

DU MUSÉE À LA THÈSE : VERS UN MODÈLE D'ÉTUDE DU VÊTEMENT DE L'ENFANT

Aude LE GUENNEC^a

Résumé

L'éducation de l'enfant consiste, dans un rapport de dépendance constant à l'adulte, à socialiser le petit d'homme pour le faire entrer dans l'histoire. En prenant en compte la capacité du vêtement à habiller les identités et à investir le porteur d'un statut particulier, notre étude l'envisage comme un outil essentiel d'imprégnation. Par ailleurs, système technique manipulable, ensemble de sensations, objet d'envies et de fantasmes, le vêtement est utilisé par l'enfant à sa manière. Ainsi, croisée avec des données historiques, sociologiques ou ethnologiques, l'étude des vêtements d'enfant issus des collections muséales apporte un autre éclairage à l'histoire de l'enfant et montre l'apport de la culture matérielle à une sociologie de l'enfance, source de connaissance du fonctionnement de notre société.

Mon intérêt pour le vêtement d'enfant a débuté il y a une quinzaine d'années lorsque, alors responsable d'un projet de musée de la mode enfantine, j'ai eu à réfléchir à la façon de délimiter les contours d'une collection de vêtements d'enfant et d'en imaginer le traitement dans un établissement patrimonial. Le volume des études scientifiques sur l'histoire de la mode enfantine en France était alors extrêmement limité et desservi par l'absence d'une politique cohérente de préservation et d'étude muséale du vêtement d'enfant. Parent pauvre d'une histoire de la mode qui se focalise sur la succession des styles et, pour reprendre les propos de l'historienne L. Taylor, se consacre aux vêtements que seules deux ou trois cent femmes dans le monde peuvent s'offrir et porter¹, l'équipement vestimentaire de l'enfance est généralement considéré comme un sujet mineur aux contours diffus. Pourtant, cet état de fait scientifique est inversement proportionnel à l'importance qu'occupe l'équipement de l'enfant dans la société occidentale contemporaine. L'enfant protégé, valorisé est également équipé et habillé par une « Petite Mode » qui suit les principes de la confection pour adultes et peine à s'en affranchir pour s'adapter à un individu dont le fonction-

^a Maître de conférence, Directrice du parcours Design de Mode, School of Textiles and Design, Université Heriot-Watt, Ecosse.

A.Le_Guenec@hw.ac.uk

¹ L. Taylor, 2004, *Establishing dress history*, p. 1.

nement et la place dans la société restent mal définis. Partant en quête du fait vestimentaire de l'enfance et m'aventurant au plus près des collections pour tenter de les faire témoigner des usages, je me suis confrontée à la nécessité d'une définition précise de l'objet étudié afin de créer un modèle d'analyse qui échappe aux contraintes d'une démarche professionnelle et propose une approche générale et exhaustive du vêtement de l'enfant.

Partant de l'exposé des errances d'une approche traditionnelle de l'enfant et du vêtement qui a servi les réflexions initiales de mon enquête, cet article expose les apports d'une sociologie de l'enfance couplée à une nécessaire ergologie du vêtement pour la compréhension de l'environnement matériel que l'adulte conçoit pour lui. Dans une volonté d'éclairer les mécanismes d'appropriation du vêtement par un être en cours de développement, il questionne le rapport de l'enfant à un équipement éducatif pour l'adulte et socialisant pour lui.

