupart tandis que le baiser l'est déjà depuis la CP. En plus d'être réservé aux relations amoureuses, le baiser est également tabou notamment chez les plus grand·es, ainsi que les filles. Plus globalement, ce sont des âges où les filles ont tendance à être dégoûtées des garçons et leur rapport différencié à la sexualité. Ce dégoût, lié à la socialisation sexuelle différenciée, peut devenir un obstacle aux relations amoureuses, de même que l'amitié. En effet, l'amitié passe avant l'amour à l'école et les ami·es n'oublient pas de le rappeler aux amoureux·ses, de manière directe pour les filles, et sous forme de moqueries pour les garçons.

Les relations amoureuses enfantines sont donc centrées sur le jeu et parfois la sexualité tant que les pairs le permettent. En revanche, les garçons semblent moins s'impliquer et savent parfois même se montrer violents.

3. *Emprise et violence*

L'emprise et la violence n'ont pas d'âge. Elles semblent déjà bien présentes dans les relations amoureuses chez les enfants, que ce soit à travers la jalousie ou le contrôle des relations. Pour certain-es, les cycles des violences conjugales sont même reconnaissables.

Lorsque je demande aux CE2, CM1 et CM2 lors des ateliers s'il est possible d'être jaloux·se au sein du couple, tou·tes me répondent que non. En effet, pour Anaïs (CM1, classes populaires) et Soan (CM1, classes populaires), je n'ai constaté aucun comportement relevant de la jalousie. Dans leur groupe d'ami·es, Anaïs n'a que très peu d'interactions avec Adnane et Lény. A l'inverse, Soan est très proche d'Océane, également copine avec Anaïs. Océane et Soan s'effleurent régulièrement les mains lors des jeux d'attrape, passent parfois du temps assis côte à côte, et ont une fois discuté, la main d'Océane sur la cuisse de Soan. Malgré cela, Anaïs n'a jamais réagi et n'y prête pas attention. En revanche, lors de mes observations, j'ai tout de même remarqué que la jalousie était présente chez certain-es. Floriane (CM2, classes moyennes supérieures), par exemple, qui a pourtant répondu durant les ateliers qu'elle n'avait jamais été jalouse, a fini par partager le fait qu'Esteban jouait, selon elle, trop souvent avec les autres filles :

Floriane : En fait quand on joue à trappe trappe il fait que de draguer les autres

OC : Comment ça draguer ?

Floriane : Bah il court il fait des sourires euh, 'fin j'sais pas...

OC : Les autres filles ?

Floriane : Ouais

OC : Et du coup ça t'énerve ?

Floriane : Oui. Et quand c'est à eux d'attraper bah il attrape que d'autres filles en fait et après il attrape moi

Si Floriane n'apprécie pas le fait qu'Esteban joue avec d'autres filles et leur sourie, elle s'en plaint auprès de ses copines mais ne lui a pour autant jamais demandé de cesser de le faire. La jalousie reste donc au stade de sentiment mais n'évolue pas en violence. Pour le dire autrement, même si Floriane ressent de la jalousie concernant les interactions que peut avoir Esteban, celle-ci n'a toutefois jamais tenté de les contrôler, contrairement à Maxime (CE1, classes moyennes) avec Annaëlle (CE1, classes populaires) :

[Extraits de journal de terrain, le 09/06/2021] Je vais voir Annaëlle et Margaux qui sont assises sur le muret en bois de la cour :

OC : C'est la première fois que j'te vois le mercredi en fait Annaëlle

Annaëlle : Oui

Margaux : Bah si elle est déjà venue

OC : *Mais moi j'étais pas là alors*
 Margaux : *C'était avant*
 OC : *Et ton amoureux il vient jamais le mercredi ?*
 Annaëlle : *Non*
 OC : *T'aimerais bien ?*
 Annaëlle : *Oui mais après je pourrais plus être avec les garçons*
 OC : *Parce qu'il veut pas que tu joues avec les garçons ?*
 Annaëlle : *Non*
 OC : *Tous les garçons ?*
 Annaëlle : *Oui*
 OC : *Pourtant je t'ai déjà vu jouer avec Marley par exemple*
 Annaëlle : *Oui parce que c'est mon copain*
 OC : *Et t'as pas le droit de jouer avec lui ?*
 Annaëlle : *Ca dépend. En fait il me donne des chances*
 OC : *Comment ça des chances ?*
 Annaëlle : *Bah quand il me voit avec un garçon après il me dit qu'il me donne une chance et par exemple là c'était la 6ème donc j'ai plus de chance*
 OC : *Et ça fait quoi que t'aies plus de chance ? S'il te voit avec un autre garçon il se passe quoi ?*
 Annaëlle : *Euh je sais pas. Peut-être qu'il me donnera des nouvelles chances je sais pas*
 OC : *Et pourquoi il fait ça ?*
 Annaëlle : *Peut-être parce qu'il est jaloux*
 OC : *Et toi t'es jalouse ?*
 Annaëlle : *Des fois quand il joue avec les filles oui parce que j'ai peur qu'il aime une autre fille*
 OC : *Donc tu lui dis quand il joue avec d'autres filles ?*
 Annaëlle : *Non je lui dis pas mais du coup je joue avec des garçons aussi pour qu'il soit jaloux*

Quand Annaëlle m'a avoué que Maxime l'empêchait de jouer avec d'autres garçons, j'avais déjà remarqué auparavant durant mes observations le fait qu'elle restait alerte lors de ses interactions avec les garçons de sa classe. A chaque fois qu'elle jouait ou discutait avec des garçons, même si d'autres filles ou moi-même étions présentes, elle regardait constamment Maxime au loin afin de vérifier si celui-ci ne le voyait pas. Un jour, lorsque je discutais avec Enzo, elle s'est approchée pour savoir ce qu'il se passait, tout en restant éloignée en précisant : « si Maxime me voit il va me tuer ». Afin d'être certaine que ses propos ne soient pas exagérés, j'ai également discuté avec Maxime, qui m'a confirmé qu'il lui interdisait de jouer et de se ranger avec d'autres garçons. Ainsi, Maxime contrôle les relations d'Annaëlle, par peur de la perdre, et amène celle-ci à elle-même se contrôler et vérifier la présence de son amoureux à chaque fois qu'elle veut jouer avec un autre garçon. La jalousie de Maxime devient alors violence puisque « le processus de violence peut se manifester par l'intimidation, l'humiliation, la menace, afin de maintenir l'autre

dans la peur » (Jaspard, 2011, p.34). En la menaçant à chaque interaction avec un autre, celui-ci alimente la peur d'Annaëlle et fait donc de leur relation une relation violente. De plus, si Maxime est jaloux, celui-ci l'est particulièrement par rapport à Enzo (CE1, classes supérieures), un garçon dont Annaëlle est tombée plusieurs fois amoureuse. On pourrait penser que celui-ci a simplement peur qu'Annaëlle retourne avec lui, mais suite à une discussion que j'ai pu avoir avec lui, la raison de sa colère semble plus complexe :

[Extraits de journal de terrain, le 21/06/2021] Je suis assise sur le muret en bois avec Maxime. Voyant qu'il regarde au loin Annaëlle et Enzo jouer ensemble, je lui demande : Ça t'embête de les voir jouer ensemble ?

Maxime : Oui. En plus Enzo il est plus grand que mon grand frère

OC : Et ça t'embête ?

Maxime : Oui

Dans cet extrait, on comprend alors que Maxime s'attache davantage à observer Enzo et est particulièrement jaloux puisque « le jaloux apparaît, de façon exemplaire, comme celui qui se prend les pieds dans le tapis du désir mimétique au point de ne plus porter son attention sur la personne désirée, mais uniquement sur son rival qui l'obsède » (Chanial, 2020, p.217). Si Maxime s'inquiète potentiellement des fréquentations d'Annaëlle, c'est également parce qu'Enzo correspond davantage aux critères de la masculinité dominante au sein de l'école. Sportif, grand, considéré comme beau par les filles, il fait alors partie des plus « *romantically desirable* » (Renold, 2004) et être en couple participerait davantage à la construction de sa masculinité. Ainsi, Maxime, qui est déjà inférieur à Enzo sur ces différents critères se ferait également dépasser sur le plan des performances hétérosexuelles. Or, « si ce tiers devient un objet de colère et de haine, de mépris et de cruauté, c'est justement parce qu'on présuppose l'existence d'une appartenance, d'un droit intérieur ou extérieur, réel ou supposé, à l'amour, à l'amitié, au respect, à un rapprochement quel qu'il soit » (Simmel, 1995, p. 70). Si Maxime est jaloux des interactions qu'a son amoureuse avec les autres et en vient à contrôler ses relations, c'est alors parce qu'il pense avoir un droit de la posséder. A l'inverse, dans l'extrait précédent, Annaëlle précise qu'elle n'apprécie pas non plus qu'il joue avec des filles mais ne l'en interdit pas pour autant. Lorsqu'il le fait, celle-ci réagit tout de même en lui rendant la pareille, saisissant l'enjeu des interactions avec l'autre sexe dans le cadre de sa relation avec Maxime. Etant donné que celui-ci lui interdit de parler aux autres, elle se permet de le faire tout de même quand il le fait aussi. D'ailleurs, si Maxime a compris qu'il était possible de contrôler les relations d'Annaëlle, il n'hésite pas non plus à utiliser Céleste

(CE1, classes populaires) comme intermédiaire. Puisque Céleste est amoureuse de Maxime et qu'il le sait, il est arrivé une fois qu'il joue avec elle de sorte à rendre Annaëlle jalouse. De plus, si la jalousie est source de violence, elle semble ne pas être la seule.

Dans l'école, un autre couple semble être concerné par la violence. Noé (CP, classes moyennes supérieures) contrôle aussi les relations de Shaïma (CP, classes moyennes) :

[Extraits de journal de terrain, le 08/06/2021] La semaine dernière, Noé souhaitait lui parler mais ne savait pas comment le faire. Il est venu me voir pour me demander de l'aide, se plaignant qu'il n'arrivait jamais à discuter avec elle sans que ses copines la suivent. Les ayant laissés discuter ensemble, je ne sais pas ce qu'il lui a dit et décide donc d'aller voir Shaïma qui est seule sur le banc contre le gymnase :

OC : Alors il t'a dit quoi la dernière fois Noé ?

Shaïma : J'me souviens plus

OC : Ah bon ?

Shaïma : Non il a parlé tellement longtemps que j'ai rien retenu

OC : Rien du tout ?

Shaïma : Euh si, j'ai retenu une seule chose c'est qu'il a dit que je dois plus jouer avec Mayssa

OC : Ah bon ?

Shaïma : Oui il l'a répété plein d'fois donc c'est le seul truc que j'ai retenu

OC : Et alors tu lui as répondu quoi quand il t'a dit ça ?

Shaïma : J'ai dit d'accord parce qu'il l'a répété plein de fois

Suite à leur conversation, Shaïma a donc arrêté de parler avec Mayssa qui était pourtant l'une de ses meilleures copines. Si Noé lui a demandé de ne plus être amie avec elle, c'est parce qu'il sait que Mayssa ne l'apprécie pas et parle négativement de lui à Shaïma. Ainsi, en éloignant les deux amies, celui-ci est certain d'écarter les risques que Shaïma ne veuille plus être son amoureuse. D'ailleurs, il n'est pas le seul à vouloir contrôler les relations amicales féminines de son amoureuse. Alexandre (CM2, classes moyennes supérieures), lui, est persuadé que Lorène (CM2, classes moyennes) est la cause de l'éloignement d'Alycia (CM2, classes moyennes) et cherche donc à y remédier. Il m'a ainsi confié :

[Extraits de journal de terrain, le 04/05/2021] « Bah déjà j'veais l'éloigner de Lorène parce qu'elle la manipule trop et puis elle lui dit des trucs sur moi qui sont même pas vrais » (Alexandre, CM2, classes moyennes supérieures)

Si je n'ai observé ce genre de comportements que chez les garçons, il est tout de même difficile de généraliser les propos. Pour autant, les éléments que j'ai pu obtenir lors de mes observations et de mes échanges avec Annaëlle et Shaïma me laissent penser qu'il s'agit bien de relations relevant de la violence conjugale. En effet, « les mécanismes des

violences conjugales reposent en grande partie sur des “conduites contrôlantes et humiliantes” ou des “comportements indiquant une attitude de contrôle, de domination, de dévalorisation” » (Jaspard, 2011, p.34). Dans le cadre de la relation d’Annaëlle et Maxime, celui-ci la contrôle ainsi que ses fréquentations, la domine puisqu’elle accepte de ne plus jouer avec des garçons, et parfois la dévalorise notamment à travers des remarques faites en classe comme me l’a aussi confié Annaëlle. Quant à Noé, celui-ci contrôle les relations amicales de Shaïma afin d’écarter celles qui pourraient s’immiscer entre les deux. De plus, j’ai également pu être témoin d’attitudes humiliantes qu’il a eu envers elle, mais qui seront développées dans le chapitre suivant puisqu’elles ont eu lieu lors de leur séparation.

Alternant les phases d’excuses, de gentillesse et de méchanceté, on reconnaît chez Maxime le cycle de la violence qui se rapporte à une « montée en puissance progressive de la violence qui s’exacerbe jusqu’à une crise aiguë, à laquelle succède une phase de regrets/pardon, appelée “lune de miel” et souvent idyllique, puis une période variable de rémission, jusqu’à la reprise du mouvement » (Jaspard, 2011, p.49). En effet, j’ai pu constater ses changements de comportements, parfois très gentil avec Annaëlle et lui offrant même des cadeaux, et d’autres fois, lui parlant de façon violente et contrôlant ses relations avec autrui. D’ailleurs, Annaëlle l’a elle-même remarqué puisqu’elle m’a fait part du fait que, « un coup il est gentil et un coup il est méchant » et « des fois il [lui] parle méchamment » (Annaëlle, CE1, classes populaires). Cette analyse restera en revanche au stade d’hypothèse puisque je n’ai pas pu observer assez longtemps le comportement de Maxime. De plus, celui-ci s’est souvent méfié de ma venue et ne m’a pas beaucoup parlé contrairement à son amoureuse avec qui j’ai pu discuter plusieurs fois.

N’ayant que peu de « couples » au sein de l’école Jacques Brel, il est donc difficile d’en faire des généralités. Pour autant, sur les cinq couples que j’ai pu observer, deux sont concernés par la violence ainsi qu’un garçon dans le cadre d’une relation univoque¹⁵. En effet, si les filles éprouvent également de la jalousie, elles semblent davantage la garder au stade d’émotion tandis que les garçons l’expriment en contrôlant les relations que leur amoureuse pourrait avoir avec d’autres et en les menaçant. Or, il semblerait que cette jalousie serait davantage liée à la concurrence dans la construction de la masculinité

¹⁵ Les couples que j’ai pu étudier sont finalement : Annaëlle et Maxime, Annaëlle et Enzo, Esteban et Floriane, Noé et Shaïma, puis Anaïs et Soan. En revanche, Alexandre se trouve dans une relation univoque avec Alycia puisqu’elle sait qu’il est amoureux d’elle mais ne l’aime pas en retour.

dominante, plus que de l'amour de l'autre. Plus précisément, chez deux couples sur cinq, il est possible de percevoir les mécanismes de violences conjugales mis en place, à travers le contrôle des relations (dont les relations amicales féminines) ainsi que les comportements humiliants et dévalorisants. Pour l'un d'entre eux, il semble même que les cycles des violences conjugales aient cours. La violence des garçons envers les filles ne semble donc pas singulière aux relations amoureuses enfantines.

Les résultats de ce chapitre semblent centraux dans cette recherche. En effet, en pénétrant au « cœur » des relations amoureuses, on peut alors accéder au cœur de l'analyse. Ce chapitre permet de souligner à quel point les filles, qui placent l'amour au centre de leur attention, placent également leur relation amoureuse et leur amoureux au même plan. Elles initient ainsi les interactions le jour où le « couple » se forme, et également tout au long de l'existence de la relation, n'hésitant pas à intégrer le groupe d'ami-es de leur amoureux. A l'inverse, les garçons semblent préférer jouer avec leurs ami-es et n'intègrent pas les groupes de copines de leur amoureuse. De plus, ceux-ci peuvent même se montrer violents, avec pour presque la moitié des couples observés, la mise en place des mécanismes des violences conjugales. Même si je n'ai pas été témoin de violences physiques, les violences psychologiques et la manière dont les garçons se comportent avec leur amoureuse tendent à les dévaloriser et les humilier. Enfin, les ami-es peuvent également devenir une entrave aux relations amoureuses. Lorsqu'elles et ils ne s'y opposent pas, les enfants sont au minimum taquiné-es. Autrement, les filles semblent agir directement pour séparer les amoureux-ses tandis que les garçons usent de moqueries. Les relations amicales et les relations amoureuses semblent donc difficilement compatibles puisque chacune tend à empiéter sur l'autre. Il est d'ailleurs intéressant de noter la contradiction qui existe entre les ami-es qui s'opposent aux relations amoureuses et les mêmes qui poussent certain-es à être en couple. En effet, les enfants populaires subissent une injonction forte à se mettre ensemble pour construire leur identité genrée dominante, conséquence de l'hétéronormativité et de sa hiérarchie dans l'école.

Puisque des inégalités et des violences sont présentes au sein des relations amoureuses enfantines, et que les amitiés les perturbent, la majorité de ces relations finit par s'étioler.

Chapitre 3. « Fin. » : Ruptures et plus si affinités

Comme nous l'avons vu précédemment, les relations amoureuses naissent dès l'instant où le sentiment éclot. Lorsque le sentiment est réciproque, on entre au « cœur » des relations, provoquant ainsi de nouvelles interactions. Or, ces relations ne semblent pas éternelles et j'ai d'ailleurs pu être témoin de ruptures durant ma présence à l'école. Ces ruptures peuvent aussi bien concerner les enfants aimant de façon univoque et perdant leur sentiment, que celles et ceux en « couple » qui mettent fin à leur relation. C'est donc sur ces ruptures que s'articule le dernier chapitre de mon analyse. Je commencerai donc par présenter la fin du sentiment, notamment les raisons qui peuvent amener les enfants à ne plus aimer et les différentes manières dont elles et ils l'annoncent. Je terminerai ensuite sur l'évolution de la relation entre les deux enfants, dans le cas où l'un-e est encore amoureux-se, mais également lorsque les deux n'ont plus de sentiment.

1. La fin du sentiment

Chez les enfants, l'amitié peut durer tout au long de la scolarité. Or, il semblerait que les relations amoureuses n'aient pas la même longévité. En effet, le désamour, qui correspond au processus de décomposition du sentiment amoureux, comme ont pu l'étudier les sociologues de l'amour (adulte) (Illouz, 2020), semble également trouver sa place dans les relations amoureuses enfantines. Pour diverses raisons telles que la socialisation sexuée différenciée ou encore la naissance d'un sentiment pour une autre personne, les enfants désaiment et semblent exprimer la fin de leur sentiment comme elles et ils expriment le début de celui-ci.

1.1. La fiction de la durée

Lorsqu'on discute avec des enfants, elles et ils nous font part du caractère inaltérable de leurs amitiés, notamment en parlant de leurs « meilleur-es ami-es pour la vie ». Ainsi, elles et ils n'envisagent pas que leurs relations amicales puissent se terminer un jour, si ce n'est par la séparation imprévisible due à un déménagement ou un changement d'établissement scolaire. A l'inverse, les enfants semblent pour la plupart considérer l'aspect éphémère de l'amour. Durant les ateliers, lorsque j'ai posé des questions sur les raisons qui pouvaient amener à ne plus aimer, tou-tes ont su me donner des exemples et m'ont même parlé d'elles-mêmes et d'eux-mêmes de l'éventualité de la séparation. Ainsi, l'amour n'est pas éternel dans la plupart des perceptions enfantines même si certain-es conservent des discours opposés :

*OC : Et si jamais un jour tu l'aimes plus est-ce que tu lui dirais ?
Leena (CP, classes supérieures) : J'l'aimerai tout l'temps !*

Si Leena m'a dit lors des ateliers qu'elle ne cesserait jamais d'aimer Raphaël, celle-ci m'a pourtant avoué avoir régulièrement changé d'amoureux au cours de l'année. A l'inverse de Leena, Anaïs (CM1, classes populaires) et Soan (CM1, classes populaires) qui sont ensemble depuis la CP, ne semblent pas prêt-es de se séparer, envisageant la séparation comme un acte réservé aux adultes :

*OC : Et toi Anaïs, selon toi on se dispute quand on est amoureux ?
Anaïs : Je sais pas. 'Fin on se sépare quand on est grands mais...*

D'après ce que dit Anaïs, celle-ci semble ne pas considérer la séparation comme une pratique enfantine. Ainsi, même si certain-es considèrent leur relation amoureuse comme éternelle, la majorité des enfants semblent aimer et désaimer plusieurs fois dans l'année.

Le processus de décomposition du sentiment amoureux semble plus rapide que celui décrit par les sociologues au sein des relations amoureuses adultes (Bozon, 2016 ; Illouz, 2020) à l'exception d'Anaïs et Soan, le seul couple durable de l'école Jacques Brel. Or, il n'est pas sans raison si la plupart des enfants changent régulièrement d'amoureux-se.

1.2. Le désamour et ses raisons

Il existe plusieurs raisons pour lesquelles les enfants perdent leur sentiment amoureux. Comme j'ai pu le développer dans le chapitre précédent, les relations amoureuses sont principalement basées autour du jeu et celles qui investissent le plus de temps ensemble semblent être celles qui durent. Ainsi, plusieurs facteurs entrent en compte. La socialisation différenciée notamment tend à maintenir la ségrégation sexuée dans la cour à travers des préférences de jeux ou de conversations différentes entre les filles et les garçons (Thorne, 1993). De plus, les dispositifs mis en place dans l'espace de la cour participent également à cette ségrégation. Même si plusieurs motifs sont dessinés sur le sol, le terrain de foot représente pratiquement le tiers de la totalité de l'espace disponible pour les enfants (Annexe 4). La cour étant actuellement séparée en deux en raison des circonstances sanitaires, les enfants qui se trouvent du côté du terrain de foot durant la pause méridienne n'ont finalement que peu d'espace pour jouer à d'autres activités. D'ailleurs, durant mes observations, la quasi-totalité des fois où les CM2 se sont retrouvés de ce côté, les garçons ont préféré jouer au foot plutôt que de jouer avec leur amoureux. Il en est de même pour Enzo (CE1, classes supérieures) qui préfère jouer au

foot ou au basket plutôt qu'avec Annaëlle. De ce fait, le terrain de foot ainsi que la socialisation différenciée qui impacte le rapport qu'ont les filles et les garçons aux activités sportives (Court, 2010) participent fortement à la non-mixité des activités à l'école et limitent donc les interactions des amoureux·ses dans la pratique des jeux.

Enfin, comme vu dans le premier chapitre, le manque d'investissement des garçons dans les temps partagés est l'une des raisons pour lesquelles les filles cessent d'aimer :

OC : Et pour quel genre de raison on se dispute avec son amoureux ?

Lorène : Bah parce que y en a qui font pas trop attention à nous il s'en fout un peu...

Lorsque Lorène mentionne le fait que certains garçons manquent d'attention, elle fait alors référence au temps investi par l'autre et donc au partage des activités. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'Annaëlle (CE1, classes populaires) a quitté Maxime à la fin du mois de Juin, lui reprochant de ne pas jouer suffisamment avec elle. Même si je n'étais pas présente lors de l'une de ses séparations avec Enzo qui a eu lieu vers le mois de Mars, j'imagine que la raison était la même puisqu'Enzo a passé la majorité de son temps à jouer au foot ou au basket durant ma présence. Ainsi, le manque d'implication des garçons dans la prise d'initiative du fait de leur distinction à l'amour due à la socialisation sexuée différenciée peut être une raison du désamour du côté des filles.

Lorsque nous avons évoqué les raisons du désamour, les garçons ont mentionné un argument qui n'a pas été avancé par les filles, celui des critères esthétiques :

OC : Et est-ce que quand on s'aime plus on peut rester amis ?

Adam (CE1, classes moyennes) : Bah par exemple y a une fille qui va chez l'coiffeur elle change sa coupe et après on est plus amoureux avec elle mais y a toujours le même sens de l'humour et du coup on l'aime bien

OC : T'es plus amoureux d'elle parce qu'elle a changé de coupe de cheveux ?

Adam : Bah oui on aime pas trop sa coupe de cheveux mais après on aime son sens de l'humour

OC : Et du coup tu restes ami mais t'es plus amoureux ?

Adam : Bah oui

Si Adam précise qu'il est possible de ne plus aimer à cause d'un changement de coupe de cheveux, chez les plus grands, Steven (CM2, classes moyennes) dit qu'il peut s'agir d'un « changement de goût ». Comme vu dans le premier chapitre, le goût pour l'autre s'acquiert principalement par la beauté comme « condition nécessaire » (Diter, 2019), mais également par réponse à une logique qui peut être d'ordre scolaire, esthétique ou

intellectuelle. On peut donc supposer que les enfants qui peuvent désaimer pour des raisons esthétiques sont celles et ceux qui aiment pour ces mêmes critères. Ainsi, elles et ils correspondraient principalement aux CM, aux garçons des classes supérieures et aux filles de classes moyennes et populaires. N'ayant eu que deux garçons parmi mes enquêté-es qui m'ont fait part de cet argument, il est difficile de passer cette hypothèse au stade d'affirmation, d'autant plus qu'Adam qui est en CE1 ne correspond pas à ces critères puisque ses parents sont technicien-nes de laboratoire et est donc issu de classes moyennes. De plus, les travaux sur les jugements amoureux chez les adultes ont démontré que les hommes « ont *a priori* et paradoxalement une perception moins fine des détails du physique de leur partenaire, [mais] sont plus fortement attirés physiquement par elle et s'intéressent plus durablement à son apparence » (Bozon et Héran, 2006, p. 121). Ainsi, on peut supposer que si seuls les garçons ont évoqué cet élément, c'est peut-être parce qu'ils sont les seuls à tenir compte de l'apparence physique de manière durable, tandis que les filles en feraient uniquement un critère de choix au début de la relation. Ainsi, « objet symbolique, les femmes [et les filles] continuent à être plus jugées sur leurs qualités visibles que les hommes [et les garçons] » (Bozon et Héran, 2006, p. 121).

Lors des ateliers, seulement Denis (CM1, classes supérieures) et Steven (CM2, classes moyennes) ont précisé qu'il leur arrivait de ne plus aimer une personne en raison de la naissance d'un sentiment pour une autre. Pourtant, les discussions et les observations que j'ai pu mener m'ont montré que nombreux-ses étaient celles et ceux qui perdaient leur sentiment pour une personne suite à la rencontre ou de temps passé avec une autre. Comme vu dans le premier chapitre, la monogamie semble être une des règles au sentiment amoureux en école élémentaire, incitant alors les enfants à désaimer l'un-e pour aimer l'autre. C'est par exemple le cas d'Evan (CP, classes populaires), tombé amoureux de sa nouvelle camarade, Anna, arrivée en fin d'année. En tombant amoureux d'elle, celui-ci a alors oublié le temps de quelques jours son amoureuse, Camélia, contrairement à Noé (CP, classes moyennes supérieures) qui est également tombé amoureux d'Anna mais est resté l'amoureux de Shaïma. C'est aussi le cas d'Annaëlle, tombée amoureuse d'Enzo alors qu'elle était encore avec Maxime. Finalement, la plupart des enfants qui changent régulièrement d'amoureux-se sont celles et ceux qui semblent perdre leur sentiment suite à la naissance d'un nouveau. Dans ce cas, ce n'est pas tant le désamour qui induit la fin du sentiment et donc la décomposition de la relation mais plutôt la composition d'une nouvelle. Pour certain-es comme Annaëlle, l'enivrement pour la

nouvelle relation est propice au terme de la dernière. Ainsi, la naissance d'un sentiment pour une nouvelle personne lui permet de quitter l'amoureux qui ne lui prête plus attention.

Une autre raison du désamour dans la cour d'école est l'infidélité. Durant ma présence, je n'ai entendu le terme « tromper » que de la part des CM2. Il ne semble pas employé ou connu des plus jeunes. Or, ce mot semble avoir une signification particulière chez les enfants :

[Extraits de journal de terrain, le 27/05/2021] Clara : Attends t'as déjà été avec Alexandre ?

Alycia : Une fois. Et avec Esteban mais il m'a trompée avec Floriane

OC : Ah bon il a fait quoi pour te tromper ?

Alycia : Bah en fait j'lui ai dit je t'aime pas...

Lorène (coupe la parole) : Bah il t'a pas trompée ! C'est toi qui l'as quitté

Floriane : T'façon Esteban il trompe tout le monde il drague toutes les filles et tout

Dans cet extrait, les amies ne semblent pas toutes avoir la même définition du verbe « tromper ». A la date à laquelle s'est déroulée cette conversation, Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) avait déjà quitté Esteban. Si elle a décidé de mettre un terme à leur relation, c'est justement parce qu'elle considérait qu'il l'avait trompée. En me renseignant davantage, j'ai su que celui-ci avait joué avec d'autres filles et qu'il les attrapait avant Floriane lors des parties de chat. En ne plaçant pas Floriane au centre de son attention et en ayant des interactions avec d'autres filles, Esteban l'aurait donc trompée. Alycia (CM2, classes moyennes), la meilleure amie de Floriane, a la même définition du mot. Pour elle, le garçon ne doit pas avoir le même comportement avec ses amies qu'avec son amoureuse. A l'inverse, Lorène (CM2, classes moyennes) considère que tromper implique des rapprochements tels que des câlins, une main tenue ou un baiser. Comme vu dans le chapitre précédent, les mains tenues et les câlins ne sont pas assimilés à la sexualité chez les plus jeunes. Pour cette raison, les enfants, notamment en CP, ne semblent pas désaimer leur amoureux·se si celle-ci ou celui-ci enlace une autre personne. Il en est donc de même pour le jeu, où les plus jeunes semblent attacher moins d'importance aux interactions que leur amoureux·se peut avoir lors des parties de chat par exemple. Ainsi, l'infidélité comme raison du désamour relève plus des grand-es, en l'occurrence les CM2 dans le cadre de mon enquête, que des plus jeunes.