1 Quand la démarche professionnelle forge l'objet d'étude : récit d'un questionnement méthodologique

1.1 De quoi sont constituées les collections patrimoniales de vêtements d'enfant occidentales ?

Fondée sur l'analyse de l'objet, notre approche archéologique du vêtement d'enfant s'appuie nécessairement sur un corpus illustratif du fait vestimentaire de l'enfance occidentale du milieu du 18^e siècle à nos jours. La collecte de la mode enfantine souffre d'un manque de cohérence et d'exhaustivité en partie lié au désintérêt scientifique pour un secteur considéré comme anecdotique. Cet abandon patrimonial est compliqué par la nature même d'un vêtement d'enfant aux affectations et usages versatiles : les utilisations successives dans la fratrie, les passages entre générations, les modifications et raccommodages d'un vêtement porté jusqu'à l'usure, sont autant d'éléments qui conduisent à la disparition de ces vêtements et à leur absence des collections patrimoniales. Ce que conservent en général les classes moyennes et élevées – puisqu'il s'agit là, comme le dit l'historienne de la mode Y. Deslandres², des catégories de population qui sont les plus équipées et ont le luxe du stockage – ce ne sont probablement pas les layettes quotidiennes. Elles gardent plus volontiers les premières grenouillères, les habits du dimanche, les tenues de cérémonies – baptême, communion – portées par des générations et qui renvoient à des moments de l'enfance chargés d'émotion en même temps qu'elles tissent le fil de l'histoire familiale. Lorsqu'elles sortent de l'usage et de la mémoire collective, ces pièces sont confiées aux musées spécialisés dans la conservation du fait social, qui se trouvent alors en charge de quantités de layettes et de tenues de cérémonie dont on a perdu l'histoire et que

² Y. Deslandres, 2002, *Le costume image de l'homme*.

ces institutions, peu rompues à l'étude de l'enfance, peinent à étudier comme à valoriser. Les tenues du quotidien – les blouses, les sous-vêtements, les vêtements de jeu – celles qui sont particulièrement représentatives des usages de l'enfance, restent sous-représentées dans les collections publiques et privées. Hormis des tenues de luxe ou témoignant d'un moment de vie particulier, les productions contemporaines ont encore moins d'intérêt aux yeux de leurs usagers, ce qui réduit davantage leurs chances d'être conservées dans les familles et d'être intégrées dans les collections patrimoniales. Objets d'un marché de seconde main, les garde-robes actuelles ne vivent pas le même cycle de réutilisation mais sont abandonnées rapidement et, peu portées, elles sont mises au rebut dans un système de la mode qui joue la carte d'un renouvellement permanent. La conservation de la mode enfantine souffre de la façon dont on considère scientifiquement et socialement cette famille de vêtements. Étudier le vêtement d'enfant se résume donc en grande partie à effectuer l'archéologie d'un équipement disparu³.

De ce fait, le réflexe de l'historien comme de l'archéologue contraint par ces difficultés d'appréhension de l'objet, est de se tourner vers les sources qui le documentent. Les témoignages directs ou indirects permettent de placer le vêtement dans son contexte de production et d'utilisation. L'étude du vêtement d'enfant à travers ses représentations sur des supports aussi variés que des photographies de famille, des films, des peintures et sculptures, des catalogues commerciaux, est une piste accessible et qui semble satisfaisante en ce qu'elle illustre le fait vestimentaire de l'enfance. Pourtant, en leur qualité de témoins conçus dans des contextes particuliers et liés à des utilisations différentes de celles pour lesquelles les vêtements sont portés, ces supports visuels peuvent-ils se substituer à l'analyse des vêtements ?

1.2 « A défaut de vêtements, étudions son image ! » : les limites de l'étude du vêtement de l'enfant à travers ses représentations imagées

L'étude de l'enfance et de son vêtement bénéficie en France des travaux fondateurs de Ph. Ariès⁴. Centrée sur l'idée de l'apparition historiquement tardive d'un « sentiment de l'enfance » à l'origine de sa prise en charge sociale contemporaine, cette étude fait date de par son originalité et son caractère pionnier. En s'intéressant à l'apparition des témoins artistiques de l'existence de l'enfance, l'historien défend sa thèse par le biais, notamment, de la multiplication des représentations de l'enfant dans l'Art. Dans ses analyses de la sculpture funéraire et de la peinture nordique et française des 17^e et 18^e siècles, celui-ci considère

³ Ph. Bruneau et P.-Y. Balut, 1997, *Artistique et Archéologie*, proposition 216 (e), p. 215.