La socialisation sexuée différenciée et les dispositifs mis en place dans l'école, le manque d'implication des garçons, le passage du goût au dégoût, la naissance d'un sentiment pour une autre personne, ou encore l'infidélité, sont autant de raisons évoquées par les enfants pour justifier le désamour. Or, puisque les enfants ne sont pas toutes socialisé-es de la même manière à l'expression des sentiments, il en est de même pour exprimer le désamour ou y faire face.

1.3. L'expression et les réactions face au désamour

Lorsque nous évoquons durant les ateliers les différentes manières d'exprimer le désamour, peu importe l'âge ou le genre, les enfants proposent plusieurs solutions :

OC : Et toi Anaïs, est-ce que tu penses que si on aime plus une personne on lui dit ou pas ?

Laurette (CE2, classes populaires) : Ou tu lui envoies une lettre j'sais pas

Anaïs (CM1, classes populaires) : Euh bah si on en a marre qu'il joue avec nous oui

Lorène (CM2, classes moyennes) : En fait t'appelles un pigeon tu lui mets une lettre dans le bec et après il le dépose pour toi

OC : Et est-ce que si vous le dites que vous l'aimez plus vous le dites directement ou vous dites à quelqu'un de le dire pour vous ?

Laurette : On l'dit à quelqu'un

Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) : Moi non. Moi la dernière fois j'avais l'dire par moi-même

Lorène : Moi j'suis pas comme ça. Quand j'ai pas envie d'le dire du coup bah je joue plus trop avec cette personne euh...

OC : Tu vas pas forcément lui dire, tu vas juste la laisser de côté et..?

Laurette : C'est méchant ça

OC : On n'est pas là pour juger... Donc toi tu fais ça ?

Lorène : Oui. Bah en fait je laisse passer son temps et après il oublie...

Enfin je sais pas si il oublie mais...

Afin d'exprimer leur désamour, les enfants proposent donc les mêmes alternatives que pour exprimer leur sentiment amoureux. Certain-es le disent directement, d'autres par l'intermédiaire d'un-e ami-e. Les ami-es et les pairs en général peuvent donc également jouer un rôle lors de la séparation des amoureux-ses. D'autres encore vont simplement tenter de le faire comprendre à travers leur langage corporel, comme l'explique Lorène qui préfère simplement ne plus jouer avec la personne. Parmi toutes les enfants avec qui j'ai réalisé les ateliers, seule Floriane a précisé qu'elle préférerait l'avouer elle-même. C'est ce qu'elle a d'ailleurs fait lorsqu'elle a quitté Esteban. Des trois ruptures auxquelles j'ai pu assister, elle est la seule à avoir avoué son désamour à celui-ci. Noé (CP, classes

moyennes supérieures), lui, a préféré en parler à ses ami·es qui l'ont communiqué à Shaïma. Quant à Annaëlle (CE1, classes populaires), celle-ci a préféré simplement ne plus prêter attention à Maxime et jouer avec Enzo, son nouvel amoureux :

[Extraits de journal de terrain, le 10/06] OC : C'est vrai t'as quitté

Maxime ?

Annaëlle : Oui parce qu'il est chiant !

OC : Tu lui as dit que tu l'avais quitté ?

Annaëlle : Non

OC : Tu vas lui dire ?

Annaëlle : Non

Floriane est également la seule à faire partie d'une famille hypogame. De plus, elle parle de ses sentiments avec sa mère ainsi que son beau-père. Si un seul exemple ne suffit pas à démontrer une généralité, on peut tout de même supposer que les enfants qui expriment plus facilement leur sentiment sont également plus aptes à exprimer sa fin comme c'est le cas de Floriane. Ainsi, l'implication des pères dans l'éducation sentimentale impacterait également la manière dont les enfants expriment la fin de leur sentiment.

Durant les ateliers, lorsque j'ai demandé comment les enfants réagiraient face à la rupture, les filles m'ont répondu : « Ça nous rend d'la peine » (Emma, CP, classes supérieures), tandis que les garçons ont dit : « On s'en fiche, on l'oublie » (Léopold, CE1, classes moyennes). Pour autant, lorsque Shaïma (CP, classes moyennes) a appris par ses camarades que Noé ne l'aimait plus, celle-ci n'a pas réagi et a continué à jouer avec ses amies. Lorsque je lui ai demandé si elle n'était pas trop triste, elle a simplement haussé les épaules. Si je n'ai donc pu être témoin que d'une seule réaction du côté des filles suite à l'annonce du désamour, j'ai tout de même pu observer davantage celles des garçons :

[Extraits de journal de terrain, le 10/06/2021] OC : Bon alors qu'est-ce qu'il se passe avec Annaëlle ?

Maxime : Bah je sais pas

OC : T'es plus amoureux d'elle ?

Maxime : Bah elle est à nouveau tombée amoureuse d'Enzo. Mais j'm'en fiche moi au moins j'suis libre j'peux faire c'que j'veux

OC : Ah ouais ? C'est pour ça que tu joues avec Céleste ?

Maxime : Oui, je joue avec elle tant qu'elle est pas amoureuse de moi

[Extraits de journal de terrain, le 24/06/2021 « J'veis m'trouver une autre meuf ! » (Maxime, CE1, classes moyennes, à Annaëlle)

[Extraits de journal de terrain, le 14/06/2021] Steven : Quand Floriane elle t'a quitté elle a dansé la macarena et elle a chanté « j'suis célibataire lalala »

Esteban : Ah bon ? Bah moi aussi j'l'ai fait j'm'en fiche. J'suis un célibâtard moi

Sans doute pour éviter les moqueries face à leur tristesse, puisque les émotions relèvent de la féminité (Shields, 2002), les garçons semblent ne pas attacher d'importance à la rupture. De ce fait, les deux ont réagi de telle sorte à la prendre comme une libération plutôt que comme une mauvaise nouvelle. Pourtant, lorsque j'ai discuté avec eux suite à ces événements, les deux m'ont dit être encore amoureux. La fin du sentiment de leur amoureuse n'a pas signé la leur. Pour autant, ceux-là n'affichent pas publiquement leurs émotions au risque d'être placés « du côté des petites filles » (Gianini Belotti, 1974). D'ailleurs, si les garçons sont distants face à l'expression du sentiment ou de sa fin, Floriane m'a expliqué lors des ateliers à quel point cela a affecté sa rupture avec Esteban :

OC : Mais parce que quand tu lui as dit que tu l'aimais plus tu lui as expliqué, tu lui as dit que c'était à cause de ça ?
Floriane (CM2, classes moyennes supérieures) : Bah en fait j'voulais juste lui expliquer pourquoi et j'lui ai dit que j'voulais lui parler en privé et en fait il est même pas venu

Ainsi, Esteban (CM2, classes supérieures) n'a même pas écouté les explications de Floriane lorsqu'elle l'a quitté. Lorsqu'elle a annoncé leur rupture devant leurs ami-es, celui-ci est directement parti avec ses copains, probablement afin de ne pas montrer ses émotions voire feindre son désintérêt. On peut donc supposer que, de par l'éducation et la socialisation genrée, les garçons apprennent à ne pas montrer leurs émotions dans le cadre des ruptures. Puisqu'ils ont appris à se distinguer de l'amour et de sa mise en mots (Diter, 2019), ils apprennent alors également à se distinguer du désamour. Pour cette raison et pour ne pas « perdre la face », Esteban et Maxime se mettent à distance de leurs émotions en disant qu'ils « s'en fichent » ou qu'ils vont « trouver une autre meuf », ou encore, pour Esteban, en ne laissant pas la possibilité à Floriane de s'exprimer.

En disant à Annaëlle qu'il prévoit de trouver une autre amoureuse, Maxime compte la rendre jalouse et potentiellement lui faire regretter son choix. D'ailleurs, s'il joue avec Céleste le jour de sa rupture avec Annaëlle, c'est justement pour qu'elle réagisse et revienne vers lui. Noé, lorsque sa relation s'est terminée avec Shaïma, a adopté la même attitude. Pour une raison que j'ignore et dont il n'a pas voulu me faire part, alors que c'est lui qui avait annoncé à tout le monde qu'il ne l'aimait plus, celui-ci a décidé d'« élaborer un plan », selon ses mots, afin de rendre Shaïma jalouse :

[Extraits de journal de terrain, le 08/06/2021] « J'veais la rendre jalouse elle va bien voir c'que ça fait ! [...] Elle va me supplier, elle va me supplier et rira bien qui rira le dernier ! » (Noé, CP, classes moyennes supérieures)

Ce jour-là, Noé était particulièrement en colère contre Shaïma et n'a cessé de parler d'elle. Alors qu'elle ne semblait pas préoccupée par leur rupture, celui-ci a en revanche consacré sa pause méridienne à « son plan » :

[Extraits de journal de terrain, le 08/06/2021] Noé appelle les enfants qui sont autour de nous, un-es par un-es. Il prend à part Leena, Thomas, et même Shaïma en leur ordonnant et en posant les mains sur leurs épaules : « va m'trouver une fille canon ! ». Lorsqu'il dit cela à Shaïma, elle me regarde, les yeux grands ouverts. Les filles finissent par lui dire : « trouve la toi-même on n'est pas tes servantes ! », ce à quoi il répond : « si vous êtes mes servantes, et toi aussi t'es mon serviteur ! » en montrant son meilleur ami Auguste du doigt, qui refuse d'aller lui « trouver une fille canon ». Une fille pousse Shaïma contre lui en disant : « tiens voilà une fille canon ». Il rétorque : « c'est pas du tout une fille canon ça ! » en la repoussant dans l'autre sens. En donnant ses ordres, il pousse les enfants hors du banc jusqu'à ce qu'elles et ils partent. Ne les voyant pas revenir, il crie : « non mais je vais pas attendre toute ma vie pour une simple fille ! » puis finit par dire à Auguste : « je vais te donner mes pires amoureuses tu vas voir ! ». Lorsqu'il revient près du banc avec Shaïma, il l'attrape et lui dit « Auguste il veut t'acheter ». Une fille qui est à côté lui dit : « quoi ?? », étonnée. Il répète : « Auguste veut l'acheter et moi j'veais la vendre. J'veais la vendre sur internet ». Shaïma lui dit alors : « non mais t'es fou j'suis pas un objet ! », ce à quoi il répond : « si t'es un objet et j'veais t'vendre ». Je suis choquée par la violence de son comportement et de ses propos.

Lorsque Noé souhaite vendre Shaïma et lui en fait part, celle-ci fait de suite le lien avec l'objétisation qu'elle est en train de subir. Par vengeance, celui-ci menace de vendre son ancienne amoureuse à son meilleur ami et de se trouver une nouvelle « fille canon » pour la rendre jalouse. En proposant à Auguste d'acheter Shaïma, il est évident qu'un rapport de pouvoir se joue entre les deux enfants, impliquant ainsi une forme d'échange économique-sexuel. En développant ce concept, Paola Tabet analyse les différentes manières impliquant la sexualité (sous forme de service(s) ou d'accessibilité) des femmes en l'échange d'une compensation (plus ou moins explicite) de la part des hommes (2004). Ainsi, l'échange économique-sexuel ne se limite pas à la prostitution et doit être vu comme un continuum sur lequel repose la société. Elle démontre alors « qu'il n'y a pas une opposition binaire entre mariage et prostitution, mais plutôt toute une série de relations différentes, et qu'il est possible d'établir un continuum, c'est-à-dire une série variable d'éléments communs aux différentes relations et une série d'éléments qui les

différencient » (Trachman, 2009, p.2). Dans le cas de Noé et Shaïma, la notion d'échange economico-sexuel est bien présente puisqu'elle implique l'accessibilité (sexuelle) de Shaïma en contrepartie d'argent qu'Auguste donnerait à Noé. En effet, comme j'ai pu le montrer dans le deuxième chapitre, la sexualité est présente dans les relations amoureuses, sous forme de câlins, de mains tenues ou de baisers. Chez les CP, ce sont principalement les baisers qui sont perçus comme relevant de la sexualité. En proposant à Auguste d'acheter Shaïma en tant que « pire amoureuse », il lui permet alors d'avoir accès, dans un futur plus ou moins proche, à sa sexualité contre de l'argent. Bien que l'échange n'ait pas réellement eu lieu, du moins pas à ma connaissance, Noé a tout de même intégré le rapport de pouvoir qu'il exerce sur Shaïma. A titre punitif, il expose la proposition de cet échange economico-sexuel à la vue de tou-tes et à celle de la concernée, ce qui n'est pas sans conséquence dans les rapports sociaux de genre au sein de l'école. Puisque plusieurs enfants ont assisté à cette scène violente, on imagine qu'elle participe activement aux perceptions enfantines des relations amoureuses et donc que la socialisation par les pairs, dans la mesure où ce type de situation amuse l'équipe d'animation¹⁶, joue un rôle sur les rapports de pouvoir ainsi que les violences au sein de celles-ci.

Les garçons semblent donc vouloir se mettre à distance de leurs émotions afin de ne pas « perdre la face » lors de la rupture, jusqu'à parfois les amener à la violence.

Il apparaît donc que même si certain-es ne semblent pas envisager la séparation ou la considèrent comme réservée aux adultes, la majorité des enfants que j'ai observé-es ou avec qui j'ai pu discuter aiment, désaiment, aiment à nouveau, et désaiment encore. Si les relations amicales entre pairs du même sexe semblent durables, puisque les filles et les garçons sont socialisés de façon différenciée, il apparaît que les amours, étant presque exclusivement hétérosexuelles, soient plus instables que les amitiés. En effet, cette socialisation différenciée impacte les préférences de jeux et notamment le rapport qu'ont les enfants au sport. Elle agit donc directement sur la durée des relations amoureuses dont les interactions reposent principalement sur les jeux. De plus, les dispositifs mis en place dans la cour d'école et notamment le terrain de foot tendent à favoriser cette ségrégation sexuée. De par ces différences quant aux préférences de jeux ainsi que la distinction des garçons face à l'amour, ceux-ci s'investissent peu dans les relations, semblant être l'une

¹⁶ Suite à la violence de cette scène, j'en ai parlé à deux animateurs afin de les alerter et de savoir si d'autres situations de ce type s'étaient déjà produites. Or, ceux-là m'ont répondu que « c'est juste des enfants, ils savent pas c'qu'ils disent » ou encore que « c'est pour rire ».

des principales raisons du désamour du côté des filles. Une autre raison du désamour serait les critères esthétiques qui ne correspondraient plus, même si seuls les garçons ont eu ce raisonnement, semblant donc s'intéresser davantage à l'apparence des filles de façon durable. En revanche, filles et garçons semblent désaimer du fait de la naissance d'un sentiment amoureux pour une nouvelle personne. Enfin, la dernière raison du désamour que j'ai pu constater à l'école Jacques Brel est « l'infidélité » dont la définition ne fait pas l'unanimité, certaines considérant que jouer avec une autre en est une forme. De plus, on peut supposer que les enfants issu-es d'une famille dans laquelle les parents s'impliquent dans l'éducation sentimentale ont plus de facilité à exprimer leur amour mais également leur désamour. Ainsi, différentes méthodes permettent de l'exprimer, que ce soit directement, par l'intermédiaire des ami-es, ou en le manifestant par une mise à distance de l'autre. Pour finir, face à la rupture, les garçons semblent se distancer de leurs émotions et feignent l'indifférence voire cherchent à se venger en rendant l'autre jalouse ou encore en proposant un échange économique-sexuel.

Dans le cas où le sentiment s'éteint d'un côté, la rupture entraîne l'évolution de la relation amoureuse voire annonce sa fin définitive.

2. Le déclin de la relation

Sur mon terrain d'enquête, différents scénarios se sont présentés concernant les relations réciproques terminées. Pour certaines relations, le sentiment ne s'est éteint que d'un côté, induisant alors pour certain-es l'envie de reconquérir à travers une adaptation des comportements, pouvant aller jusqu'à la reformation du « couple ». Pour d'autres, la relation amoureuse s'est terminée, laissant parfois place à une relation amicale.

Si la fin du sentiment marque le désamour, ce n'est pas forcément le désamour qui marque la fin de la relation amoureuse. En effet, dans l'école Jacques Brel, des enfants sont tombé-es amoureux-ses et ont vu l'être aimé partir dans une autre école. Pour certain-es, cette séparation matérielle semble avoir marqué la fin de leur relation, mais pour d'autres non. C'est l'exemple notamment de Lisa (CP, classes moyennes), qui aime toujours son amoureux qui a déménagé dans une ville voisine et continue à le voir de façon ponctuelle, pour son anniversaire ou pour des goûters :

[Extraits de journal de terrain, le 11/05/2021] Lisa : Et même que pour le goûter j'vais manger chez mon amoureux !

OC : Chez Marius ?

Lisa : Oui ! Il a changé de maison il habite à Banlieueproche

OC : Et vous allez être qu'à deux ?
Lisa : Non y aura aussi ses parents. Et sa grande sœur. Elle s'appelle Marie.
OC : C'est trop cool. T'es contente ?
Lisa : Oui mais avant à la garderie on se faisait tout le temps des bisous sur la bouche et là on pourra pas
OC : Pourquoi ? A cause de ses parents ou du masque ?
Lisa : Les deux
OC : Après vous allez pas mettre votre masque si ?
Lisa : Non mais y a le coronavirus donc on peut pas
OC : Et si y avait pas eu le coronavirus vous auriez fait des bisous ?
Lisa : Bah oui je pense
OC : Devant ses parents ?
Lisa : Bah ils se savent. Ils savent qu'on fait des bisous sur la bouche

Néanmoins, si Lisa a la possibilité de continuer à voir son amoureux et ainsi ne pas devoir se séparer de lui, cela suppose que les parents le permettent voire initient les rendez-vous afin que les enfants puissent garder contact. Ainsi, à cet instant, les adultes jouent un rôle majeur dans la relation amoureuse puisqu'elles et ils déterminent plus ou moins directement la continuité ou la fin de cette relation.

2.1. Quand le sentiment n'est plus qu'à sens unique

Lorsqu'un-e des enfants décide de quitter l'autre, il n'est pas certain que le désamour soit réciproque. Dans ce cas, la relation entre les deux enfants reste bouleversée et dépend de celle ou celui qui est toujours amoureux. Dans le cadre de l'école Jacques Brel, je n'ai malheureusement pas pu observer ce cas chez les filles. En effet, la seule pour laquelle la relation s'est terminée du fait du garçon, Shaïma (CP, classes moyennes), m'a dit ne plus l'aimer lorsqu'il l'a quittée. En revanche, du côté des garçons, Esteban (CM2, classes supérieures) et Maxime (CE1, classes moyennes) m'ont confié être encore amoureux suite à la rupture. Dans les deux cas, les garçons ont alors tenté de récupérer leur amoureuse en s'investissant davantage dans les interactions. En effet, j'ai observé chez eux une augmentation de leur intérêt pour leur amoureuse, de par les initiatives prises et le temps passé à jouer avec elles. Esteban, par exemple, si l'on compare au temps investi lorsqu'elle et lui étaient ensemble, a passé moins de temps avec ses copains et a davantage joué avec Floriane et son groupe de copines. Surtout, je l'ai surpris en train de proposer des jeux, comme des jeux d'attrape ou de courses-relais à Floriane et ses amies, en tentant d'embarquer également les siens, chose que je n'avais pas observée les mois précédents. Lorsqu'elle et lui étaient encore amoureux, c'est Floriane qui proposait les jeux ou qui rejoignait directement le groupe de garçons. Quant à Maxime, lorsqu'il était avec

Annaëlle, préférerait « rester tranquille » selon ses dires, en jouant seul ou avec son ami Marley. Quand elle a décidé de le quitter pour Enzo, celui-ci s'est alors mis à profiter des moments où Enzo jouait au foot afin de se rapprocher d'elle :

[Extraits de journal de terrain, le 21/06/2021] Pendant que je discute avec Leena et Raphaël, j'observe au loin Annaëlle et Maxime qui jouent ensemble. Enzo, lui, joue au foot avec d'autres garçons et ne prête pas attention à Annaëlle. A deux reprises, j'aperçois Maxime qui prend Annaëlle dans ses bras pour la câliner. Annaëlle se laisse faire. Je les surprends aussi en train de se faire un bisou avec le masque mais je suis trop loin pour voir s'il s'agit d'un bisou sur la joue ou sur la bouche. En revanche, plus tard, je vois Annaëlle, assise sur le muret en bois, au coin du gymnase, et Maxime qui l'embrasse sur la bouche par surprise. Annaëlle recule sa tête et le repousse mais continue de discuter et jouer avec lui ainsi qu'Adam qui les a rejoint-es. Je m'approche et lorsque je prends des notes rapidement sur mon téléphone, Annaëlle fait semblant d'avoir lu ce que j'ai écrit et dit : « ah elle écrit des trucs d'amour ! ». Adam dit quelque chose mais je ne comprends pas. Maxime finit par répéter :

Maxime : Il a dit que t'as écrit le nom d'une fille sur ton portable pour voir à quel pourcentage t'es amoureux

OC (à Adam) : T'as déjà fait ça ? Mettre le nom d'une fille pour voir le pourcentage ?

Maxime : Ça existe hein. C'est un jeu

OC : Bah ouais je sais

Maxime (en regardant Annaëlle) : Moi j'ai écrit Annaëlle et y avait 98000%. (Annaëlle fait semblant de lui donner une claque en rigolant)

Quoi c'est vrai hein !

Cet extrait illustre parfaitement l'état d'esprit de Maxime. Si celui-ci n'était pas entreprenant lorsqu'il se trouvait dans une relation amoureuse réciproque avec Annaëlle, il est à l'inverse devenu particulièrement actif dans leurs interactions depuis que celle-ci l'a quitté. De par son comportement mais également ses propos tenus, on comprend alors qu'il cherche à faire en sorte que celle-ci tombe à nouveau amoureuse de lui et quitte Enzo. D'ailleurs, si j'ai observé ces comportements et compris leurs intentions, Annaëlle et Floriane semblent également le remarquer et avoir saisi leur volonté :

« Et c'est qui est bizarre c'est que quand j'suis plus amoureuse de lui bah il m'attrape toujours en première » (Floriane, CM2, classes moyennes supérieures)

Comme j'ai pu le développer dans le premier chapitre, les filles, qui comprennent davantage les enjeux de l'amour, semblent savoir profiter des sentiments univoques des garçons afin d'obtenir ce qu'elles veulent. Ainsi, rompre avec eux leur permet de reprendre ce qui leur manquait dans le cadre des relations amoureuses : de l'attention. Se

plaignant toutes les deux de ne pas être au centre des préoccupations de leur amoureux, les deux filles souhaitaient jouer davantage avec eux et pour Floriane, qu'Esteban l'attrape avant d'attraper les autres filles lors des parties de chat. Lorsque celles-ci ont décidé de mettre fin à leur relation respective, les garçons ont finalement changé leur comportement afin de leur plaire à nouveau. Maxime s'est mis à jouer avec Annaëlle mais également à la câliner et l'embrasser, ce que je n'avais pas observé avant excepté le premier jour où celle-ci est venue en pause méridienne. Esteban, lui, s'est mis à proposer des jeux à Floriane et à l'attraper avant les autres. Puisqu'être dans une relation amoureuse participe à la construction de leur identité masculine (Renold, 2004), on peut supposer que les garçons sont prêts à répondre aux attentes imposées par les filles afin de les reconquérir. De cette manière, les filles se retrouvent en position dominante le temps de la période de séduction, que ce soit à la naissance du sentiment ou lorsque la relation se termine, si l'on écarte le fait qu'elles soient objet de conquête. En effet, si les filles sont aimées et savent profiter de l'être, il est tout de même important de noter que les garçons misent sur le fait de pouvoir regagner leur cœur afin de se trouver à nouveau dans une relation amoureuse où leur rang hiérarchique hétérosexuel serait rehaussé. Ainsi, reconquérir leur amoureuse leur permettrait de reprendre le pouvoir dans la relation et la cour d'école. En se conformant aux attentes de leur amoureuse, les garçons prétendent pouvoir se comporter de la même manière une fois en couple, les trompant ainsi sur la réalité de leurs intentions. En effet, « dans le terme de séduction, il y a l'idée de tromperie. Le Robert indique comme synonymes : “action de corrompre”, “détourner, tromper” » (Rémy, 2008, p.249). De cette manière, ils ont une chance que les filles changent d'avis en pensant qu'ils joueront davantage avec elles et leur porteront plus d'attention à l'avenir. Or, si les garçons savent montrer leur intérêt pour les filles lorsque le sentiment est univoque, ceux-là savent également qu'ils retourneront à leurs occupations habituelles une fois la relation établie, c'est-à-dire, jouer avec leur(s) copain(s) principalement, comme l'a déjà fait Maxime avec Annaëlle. Pour cela, « la séduction implique donc une victime, et on peut attribuer au séducteur une volonté d'appropriation, voire de domination » (Rémy, 2008, p.250).

Puisque les garçons tendent à séduire à nouveau les filles, et probablement pour d'autres raisons que je n'ai pu observer, il arrive alors que la relation amoureuse reprenne. Ce fût notamment le cas pour Noé et Shaïma qui sont redevenues amoureuses quelques jours plus tard. Il en est de même pour Annaëlle qui est retournée plusieurs fois avec Enzo et

avec Maxime dans l'année. D'ailleurs, si Annaëlle est critiquée d'avoir eu plusieurs amoureux en peu de temps et d'avoir plusieurs fois alterné entre Enzo et Maxime, il apparaît que celle-ci ne l'a pas fait pour simplement s'amuser ou dominer. Dans ses travaux, Emma Renold (2004) attire l'attention sur le fait que certaines filles changent fréquemment d'amoureux afin d'exercer un certain pouvoir sur les garçons, dans la mesure où elles ne dominent pas dans les autres domaines à l'école, tels que la salle de classe ou le terrain de sport. Ainsi, en changeant constamment d'amoureux, elles peuvent dominer sans pour autant devenir « non féminines ». Or, ce que j'observe sur mon terrain est bien différent. Pour avoir observé Annaëlle et ses amoureux, pour avoir joué mais aussi discuté avec elle et eux, Annaëlle semble simplement choisir celui qui s'intéresse à elle. Si Maxime lui offre des dessins pour exprimer son amour ou joue avec elle lors du premier jour d'officialisation, il semble en revanche totalement mettre de côté sa relation amoureuse avec elle une fois réciproque. Il en est de même pour Enzo qui a passé le premier jour de sa relation avec Anaëlle à jouer avec elle mais est retourné à ses occupations sportives dès le lendemain. Ainsi, les garçons montrent leur intérêt pour elle lorsqu'ils ne sont pas dans le cadre d'une relation réciproque puis, une fois officielle, considèrent celle-ci comme acquise et s'en désintéressent. Pour cette raison, Annaëlle choisit simplement d'être amoureuse du garçon qui passe du temps avec elle, engendrant alors ce changement constant d'amoureux. Annaëlle ne semble pas du tout dominer au sein de ses relations amoureuses comme j'ai pu le développer dans le chapitre précédent. Elle n'exerce donc pas un certain pouvoir en changeant régulièrement d'amoureux mais souhaite simplement ne pas rester « triste et seule » comme elle me l'a déjà confié lorsqu'elle m'a expliqué pourquoi elle acceptait de ne plus jouer avec d'autres garçons sous l'ordre de Maxime. En plaçant l'amour et les garçons au centre de ses intérêts, tandis que ceux-ci n'en apportent pas autant d'importance, Annaëlle paraît considérer les relations comme « non sérieuses » (Renold, 2004) alors qu'elle cherche un compagnon de jeu et considère qu'être en couple lui permet d'être heureuse. Concernant Alycia (CM2, classes moyennes) et Floriane, si celles-ci ont plusieurs fois changé d'amoureux au cours de leur scolarité, il ne semble pas non plus que ce soit par domination. En effet, comme vu dans le chapitre précédent, celles-ci font partie des plus « *romantically desirable* » et subissent constamment la pression de devoir obéir à l'ordre hétérosexuel en se mettant en couple avec un garçon populaire également, pouvant donc ne pas leur plaire (Renold, 2004). Pour le dire autrement, l'ordre établi les incite à former un couple avec l'un des garçons placé en haut de la hiérarchie hétérosexuelle, constituant ainsi un

vivier limité. De cette manière, on peut supposer que si celles-ci changent régulièrement d'amoureux, c'est parce que ces garçons ne leur plaisent tout simplement pas et qu'elles cherchent parmi les plus « *romantically desirable* » celui qui pourrait correspondre à leurs critères de jugements amoureux. Il en serait donc de même pour les garçons populaires qui changent régulièrement d'amoureuse.

Lorsque les filles quittent les garçons alors qu'ils sont encore amoureux, ceux-ci s'investissent davantage dans les interactions afin de pouvoir les reconquérir. On pourrait penser que les filles seraient en position de domination puisqu'elles obtiendraient ce qu'elles réclament, de l'attention. Pour autant, celles-ci ne sont qu'objet de conquête et permettraient aux garçons de retrouver leur position hiérarchique dans la cour d'école en retournant dans la relation amoureuse. Or, ce n'est pas toujours le cas et la séparation peut marquer la fin de la relation amoureuse.

2.2. La fin de la relation amoureuse

Puisque la relation amoureuse prend forme à l'instant où le sentiment naît, celle-ci se termine lorsque le sentiment s'éteint des deux côtés. Pour autant, les interactions entre les enfants ne cessent pas puisque dans la majorité des cas, les enfants sont dans la même classe. Il arrive aussi que leurs ami·es respectif·ves se côtoient voire que les enfants fassent partie du même cercle d'ami·es. Pour ces raisons, mais également de par le côté éphémère et changeant de leurs relations amoureuses, les enfants ne coupent pas entièrement les liens voire restent ami·es avec leur ancien·ne amoureux·se. Joaquim (CM2, classes moyennes supérieures) et Maria (CM2, classes moyennes supérieures) ont déjà été plusieurs fois en couple et continuent à jouer ensemble lors des parties de chat. Il en est de même pour Alycia (CM2, classes moyennes) et Esteban (CM2, classes supérieures). Alycia étant la meilleure amie de Floriane, celle-ci a passé l'année à jouer avec elle, Esteban, et leurs ami·es. Chez les plus jeunes, Céleste (CE1, classes populaires) et Maxime (CE1, classes moyennes) m'ont dit être ami·es alors qu'elle et lui ont déjà été ensemble et que Céleste est restée amoureuse de Maxime une partie de l'année. Il en est de même pour les CP qui, changeant encore plus régulièrement d'amoureux·se, ne modifient pas en conséquence leur cercle d'ami·es à chaque désamour. Ainsi, peu importe l'âge, les enfants peuvent continuer à jouer ensemble voire créer une relation d'amitié à la suite d'une relation amoureuse, tout en considérant que les filles sont amies avec les filles et les garçons amis avec les garçons. Pour cette raison, c'est particulièrement à

travers les cercles d'ami-es et les regroupements lors des jeux mixtes tels que les parties de chat que les enfants continuent à avoir des interactions et plus rarement seul à seule. En effet, les seul-es enfants de toute l'école auprès de qui j'ai pu constater une amitié à la suite d'une relation amoureuse et qui ne dépendait pas des autres pairs sont Céleste et Maxime. Même si Maxime passe plus souvent du temps seul ou avec Marley, il arrive que celui-ci joue avec elle, soit à deux, soit avec les ami-es de Céleste.

Enfin, si la relation est terminée et semble être désormais une relation amicale, j'ai pu étudier un cas particulier au sein de l'école. Il s'agit de Joaquim et Maria. Si elle et lui disent ne plus s'aimer et jouent régulièrement ensemble à des jeux mixtes, les deux enfants ne semblent pas avoir le même rapport à leur ancienne relation. En effet, les conversations qu'a Joaquim avec ses copains tournent principalement autour des mangas qu'ils regardent, de voitures, de musique, de jeux (vidéos), ou encore des filles dont Alexandre et Esteban sont amoureux. En revanche, Joaquim ne parle jamais de Maria. On peut supposer que, soit celui-ci n'est pas disposé à exprimer ses sentiments, soit il ne porte plus d'attention à la relation amoureuse qu'il a pu avoir avec elle. A l'inverse, pour avoir passé beaucoup de temps avec Maria, celle-ci consacre une grande partie de ses conversations autour des garçons et plus particulièrement de Joaquim :

[Extraits de journal de terrain, le 27/05/2021] Maria : En fait si tu regardes les garçons là tu pourrais dire "oh ils sont beaux" mais en fait nan ils sont c...

Clara : Ils sont c... On dira pas la suite !

OC : Concombre ?(en rigolant)

Clara : Nan ! (rigole)

Maria : Bah si tu coupes le mot en deux c'est ça !

Clara : Mais en fait avec les garçons on sait que ça dure deux heures, au début c'est tout rose et après c'est l'enfer !

Maria : Ouais c'est vrai, moi j'ai déjà vécu l'enfer

OC : Ah bon avec qui ?

Maria : Avec lui là (en montrant Joaquim)

O : Joaquim ?

Maria : Ouais, tête de yéti, on a été ensemble

OC : T'étais avec ? Et pourquoi t'es plus avec ?

Maria : En fait ça a été des périodes. Une année je l'aimais bien, l'autre année non, puis l'année d'après oui, et aujourd'hui, JE LE DETESTE ! (en criant vers lui alors qu'il joue au foot. Il se retourne, l'entend et répond « j'm'en fous », l'air indifférent)

La majorité des conversations que j'ai pu avoir avec Maria concernaient les garçons. Comme dans l'extrait ci-dessus, celle-ci faisait à chaque fois le rapprochement avec Joaquim et a également plusieurs fois crié à travers la cour afin qu'il entende ce qu'elle

dise. A plusieurs reprises, elle m'a dit le détester et son comportement peut en témoigner. En effet, les surnoms qu'elle pouvait lui donner lorsqu'elle était amoureuse de lui ont évolué et sont devenus proches de l'insulte, comme « tête de yéti » par exemple. Pourtant, elle m'a également plusieurs fois dit qu'elle préférait jouer avec les garçons plutôt qu'avec les filles, leur demandant parfois de manger avec eux, et m'a déjà dit qu'elle appréciait Joaquim. Ainsi, je suppose que si celle-ci crie quand elle parle de lui pour qu'il entende et utilise des surnoms antipathiques, c'est parce qu'elle place les garçons et plus particulièrement Joaquim au centre de ses attentions. A l'inverse, Joaquim n'a pas l'air de considérer davantage Maria par rapport aux autres filles.

La relation amoureuse peut alors laisser place à la relation amicale. Les deux ancien·nes amoureux·ses peuvent jouer ensemble, notamment lors des jeux en mixité avec leurs ami·es. Pour autant, un exemple semble montrer qu'il est possible que les enfants continuent à entretenir un lien particulier avec l'ancien·ne amoureux·se, notamment en lui portant plus d'attention qu'aux autres.

En somme, les séparations adviennent pour une pluralité de raisons et engendrent des réactions très différentes. Ainsi, la séparation matérielle telle qu'un déménagement peut engendrer la fin logique de la relation amoureuse, excepté dans le cas où les parents s'impliquent plus ou moins directement dans celles-ci, lui offrant alors l'opportunité de perdurer. D'une autre manière, lorsque le sentiment n'est plus qu'univoque, la séparation a tendance à pousser les garçons à s'investir davantage dans les interactions avec l'ancienne amoureuse dans le but de la reconquérir. Pour autant, un exemple observé me permet de supposer que cet investissement n'est que temporaire et a plutôt pour but de construire ou maintenir leur masculinité (dominante), les garçons retournant à leurs occupations une fois la relation rétablie et trompant ainsi les filles sur leurs réelles intentions. Pour cette raison, même si les filles semblent dominer lors de la rupture, il apparaît qu'elles sont plutôt objet de conquête et de tromperie. D'ailleurs, si certaines relations amoureuses reprennent leur cours amenant les filles à être critiquées de changer rapidement et régulièrement d'avis, il semble que ce soit plutôt le besoin d'avoir un partenaire investi à leurs côtés que l'objectif de dominer ou s'amuser qui en soit la cause. Si pour les garçons le désintérêt de l'autre est la solution privilégiée, il semblerait que les filles populaires préfèrent changer de partenaire. Enfin, lorsque la relation amoureuse se termine, les enfants coupent rarement toute interaction. Elles et ils peuvent se retrouver à jouer ensemble, notamment grâce au rassemblement des cercles d'ami·es. Pour autant,

j'ai pu constater par un exemple, que certain-es enfants pouvaient avoir du mal à faire table rase du passé. Ces enfants continuent à considérer l'autre au travers de l'ancienne relation, lui prêtant une plus grande attention qu'aux autres enfants. Ce serait d'ailleurs principalement les filles qui réagiraient ainsi, plaçant les garçons au centre de leur attention, même après la fin de la relation.

Si ce chapitre est moins dense que les autres, c'est notamment parce que durant ma présence, peu de relations amoureuses ont pris fin si on les compare au nombre total d'enfants amoureux-ses. Il m'a donc été plus facile d'observer la manière dont les enfants se comportent et s'expriment lors de la naissance du sentiment, ou de l'entrée dans la relation réciproque, qu'à la fin de celle-ci. Pour cette raison, les résultats restent pour la plupart à l'état d'hypothèses et mériteraient donc d'être étoffés par une étude ethnographique complémentaire. Néanmoins, ce chapitre permet tout de même de soulever divers points notables dans la manière dont les enfants agissent et réagissent à la fin de la relation amoureuse. L'ordre du genre, présent dans l'école et les relations amoureuses, tend à rappeler la place de chacun-e. Les filles qui changeraient trop régulièrement de statut, en quittant puis en retournant avec les garçons, seraient victimes de jugements de la part des autres (filles). A l'inverse, les garçons construisent leur masculinité (dominante) en faisant couple et sont prêts à donner aux filles ce qu'elles réclament pour récupérer ce statut lorsque la fin de cette relation est prématurée à leur sens. Pour autant, les relations amoureuses semblent instables de par la socialisation différenciée des filles et des garçons, et les garçons se tenant à distance de l'amour et donc du désamour prétendent être indifférents face à celui-ci alors que leurs actes violents supposent le contraire. Finalement, les interactions entre les deux être aimés sont bouleversées tout au long de la durée de la relation et jusqu'à la rupture, parfois même après celle-ci. Ainsi, il est à noter que les garçons gardent le pouvoir lors de la fin de la relation amoureuse, que cela soit par une réaction de leur part où ils essaient de susciter la jalousie de l'autre ou alors de par le fait que les filles continuent de placer les garçons au centre de leur attention, même après la fin de la relation.

CONCLUSION

« Il monta en courant l'escalier de la tour, et là, dans une chambre, baignée par les rayons du soleil couchant, il vit Aurore. Il posa ses lèvres sur celles de la jeune fille dans un tendre baiser... et la princesse ouvrit lentement les yeux. [...] Et, comme c'est toujours le cas dans les contes, ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants » La Belle au bois dormant, Hachette, (Mes petits livres d'or, Disney©).

Si les amours enfantines peuvent paraître anodines et exemptes de tout rapport de pouvoir, à l'instar des premières lectures des contes pour enfants, il apparaît qu'en les étudiant de plus près, inégalités et violences sont bel et bien présentes. En effet, quand le prince embrasse la princesse lorsqu'elle dort, il le fait en réalité sans son consentement. Il en va de même pour les relations amoureuses chez les enfants qui paraissent plus féériques qu'elles ne le sont réellement. L'ambition de ce mémoire a donc été de rendre compte des histoires d'amour enfantines, loin des animaux qui parlent et de la magie, mais finalement peu éloignées de l'ordre du genre et des violences qui en découlent. L'objectif pour moi a ainsi été de témoigner du théâtre des relations amoureuses enfantines, du moins en partie, et de comprendre la manière dont celles-ci se construisent et s'articulent avec les relations amicales au sein de l'institution scolaire, lieu où les enfants passent la majorité de leur temps. Plus précisément, j'ai cherché à déterminer *la manière dont les enfants investissent leurs relations amoureuses et à travers quels codes amoureux*.

A partir d'une enquête ethnographique de 4 mois réalisée lors des pauses méridiennes et des mercredis dans une école élémentaire en région francilienne, j'ai pu étudier les divers codes amoureux et les normes qui les caractérisent. Grâce à l'observation participante, j'ai pu m'immiscer au sein des groupes d'enfants et étudier au plus près les comportements des amoureux·ses ainsi que ceux de leur entourage. Quant aux ateliers collectifs, ceux-ci m'ont permis d'obtenir les différentes perceptions qu'ont les enfants des relations amoureuses et la manière dont elles et ils en parlent. En sortant des méthodes traditionnelles de la sociologie pour les adapter aux enfants, j'ai alors pu accéder aux comportements et aux discours enfantins autour des relations amoureuses tout en réduisant l'asymétrie dans la relation d'enquête.

L'analyse de ce mémoire a été découpée en trois chapitres retraçant de manière chronologique les trois grandes étapes des histoires amoureuses enfantines. Le premier

chapitre permet d'ouvrir la scène des relations amoureuses, en partant de la naissance du sentiment. Il met notamment en évidence la manière dont l'ordre hétérosexuel détermine les relations entre les filles et les garçons à l'école, ainsi que le déterminisme social existant dans le choix de l'amoureux·se. Il permet également de rendre compte des différents modes d'expression que les enfants utilisent pour la déclaration du sentiment ou de la non-réciprocité. Le deuxième chapitre, quant à lui, plonge au « cœur » des relations amoureuses réciproques. Il a pour ambition de décrire la manière dont les enfants entrent dans la relation amoureuse réciproque et cherche à souligner comment l'école agit comme la « plaque tournante » de ces relations. Ce chapitre met également en évidence un point notable, celui des violences au sein des relations amoureuses enfantines. Enfin, le troisième et dernier chapitre clôture la scène des relations amoureuses en rendant compte de la manière dont le sentiment s'éteint et comment les relations amoureuses se terminent, ou non.

Cette recherche, bien qu'elle ait des limites, a permis de soulever divers points saillants dans la manière dont les enfants investissent les relations amoureuses. Le premier point concerne notamment l'importance de l'implication des parents dans l'éducation sentimentale. Bien que je n'aie pu m'entretenir avec les parents, j'ai tout de même pu relever l'identité des enfants pour qui l'amour fait partie des sujets discutés en famille. Grâce à cette information et aux précédents travaux de Kevin Diter (2019), j'ai ainsi pu démontrer que l'implication des parents dans l'éducation sentimentale influe sur les dispositions acquises par les enfants à exprimer leur sentiment à l'être aimé. Pour cette raison, les enfants qui discutent de ce sujet avec leurs parents semblent plus facilement déclarer leur amour, mais également leur désamour, même si cette dernière hypothèse repose uniquement sur une seule de mes enquêtée·es. De plus, cette implication impacterait aussi indirectement l'expression des sentiments des camarades. En effet, il semble que ce sont les enfants recevant une éducation sentimentale peu active qui se moqueraient de celles et ceux qui souhaitent dévoiler leur sentiment, les amenant ainsi à reconsidérer la déclaration.

Si les parents jouent un rôle central dans la construction et l'intériorisation des règles des sentiments, les pairs semblent donc trouver une place tout aussi importante dans celles des relations amoureuses. Puisque ces relations commencent, se déroulent et parfois se terminent à l'école et uniquement à l'école, les pairs y sont directement impliqués. C'est en effet l'un des points que ce mémoire met en évidence. Leur rôle démarre avant même

que les relations amoureuses naissent, à travers les injonctions à aimer véhiculées dans la cour d'école. Lorsqu'une fille et un garçon jouent ensemble ou même lorsqu'elle et lui sont en conflit, les pairs les qualifient alors automatiquement d'amoureux·ses, supposant que les filles et les garçons ne peuvent qu'être reliés par l'amour et non pas l'amitié. Si ces injonctions sont d'abord transmises par l'équipe encadrante et donc les adultes, les enfants semblent ensuite les diffuser lors des interactions enfantines. De plus, lorsque le sentiment amoureux est présent, les enfants et plus particulièrement les CM, usent de stratégies mises en place à l'aide des pairs afin de dévoiler leur sentiment à l'être aimé. Les ami·es peuvent alors servir de « messenger » pour révéler le sentiment à la place de l'enfant concerné, ou encore servir de prétexte afin de faire croire que la déclaration n'était qu'un gage donné par l'un·e d'entre elles et eux. Ces modes d'expression sont aussi bien utilisés pour faire connaître le sentiment que le désamour. Une fois les sentiments révélés, elles et ils interviennent également dans la formation du « couple » notamment en poursuivant les amoureux·ses dans la cour pour que le premier baiser officiel soit partagé aux yeux de tou·tes. Une fois la relation amoureuse établie de manière réciproque, les ami·es sont tout autant impliquée·es mais deviennent cette fois une entrave à celle-ci. Les garçons, à travers les sous-entendus et les remarques telles que « oh les amoureux », tendent à se moquer du couple et notamment du garçon. Les filles, quant à elles, interviennent directement en contribuant à la séparation physique des amoureux·ses et en empêchant leur copine d'interagir avec le garçon. Il est alors intéressant de noter la contradiction entre les multiples injonctions à aimer et la manière dont les ami·es, finalement, s'opposent plus ou moins directement aux relations amoureuses. Les différentes étapes de la relation amoureuse sont donc suivies de près par les pairs qui y assistent et y interviennent. Il semblerait que les amoureux·ses, à partir du moment où le sentiment est partagé aux ami·es, ne peuvent investir leur relation sans leurs interventions. Dès lors, les relations amoureuses perturbent les relations amicales et inversement. Elles ne semblent donc pas concerner uniquement les deux enfants qui en font partie, mais également au minimum leur cercle d'ami·es.

Les pairs, en plus de catégoriser d'amoureux·ses les filles et les garçons qui interagissent, poussent également les enfants considéré·es comme populaires à se mettre en « couple ». En effet, les enfants populaires dans les écoles sont les plus « *romantically desirable* » (Renold, 2004), c'est-à-dire les enfants considéré·es comme les plus attirant·es. En étant

au sommet de la hiérarchie hétérosexuelle, ces enfants sont incité-es à former des relations amoureuses réciproques entre elles et eux. Pour cette raison, il arrive que les filles se retrouvent même à se mettre en couple avec des garçons qui ne leur plaisent pas (Renold, 2004). C'est à partir de ces résultats et des travaux précédemment menés par Emma Renold que je suppose que, si notamment les filles populaires changent régulièrement d'amoureux, ce ne serait pas par amusement ou par domination comme le suggère la sociologue anglo-saxonne, mais dû à cette pression induite par les pairs. En considérant que celles-ci n'ont finalement que peu de choix parmi les garçons auxquels elles peuvent prétendre, elles ont alors tendance à se mettre en couple avec des garçons qui ne leur plaisent pas, ce qui augmente le risque de devoir mettre fin à la relation rapidement. En effet, celles-ci ne peuvent imaginer aimer un garçon qui ne se situerait pas en haut de la hiérarchie hétérosexuelle, au risque de voir leurs identités sexuée et sexuelle compromises, réduisant de fait le nombre de candidats potentiels. Dans ce type de cas, si les garçons semblent privilégier la mise à distance dans la relation, les filles quant à elles, favorisent la rupture, probablement parce qu'elles sont davantage socialisées à l'amour et à sa mise en mots. Chez les enfants populaires, la relation amoureuse réciproque semble donc davantage valoriser socialement que cela serait le cas pour les autres enfants, à travers notamment la construction et le renforcement de leurs identités sexuée et sexuelle. En effet, si les garçons ont plutôt intérêt à se détacher de l'amour et des émotions, être en couple leur permet en revanche de conforter leur identité masculine et d'en faire une performance hétérosexuelle.

Un autre point important à soulever dans ce mémoire pour la sociologie du genre, est le fait qu'au sein des relations amoureuses enfantines, des inégalités semblent déjà présentes. Si on ne peut parler d'inégalités salariales ou dans la répartition des tâches domestiques, on peut tout de même remarquer que comme les relations enfantines sont principalement basées sur le jeu ainsi que la sexualité, ce sont sur ces terrains que les inégalités se dégagent. Pour le premier, j'ai notamment constaté un investissement différencié entre les enfants. Ce sont en effet les filles qui initient les parties de jeu et qui s'intègrent au cercle d'ami-es du garçon, particulièrement le premier jour de la relation où les interactions sont les plus nombreuses. Les garçons quant à eux semblent préférer jouer avec leurs copains, notamment à des jeux sportifs tels que le foot, ce que leur reprochent les filles, pouvant même les amener à la rupture. Ainsi, la socialisation différenciée et les dispositifs mis en place dans la cour d'école participent à cette

ségrégation sexuée et à la distanciation des garçons dans l'investissement des relations amoureuses. Pour autant, ceux-là s'investissent et initient les jeux dès lors qu'ils sont amoureux de manière univoque, que ce soit avant que la relation n'ait lieu, ou après la rupture. Dans cette configuration, les filles profitent alors des sentiments des garçons afin d'obtenir de l'attention et des privilèges dans les jeux. Si Emma Renold suppose qu'elles sont en situation de pouvoir à cet instant (2004), elle ne tient en revanche pas compte du fait que les filles sont alors objet de conquête, « trompées » par les réelles intentions des garçons qui retournent jouer avec leurs copains une fois la relation réciproque obtenue et leur identité masculine (dominante) renforcée. De plus, lorsque les filles sont aimées et profitent des sentiments des garçons, celles-ci sont sans cesse rappelées à l'ordre (du genre), renvoyant ainsi au « stigmatisme de la putain » (Clair, 2008), même s'il semblerait que ce soient les filles entre elles et non les garçons qui contrôlent leur vertu. A travers la critique des comportements déviants, les filles maintiennent l'ordre du genre et déterminent la « réputation » des autres. C'est de cette manière que les inégalités sont également présentes au sein du terrain de la sexualité.

Si j'ai pu observer des inégalités au sein des relations amoureuses enfantines, j'ai également pu constater des violences masculines dans presque la moitié des « couples » étudiés. Dans la relation, c'est au travers de la jalousie qu'elles se sont manifestées, notamment en contrôlant les relations masculines de leur amoureuse, ou même ses relations amicales féminines. De plus, se tenant à distance de l'amour et du désamour, les garçons prétendent être indifférents face à la rupture mais témoignent le contraire en adoptant des conduites dévalorisantes et humiliantes, telles qu'en tentant de rendre leur ancienne amoureuse jalouse ou encore en proposant à leurs amis un échange économico-sexuel dont elle est l'objet.

Il apparaît alors que les codes des relations amoureuses enfantines dépendent de plusieurs normes plus ou moins établies au sein la cour d'école, telles que la monogamie qui tend à s'installer au fil des âges ainsi que l'hétéronormativité. L'homosexualité est alors considérée comme une sexualité à part, et filles et garçons doivent se conformer à leur rôle de genre. Les filles doivent contrôler leur sexualité et donc leur nombre d'amoureux, et les garçons, quant à eux, doivent se mettre à l'écart de l'amour tout en accédant au statut de « couple », gage de leur identité masculine hétérosexuelle et dominante. Ainsi, l'ordre du genre marque les codes amoureux et entraîne la formation d'une hiérarchie hétérosexuelle sur laquelle repose notamment la construction des

identités sexuées et sexuelles. Les relations amoureuses renforcent donc cette hiérarchisation entre les deux groupes de sexes, où les garçons l'emportent sur les filles, mais également en établissant une hiérarchie au sein de ces groupes. Elles participent alors au classement social et, par les normes véhiculées, cristallisent l'ordre du genre. Que ce soit lors de l'étape de « séduction », au sein de la relation amoureuse ou encore après la rupture, les garçons semblent donc avoir le pouvoir, créant ainsi des inégalités pouvant même mener à des violences.

Si j'ai pu observer et discuter avec beaucoup d'enfants éprouvant des sentiments amoureux, il m'a été plus difficile d'obtenir un corpus suffisant pour obtenir des résultats précis et prendre en compte les différents facteurs sociaux lorsqu'il s'agissait des relations amoureuses réciproques ou encore des ruptures. Pour cette raison, ces résultats seraient pour la plupart à confirmer et à développer en effectuant une recherche ethnographique au sein d'au moins deux écoles et sur une plus longue durée. De plus, une de mes hypothèses reste en suspens. En effet, je n'ai pas pu démontrer si les parents influençaient plus ou moins directement les enfants à entrer en relation amoureuse réciproque, même s'ils semblent au moins participer à sa longévité lorsque les enfants sont séparé-es physiquement, par un déménagement par exemple. De manière générale, je n'ai pas pu obtenir suffisamment de résultats quant aux processus amenant les enfants à investir ou non, et de quelle manière, les relations amoureuses. En effet, mon travail s'est davantage porté sur les résultats de ces processus qu'aux processus eux-mêmes puisque la temporalité du mémoire ne m'a pas permis d'interroger les adultes et plus particulièrement les parents. Comme Kevin Diter l'a déjà souligné dans sa thèse, une éducation sentimentale moins genrée et une implication des pères permettent « d'offrir aux garçons et aux filles une éducation et une socialisation (sentimentale et sexuelle) moins sexuellement différenciées ayant pour conséquence de rendre les pratiques, représentations et investissements enfantins plus égalitaires, notamment dans le domaine de la sphère intime et sentimentale » (2019, p.336). Pour cela, il serait intéressant de pouvoir davantage étudier les inégalités et les violences au sein des relations amoureuses enfantines et notamment d'interroger les instances de socialisation telles que la famille. Ainsi, cela permettrait de saisir les processus à l'œuvre dans l'acquisition des dispositions amoureuses et notamment de pouvoir mettre en lien l'éducation sentimentale et les pratiques inégalitaires et violentes au sein des relations amoureuses enfantines.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER P.A., ADLER P., 1998, *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, N.J, Rutgers University Press, 272 p.
- ANDERSON N., SCHWARTZ O., 2011, *Le Hobo, sociologie du sans-abri. Suivi de l'Empirisme irréductible*, Armand Colin.
- ARLEO A., DELALANDE J., 2010, *Cultures enfantines: universalité et diversité*, Rennes, PUR (Le sens social).
- BECKER H.S., 2004, *Écrire les sciences sociales*, traduit par FOGARTY P., GUILLEMIN A., Paris, Économica (Méthodes des sciences sociales).
- BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., 2012, *Introduction aux études sur le genre*, 2e édition revue et augmentée, Bruxelles, De Boeck (Ouvertures politiques).
- BOURDIEU P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz.
- BOURDIEU P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil (Liber).
- BOZON M., 2016, *Pratique de l'amour: le plaisir et l'inquiétude*, Paris, Payot.
- BOZON M., HERAN F., 2006, *La formation du couple: textes essentiels pour la sociologie de la famille*, Paris, La Découverte (Grands Repères).
- BUTLER J.P., 2005, *Trouble dans le genre*, traduit par KRAUS C., Paris, Éditions La Découverte.
- CANCIAN F.M., 1986, « The Feminization of Love », *Signs*, 11, 4, p. 692-709.
- CERQUIGLINI B., 1999, « Femme, j'écris ton nom... »,.
- CHANIAL P., 2020, « « La réciprocité, c'est le mal ». Girard, Mauss, le don et l'amour », *Revue du MAUSS*, n° 55, 1, p. 199-226.
- CHAUMIER S., 2004, *La déliaison amoureuse: de la fusion romantique au désir d'indépendance*, Paris, Payot (Petite bibliothèque Payot).
- CLAIR I., 2008, *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 304 p.
- CLAIR I., 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, N° 60, 1, p. 67-78.
- CLAIR I., 2013, « Pourquoi penser la sexualité pour penser le genre en sociologie ?: Retour sur quarante ans de réticences », *Cahiers du Genre*, 54, 1, p. 93.
- CLAIR I., 2016, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 3, p. 66.
- CONNELL R., 2014, *Masculinités: enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éd. Amsterdam.

- CORSARO W.A., 2015, *The Sociology of Childhood*, Sage, London, Sage (Sociology for a New Century Series), 456 p.
- COURT M., 2010, *Corps de filles, corps de garçons: une construction sociale*, Paris, La Dispute (Corps, santé, société).
- COURT M., 2016, « Incorporation », dans *Encyclopédie critique du genre*, La Découverte (Hors collection Sciences Humaines), p. 321 à 330.
- DARMON M., 2005, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Geneses*, no 58, 1, p. 98-112.
- DARMON M., 2016, *La socialisation*, 3e édition, Paris, Armand Colin (128).
- DE BEAUVOIR S., 2008, *La femme indépendante*, Gallimard, (Folio).
- DELALANDE J., 2003, « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 40, p. 99-114.
- DELALANDE J., 2005, « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, N°2, 1, p. 25-36.
- DELALANDE J., RAYOU P., 2001, *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*, Thèse de doctorat, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Le Sens social).
- DELPHY C., 2008, *Classer, dominer. Qui sont les "autres" ?*, La Fabrique, Paris.
- DITER K., 2019, *L'enfance des sentiments. La construction et l'intériorisation des règles des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants de 6 à 11 ans*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris-Saclay (ComUE).
- DURU-BELLAT M., 2011, « Chapitre 9. Ce que la mixité fait aux élèves », dans *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Presses de Sciences Po (Académique), p. 233-251.
- ENGEL S., 2005, « Narrative Analysis of Children's Experience », dans GREENE S., HOGAN D. (dirs.), *Researching Children's Experience*, Sage, London, p. 200-216.
- EPSTEIN D., 1997, « Cultures of schooling/cultures of sexuality », *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1, p. 37-53.
- EPSTEIN D., JOHNSON R., 1998, *Schooling sexualities*, Open University Press.
- EPSTEIN D., O'FLYNN S., TELFORD D., 2000, « "Othering" Education: Sexualities, Silences, and Schooling », *Review of Research in Education*, 25, p. 127.
- FELMLEE D.H., SPRECHER S., 2006, « Love », dans STETS J.E., TURNER J.H. (dirs.), *Handbook of the Sociology of Emotions*, Boston, MA, Springer US (Handbooks of Sociology and Social Research), p. 389-409.

- FIDOLINI V., 2019, « L'hétéronormativité », dans *Manuel indocile de sciences sociales*, La Découverte, La Découverte (Hors collection Sciences Humaines).
- GIANINI BELOTTI E., 1973, *Du côté des petites filles*, traduit par DALLA PARTE DELLE BAMBINE, Paris, des Femmes.
- GIDDENS A., 2004, *La transformation de l'intimité*, traduit par MOUCHARD J., Rodez, Le Rouergue-Chambon.
- GIRARD A., RAULT W., REGNIER-LOILIER A., 2012, *Le choix du conjoint: une enquête psycho-sociologique en France*, Paris, A. Colin (Bibliothèque des classiques).
- GIRAUD C., 2014, *Les chemins du couple*, thesis, Université Paris Descartes / CERLIS.
- HARAWAY D., 2007, *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences - Fictions - Féminismes, Exils*.
- HILL COLLINS P., 2004, « Learning from the outsider within: The sociological significance of black feminist thought », dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, New York, p. 103-126.
- HUGHES M., GRIEVE R., 1980, « On Asking Children Bizarre Questions », *First Language*, 1, 2, p. 149-160.
- ILLOUZ E., 2019, « Amour », dans *Passions sociales*, traduit par BURY L., Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Hors collection), p. 34-42.
- ILLOUZ E., 2020, *La fin de l'amour: enquête sur un désarroi contemporain*, traduit par RENAUT S., Paris, Éditions du Seuil (La couleur des idées).
- JACQUEMART A., MASCLET C., 2017, « Mixités et non-mixités dans les mouvements féministes des années 1968 en France », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 46, p. 221-247.
- JASPARD M., 2011, « II. Les violences conjugales en France », *Reperes*, 2e éd., p. 30-62.
- KAUFMANN J.-C., 2009, *L'étrange histoire de l'amour heureux*, Paris, A. Colin.
- KAUFMANN J.-C., 2010, *Sociologie du couple*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?), 128 p.
- LAHIRE B., 2007, « 2. Risquer l'interprétation », dans *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte (Poche / Sciences humaines et sociales), p. 40-65.
- LAHIRE B., 2012a, *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Éd. du Seuil (La couleur des idées).
- LAHIRE B., 2012b, *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, le Seuil (Points).
- LAHIRE B., 2013, *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte.
- LAHIRE B., 2019, *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Éditions du Seuil.

- LEATHERBY G., 2003, *Feminist research in theory and practice*, Buckingham, Open Univ. Press, 193 p.
- LIGNIER W., 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, 4, p. 20-36.
- LIGNIER W., LOMBA C., RENAHY N., 2012, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, n° 99, 3, p. 9-21.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2014, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 96, 3, p. 35-61.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2017, *L'enfance de l'ordre*, Paris, Le Seuil, 320 p.
- LÖWY I., 2006, *L'emprise du genre: masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute (Le genre du monde).
- LUHMANN N., LIONNET A.-M., 1990, *Amour comme passion: de la codification de l'intimité*, Paris, Aubier (Présence et pensée).
- MELLOR D.J., 2006, *Playground romance: an ethnographic study of friendship and romance in children's relationship culture*, Thèse de doctorat, Cardiff, School of Social Sciences.
- MURCIER N., 2007, « La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants », *Mouvements*, no 49, 1, p. 53-62.
- OLLIVIER M., TREMBLAY M., 2000, « Chapitre 1. Quelques principes de la recherche féministe », dans *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*, L'Harmattan.
- PAGIS J., SIMON A., 2020, « Introduction: Du point de vue des enfants », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, p. 7-15.
- PASSERON J.-C., 2006, *Le raisonnement sociologique - un espace non popperien de l'argumentation*, Albin Michel, (Bibliothèque Evolution Humanité), 672 p.
- PIRON F., 2014, « La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique », *SociologieS*.
- POLIAK C., 2002, « Manières profanes de "parler de soi" », *Genèses*, 47, 2, p. 4-20.
- POOLE D., LAMB M., 1998, *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*, Washington (American Psychological Association).
- RAYOU P., 1999, *La grande école*, Presses Universitaires de France.
- REMY J., 2008, « 15. Dons jouant. Agôn et séduction », dans *La société vue du don*, Paris, La Découverte (TAP / Bibliothèque du MAUSS), p. 243-251.
- RENOLD E., 2000, « "Coming out": Gender, (hetero)sexuality and the primary school », *Gender and Education*, 12, 3, p. 309-326.

- RENOLD E., 2004, *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*, Routledge, 226 p.
- RENOLD, E., RINGROSE, J., EGAN, R.D. (dirs.), 2015, *Children, Sexuality and Sexualization*, Palgrave Macmillan UK.
- ROUYER V., CONSTANS S., PONCE C., LUCENET J., 2020, « Etudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, 1, p. 124-144.
- SANTELLI E., 2018, « L'amour conjugal, ou parvenir à se réaliser dans le couple. Réflexions théoriques sur l'amour et typologie de couples », *Recherches familiales*, 15, 1, p. 11-26.
- SHIELDS S.A., 2002, *Speaking from the Heart: Gender and the Social Meaning of Emotion*, Cambridge University Press, 244 p.
- SIMMEL G., 1995, *Le conflit*, traduit par FREUND J., Saulxures, Circé (Circé-poche).
- SIMON A., 2020, « Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ? », *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*.
- SINGLY F. DE, 2005, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, A. Colin (Collection Essais & recherches).
- SIROTA, R. (dir.), 2015, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Le sens social), 328 p.
- SPIVAK G.C., 1988, « Can the Subaltern Speak? », *Die Philosophin*, 14, 27, p. 42-58.
- TABET P., 2004, *La grande arnaque: sexualité des femmes et échange économique-sexuel*, traduit par CONTRERAS J., Paris, l'Harmattan (Bibliothèque du féminisme).
- THORNE B., 1993, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Open University Press, 237 p.
- THORNE B., LURIA Z., 1986, « Sexuality and gender in children's daily worlds », *Social Problems*, 33, 3, p. 15.
- TRACHMAN M., 2009, « La banalité de l'échange. Entretien avec Paola Tabet », *Genre, sexualité & société*, 2.
- VUATTOUX A., 2013, « Penser les masculinités », *Les Cahiers Dynamiques*, n° 58, 1, p. 84-88.

ANNEXES

Annexe 1 – Lettre explicative de mon sujet destinée Madame Dorchain

Oldine Cadart
Master de sociologie, Lyon 2
****@****.com
0678*****



A l'attention de Madame Dorchain
Responsable du service action éducative territoriale
BONNEBANLIEUE

Madame Dorchain,

Actuellement en Master 2 de sociologie à l'Université Lumière à Lyon 2, mon sujet de recherche porte sur la manière dont les enfants de 6 à 11 ans, apprennent à interagir les uns avec les autres au sein des relations affectives. Plus précisément, je souhaite étudier le processus qui mène de l'intériorisation du sentiment affectif jusqu'à son interprétation dans les gestes, les paroles, les mouvements. En s'intéressant à ces interactions durant l'enfance, ce travail viserait à offrir de nouvelles pistes de réflexion dans la mise en œuvre d'actions publiques préventives efficaces afin de lutter contre les inégalités filles-garçons et prévenir des violences entre les enfants au sein des accueils scolaires et périscolaires.

Pour mener à bien cette recherche, il m'est indispensable d'effectuer un travail ethnographique, c'est-à-dire en observant les enfants sur l'un de leurs principaux lieux de vie, sur une période assez longue et de façon régulière. Pour cela, le centre de loisirs serait le lieu idéal puisqu'il permettrait d'observer les enfants durant des périodes de loisirs et de jeux, moments où les interactions sont d'autant plus présentes. Il me sera également nécessaire de pouvoir, dans un second temps, recueillir la parole des enfants lors d'ateliers collectifs, avec l'accord des parents et sur base de volontariat.

Afin d'obtenir des données suffisamment riches, l'observation se déroulerait dès que possible et dès mi-mars au plus tard, tous les mercredis, sur la journée entière, jusqu'à la fin de l'année, ainsi que pendant les vacances scolaires.

Titulaire d'un BAFA et ayant été animatrice de centres de loisirs durant 7 années, je suis en capacité d'encadrer des enfants même si ma présence ne serait pas en tant qu'animatrice. En revanche, des ateliers ludiques en lien avec mon enquête pourraient être mis en place.

Enfin, pour garantir le bon fonctionnement de mon enquête, je présenterai mon sujet de recherche aux parents et à l'ensemble de l'équipe d'animation afin de m'assurer d'obtenir leur accord.

Afin de respecter la vie privée de chacun-e, l'anonymat sera garanti et préservé. Le nom de la ville ou du quartier dans lequel se situe le centre de loisirs ne sera jamais mentionné explicitement. Il en revient de même pour le nom des enfants, des parents et des animateurs et animatrices, qui sera modifié. Pour finir, les entretiens se feront sur la base du volontariat.

Je sollicite donc, par la présente lettre, l'autorisation de réaliser mon étude dans un centre de loisirs de la ville de Bonnebanlieue.

Je suis prête à vous rencontrer à nouveau à votre convenance pour vous exposer plus longuement mon sujet de recherche et répondre à vos éventuelles questions. Je vous remercie également du temps que vous m'avez déjà accordé lors de notre premier entretien.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous prie d'agréer, Madame Dorchain, l'expression de ma sincère considération.

Oldine Cadart.



A l'attention des parents d'élèves de l'école Jacques Brel

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de Master de sociologie à l'Université Lumière à Lyon 2, j'effectuerai mon étude au sein de l'école Jacques Brel lors des temps périscolaires (pauses méridiennes et journée du mercredi). Cette recherche, approuvée par Madame Dorchain, Responsable du service action éducative territoriale ainsi que par Madame Burgard, Maire adjointe déléguée à l'enseignement, au périscolaire et à la restauration, a pour objectif de comprendre la manière dont les enfants de 6 à 11 ans, apprennent à interagir les uns avec les autres au sein des relations affectives.

Titulaire d'un BAFA et ayant été animatrice de centres de loisirs durant 7 années, je suis en capacité d'encadrer des enfants même si ma présence n'est pas en tant qu'animatrice.

Afin de respecter la vie privée de chacun-e, l'anonymat sera garanti et préservé. Le nom de la ville ou du quartier dans lequel se situe le centre de loisirs ne sera jamais mentionné explicitement. Il en revient de même pour le nom des enfants, des parents et des animateurs et animatrices, qui sera modifié.

Pour finir, il ne s'agit en aucun cas de juger des pratiques éducatives des parents ou de l'équipe d'animation. En effet, mon travail de recherche se concentrera uniquement sur les interactions entre les enfants.

Pour toute information complémentaire sur cette enquête, vous pouvez me contacter à l'adresse mail suivante : *****@*****.fr.

Bien cordialement,

Oldine Cadart.

Annexe 3 – Tableau des enquêtés par ordre alphabétique

Prénom	Classe de l'enfant	Profession de la mère	Profession du père	Séparés / divorcés	Nombre d'enfants dans la famille
Adam	CE1	Technicienne de laboratoire	Technicien de laboratoire		2
Adnane	CM1	Assistante maternelle	Restaurateur		5
Agathe	CM1	Aide-soignante	Militaire		2
Alexandre	CM2	Sous-officière de gendarmerie	Officier de gendarmerie au GIGN	oui	2
Alycia	CM2	Technicienne de l'info médicale	Gestion des magasins		2
Anaïs	CM1	Caissière	Acheteur BTP	oui	1
Annaëlle	CE1	Aide-soignante	Militaire		2
Arthur	CP	Enseignante	Enseignant		2
Auguste	CP	Chercheuse	Enseignant		2
Benjamin	CM2	Infirmière	Electricien		3
Camélia	CP	Assistante maternelle	Gardien		4
Céleste	CE1	Assistante administrative	Militaire		2
Célya	CM2	Infirmière puéricultrice	Gendarme	oui	2
Clara	CM2	Responsable magasin	Commerçant		2
Denis	CM1	Enseignante	Enseignant		3
Dila	CE1	Cheffe de projet	Responsable fret aérien		2
Ema	CE1	Cheffe de projet Toyota	Chef de projet Bouygues		2
Emma	CP	Chargée RH	Information manquante		2
Enzo	CE1	Consultante finances	Ingénieur	oui	1

Esteban	CM2	Gérante d'un gîte	Ingénieur étude	oui (vit avec son père et sa belle-mère)	2
Evan	CP	Aide-soignante	Militaire		3
Flavie	CM2	Femme de ménage	Ouvrier travaux publics		3
Floriane	CM2	Directrice de service des greffes judiciaires	Beau-père : Technicien	oui (vit avec sa mère et son beau-père)	1
Hortense	CM2	Chercheuse	Enseignant		2
Inès	CM1	Boulangère	X	oui	5
Joaquim	CM2	Responsable communication	Commerçant		3
Kimberley	CE1	Gestionnaire administrative	Journaliste		3
Laurette	CE2	Agente des services hospitaliers	Militaire		4
Leena	CP	Acheteuse	Ingénieur de l'aviation civile		2
Lény	CM1	Employée en épicerie	Militaire		2
Léopold	CE1	Responsable paie	Conseiller immobilier support		2
Lilou	CM2	Directrice de projet	Technicien		1
Lisa	CP	Cheffe de projet Toyota	Chef de projet Bouygues		2
Lola	CM2	Taxi	Taxi		2
Lorène	CM2	Assistante commerciale	Dirigeant SAS	oui	2
Lyam	CP	Agente de cantine	Agent technique		6
Margaux	CE1	Bibliothécaire	Etudiant		2
Maria	CM2	Employée de banque	Ingénieur climaticien		1
Marley	CE1	Aide-soignante	Vendeur	oui	2

Maroia-Mila	CE1	Consultante RH	Médecin		2
Maxime	CE1	Kinésithérapeute	Régulateur		2
Mayssa	CP	Sans profession	Assistant logistique		4
Nahil	CE2	Commerciale	Gérant d'un magasin		5
Nassim	CP	Commerciale	Gérant d'un magasin		5
Nicolas	CP	RH Mobilité interne	Industriel Solution Direction		2
Ninon	CP	Auxiliaire de puériculture	Enseignant		2
Noan	CP	Agronome et animatrice réseaux enseignement agricole	Ingénieur de recherche		2
Noé	CP	Collaboratrice comptable	Conseiller politique		3
Océane	CM1	Agente de production	Gérant d'une épicerie		2
Raphael	CP	Militaire	Plombier canalisateur		4
Romain	CP	Comptable	Ouvrier qualifié		2
Salomé	CE2	Aide-soignante	Agent d'incendie		4
Shaïma	CP	Maquilleuse	Cadreur		2
Soan	CM1	Agente Mairie de Paris	Gardien de la paix		3
Steven	CM2	Agente administrative ministère intérieur	Fonctionnaire de police		3
Thomas	CP	Ingénieure	Fonctionnaire de police		2
Yasmine	CP	Assistante de direction	Militaire		2

Annexe 4 – Photographies de la cour d'école¹⁷



¹⁷ Les lignes séparatrices ont été accentuées informatiquement.



Guide d’observation

Remarques générales :

- Repérer en amont les enfants qui se disent amoureux·ses, même à sens unique / en couple pour les observer principalement
- Lors de l’observation, toujours préciser le contexte (où, quand, quoi, avec qui ? est-ce lors d’une activité organisée ou en temps libre ?)
- Au sein des relations réciproques, différencier les deux enfants dans l’observation
- Suivre des enfants en particulier mais passer du temps avec les autres également pour recueillir leur parole et observer leur comportement vis-à-vis des amoureux·ses
- Mars : Connaissance avec les enfants / repérage des amoureux·ses - couples
- Avril : Observation (non réalisée à cause de la fermeture des écoles)
- Mai – Juin : Observation + ateliers

Observations des enfants amoureux·ses, des ancien·es amoureux·ses et des êtres aimés (seulement si au courant) :

- Si pas ensemble
 - Avec qui est-elle/il ?
 - Que fait-elle/il ? Dans quelle partie de la cour ?
 - Sont-elles/ils éloigné·es ?
 - Le/la regarde t’elle/il ?
 - Ont-ils/elles des intermédiaires pour se parler ?
- Si ensemble
 - Que font-elles/ils ? Jouent ? Parlent ? Rient ? Autre ? Sur quelle durée ?
 - Dans quelle partie de la cour ? (visibles ou caché·es ?)
 - Son comportement est-il le même qu’avec les autres enfants (et surtout les enfants du même sexe) ? Est-il modifié/adapté ?
 - Quelle proximité ?
 - Sont-ils/elles seul·es ou avec d’autres enfants ? Combien ? Filles/garçons ?
 - Si oui, quelle place ont les autres enfants ?
 - Comment s’exprime-t-elle/il avec l’être aimé ?
 - Surnoms ?
 - Pour parler de quoi ?

- De façon gentille (« Mots doux », compliments...), neutre (jeu, explications...), méchante (insultes, moqueries...), ou ignorance ? (ne se parlent pas ?)
 - Est-ce différent qu'avec les autres enfants ? Le langage est-il modifié/adapté ?
- De façon générale
 - Semble-t-elle/il jaloux·se des interactions de leur amoureux·se avec d'autres enfants ? A-t-elle/il des réactions, comportements, propos lorsque l'autre est avec ou parle d'une autre personne ?
 - Reçoit-elle/il des remarques sur ses sentiments et/ou son comportement ? (de la part des autres enfants / de l'équipe d'animation ?)
 - Parle-t-elle/il de l'être aimé aux autres enfants ? Si oui, comment ?
 - Combien d'amis·es ? De quel sexe ? Définir le cercle d'amis·es pour chacun·e
 - Comment se passe le changement d'amoureux·se ou la rupture ?

Observations supplémentaires pour les amoureux·ses réiproques :

- Quelle place occupe le « couple » dans leur vie / leur vie scolaire / par rapport à leurs amitiés ? Quelle(s) priorité(s) ?
 - Leur comportement est-il le même l'un·e envers l'autre ? Est-il différencié ? Quel rôle ont-elles/ils ?
 - Qui fait le « premier pas » dans les gestes / la parole ? (Compter)

Observation générale des enfants :

- Quelle vision des amoureux·ses / quelle place ?
 - Comment se comportent les enfants avec les amoureux·ses ? Le comportement est-il différencié entre les deux amoureux·ses ?
 - Quel rôle vont-elles/ils jouer pour les amoureux·ses ? Vont-elles/ils s'immiscer dans la relation ? Si oui, comment ?
 - Comment parlent-elles/ils des amoureux·ses ? Quels termes sont employés pour parler des amoureux·ses et par qui ?
 - Comment parlent-elles/ils en général du fait d'être amoureux·se ?
 - Mettent-elles/ils en scène des relations amoureuses dans leurs jeux ? Si oui, comment ?

Annexe 6 – Images utilisées pour les ateliers collectifs



Guide d’atelier

Composition du groupe de participant·es :

- En non-mixité, pour faciliter l’échange autour de ces sujets intimes
- Par tranches d’âges (CP et CE1 ensemble / CE2, CM1 et CM2 ensemble)

Les enfants auront à leur disposition :

- Une feuille A3 où les enfants dessinent 3 colonnes : une colonne « amitié », une colonne « amour », une colonne « les deux »
- 9 ou 8 images prédécoupées
- Colle / feutre / règle

Consigne :

Les images représentent des enfants dans des situations différentes. Les participant·es doivent, individuellement et sans échanger avec les autres, coller les images dans la colonne qui leur semble la plus adaptée. Les colonnes ont été préalablement dessinées. Ainsi, elles et ils doivent juger si la situation relève plutôt d’une relation amicale, d’une relation amoureuse ou peut concerner les deux sortes de relation.

Lorsque tou·tes les enfants ont terminé leur collage, nous nous rassemblons en cercle et nous discutons autour des différentes images, une par une. Le but est de provoquer l’échange autour de ces situations et de voir si les enfants ont tou·tes la même perception des relations amoureuses. Durant ces échanges, mon rôle est de faire en sorte que chacun·e participe et explique son choix. Mes interventions permettent également de relancer lorsqu’une idée me semble à développer, lorsque le débat s’essouffle et lorsque des réponses à mes questions n’ont pas été apportées. En effet, pour chaque image correspondent des questions auxquelles les enfants doivent répondre, soit spontanément durant l’échange, soit à travers mes relances.

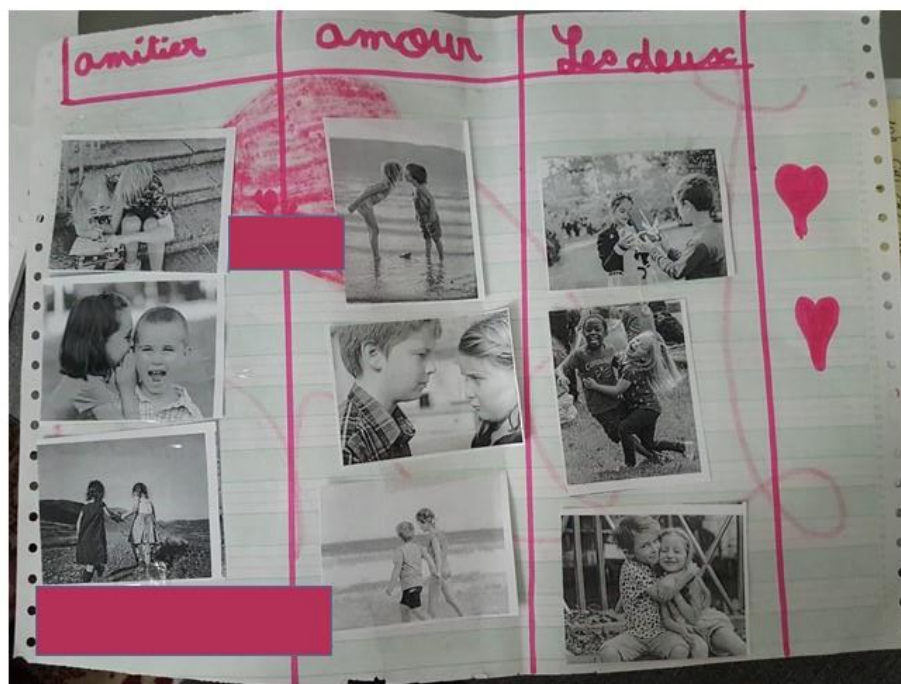
Images et questions à aborder *(en italique les questions seulement pour les plus grand·es)* :

1. Deux filles main dans la main
 - Deux filles peuvent-elles être amoureuses ?
 - Et deux garçons ?
 - Les garçons se donnent-ils la main ?
2. Une fille et un garçon qui jouent
 - Est-ce qu’une fille et un garçon peuvent être amis ?

- Est-ce qu'une fille et un garçon qui sont amoureux jouent ensemble ?
 - *Quand on est amoureux·se, est-ce qu'on joue plus souvent avec son amoureux·se ou avec ses ami·es ?*
 - *Est-ce que l'amoureux·se peut être jaloux·se si on joue trop avec ses ami·es ? Et l'inverse ?*
3. Une fille et un garçon main dans la main
- Est-ce qu'une fille et un garçon qui se donnent la main sont forcément amoureux ?
 - *Est-ce que pour se donner la main, il faut que le sentiment soit réciproque ?*
 - Est-ce qu'on dit à l'autre qu'on l'aime ? Pourquoi ?
 - Que se passe-t-il si l'autre ne nous aime pas en retour ? Que fait-on ? Est-ce que cela change quelque chose à la relation entre les deux enfants ? Fait-on en sorte que l'autre nous aime en retour ?
 - Et si l'autre nous aime aussi ? Que se passe-t-il ? Est-ce que cela change quelque chose à la relation entre les deux enfants ?
 - Comment appelle-t-on deux personnes qui s'aiment ? (Quels termes sont employés ? « Couple », « être ensemble »...)
 - Est-ce possible d'aimer plusieurs personnes ? Pourquoi ?
4. Une fille et un garçon qui font leurs devoirs
- *Est-ce qu'on aide sa ou son amoureux·se dans ses devoirs ?*
 - *Voit-on son amoureux·se en dehors de l'école ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) ? Avec ou sans les parents ?*
5. Une fille et un garçon qui se disent un secret
- Est-ce qu'on fait plus de confidences à ses ami·es ou à son amoureux·se ?
 - *Les secrets confiés concernent-ils des sujets différents selon qu'ils sont dits aux ami·es ou à l'amoureux·se ?*
 - Comment se parlent-on avec son amoureux·se ? Est-ce que c'est différent qu'avec les ami·es ?
 - Est-ce qu'on écrit des lettres / des petits mots à ses ami·es ?
 - Et à sa ou son amoureux·se ? Pour quelle occasion (Saint-Valentin) ?
 - *Est-ce qu'on y dit les mêmes choses ?*
 - *A qui écrit-on le plus souvent ?*
 - Et les dessins ?
 - *Et les réseaux sociaux ? les sms ?*
6. Une fille et un garçon qui s'échangent un cadeau

- Fait-on des cadeaux à ses ami·es ?
 - Et à sa ou son amoureux·se ?
 - Est-ce le même genre de cadeaux ?
 - A qui fait-on le plus souvent des cadeaux ?
7. Une fille et un garçon qui se font un câlin
- Une fille et un garçon qui se câlinent sont forcément amoureux ?
 - *Est-ce qu'on en fait à ses ami·es ?*
 - *A qui en fait-on le plus ?*
8. Une fille et un garçon qui se font un bisou
- Est-ce qu'on se fait forcément des bisous lorsqu'on est amoureux·se ?
 - Est-ce qu'on en fait à l'école ? Ailleurs ?
9. Une fille et un garçon qui se disputent
- Est-ce qu'on se dispute avec ses ami·es ?
 - Et avec son amoureux·se ?
 - *Est-ce pour les mêmes raisons ?*
 - Est-ce qu'on peut se réconcilier après ? Comment ?
 - Pour quelles raisons peut-on ne plus aimer une personne ? A cause d'une dispute ? De la fin de l'année ? Autre chose ? Ou sans raison particulière ?
 - Est-ce qu'on le dit à l'autre quand on ne l'aime plus ?
 - Si oui, que lui dit-on ?
 - Et si l'amoureux·se nous dit qu'elle ou il ne nous aime plus, que fait-on ?
 - Et quand on ne s'aime plus, est-ce qu'on peut rester ami·es ? Est-ce qu'on continue à jouer avec l'autre ?

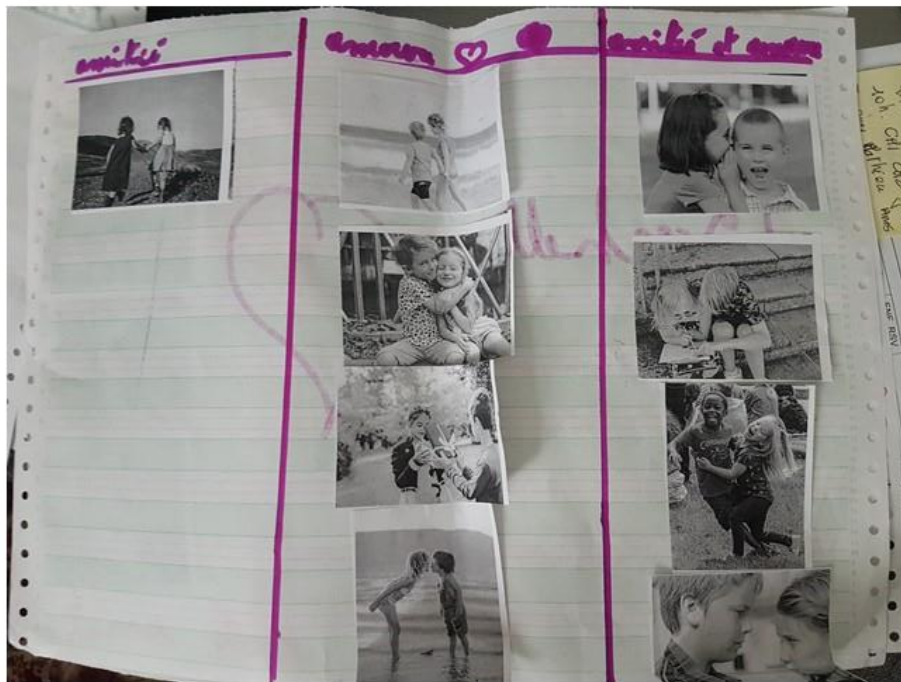
Annexe 8 – Collages des filles de CE2, CM1 et CM2



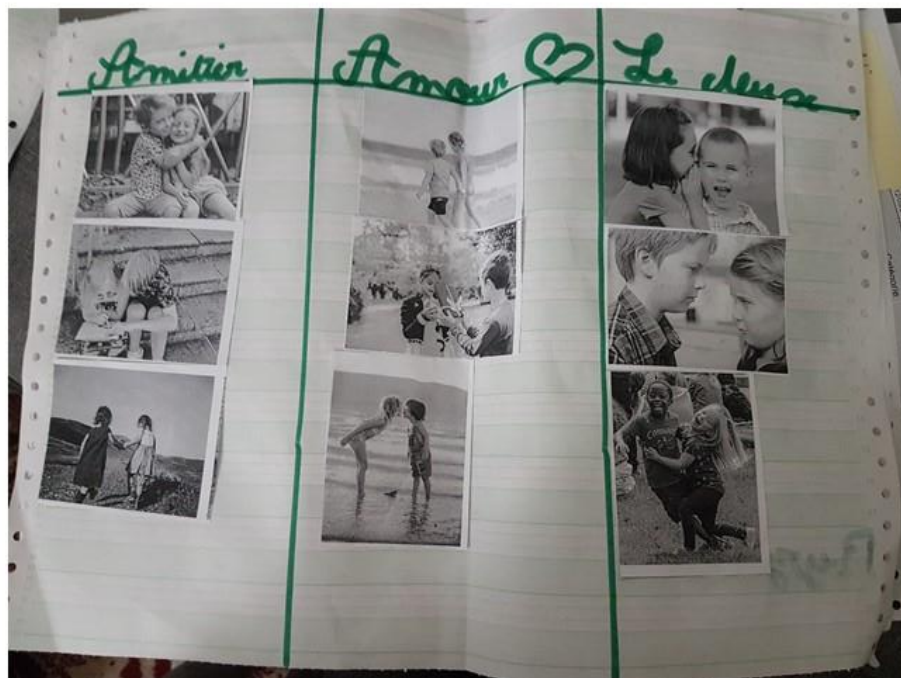
Collage d'Anaïs (CM1, classes populaires)



Collage de Laurette (CE2, classes populaires)



Collage de Floriane (CM2, classes moyennes supérieures)



Collage de Lorène (CM2, classes moyennes)