⁴ Ph. Ariès, 1975, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1975.

le vêtement comme une manière de marquer le statut de l'enfant et met en évidence l'existence d'un style particulier qui, dans ces représentations figurées, tend à isoler l'enfance comme une catégorie sociale particulière. Cependant, dans ces sources iconographiques, Ph. Ariès ne distingue pas ce qui relève des contraintes du style en tant que manière de représenter le sujet dans la connaissance et la maîtrise des techniques du temps, de ce qui tient au thème à représenter et au contexte social dans lequel l'artiste opère. Remettant en cause cette approche pionnière de l'enfance et celles qui lui ont fait suite, l'historienne de l'art M.-F. Morel dénonce un manque d'approfondissement scientifique de ces travaux qui, à défaut de traiter de l'enfance, analysent sa représentation et n'étudient pas finalement les usages vestimentaires de l'enfance représentée sur des images dont le style comme le sujet sont liés à un contexte précis.

Les historiens de l'économie ou de la mode qui, à l'instar de C. Rose, explorent l'histoire du vêtement d'enfant à travers les archives de la confection, s'intéressent particulièrement aux illustrations des catalogues de vente des grands magasins européens du 19^e au début du 20^e siècle. Cette source précieuse témoigne de la composition des vestiaires quotidiens et apporte des informations sur des pièces de vêtements qui ne sont pas parvenues jusqu'à nous. Cependant, les contraintes du cadre, de la technique, du style, du schème et du thème de ces représentations qui conforment l'objet représenté à un contexte commercial particulier, font qu'elles ne peuvent se substituer au vêtement et finalement nous permettre de comprendre sa réalité technique comme son lien à l'usager. Un regard similaire doit être porté à l'ensemble des archives photographiques ainsi qu'aux témoignages écrits ou oraux sur l'enfance qui conforment leur objet au cadre de sa représentation.

Pour faire écho à L. Taylor et Y. Deslandres⁵, une histoire de la mode par l'objet s'impose pour comprendre le vêtement fabriqué et utilisé dans une société donnée. L'étude de la mode enfantine ne peut donc s'affranchir de l'analyse du vêtement qui, dans ses caractéristiques techniques, ses défauts et ses manques, témoigne des usages de son porteur. Notre recherche a donc suivi la piste des quelques historiens de la mode contemporains intéressés par la mode enfantine afin de jauger leur succès dans la manière d'appréhender un vêtement utilisé par un usager qui, à l'instar de l'enfant, est en évolution physiologique et sociale constante et s'inscrit de ce fait dans la dépendance de l'adulte.

⁵ *Ibid.*

1.3 Les vêtements d'enfant et les historiens de la mode : fortunes et écueils épistémologiques

L'histoire du vêtement d'enfant occidental repose essentiellement sur quatre ouvrages publiés en Grande-Bretagne à partir de 1965. Dans le contexte d'un intérêt croissant pour l'enfance qui caractérise l'Angleterre de la seconde moitié des années 1960⁶, Ph. Cunnington et A. Buck publient une histoire de la mode enfantine en Angleterre entre le 14^e et le 19^e siècle⁷. A travers l'étude des usages vestimentaires par le biais des sources testimoniales écrites, principalement littéraires, les auteurs tentent d'élargir leur analyse à l'ensemble des strates de la société. Cependant, leur recherche dépendante du corpus rassemblé, se cantonne aux milieux aisés dont témoignent essentiellement les romans et correspondances étudiés. A. Buck a prolongé et approfondi cette recherche dans son ouvrage *Clothes and the child*, publié en 1996. Son regard précis sur les techniques de construction et les caractéristiques physiques des vêtements étudiés font de cette publication une contribution majeure à l'histoire du vêtement d'enfant. Multipliant les sources étudiées avec précaution, mêlant aux témoignages l'analyse des objets, A. Buck livre un panorama complet et approfondi des vestiaires de l'enfance anglaise entre 1500 et 1900.

E. Ewing et A. Guppy⁸ emboîtent le pas à Ph. Cunnington et A. Buck en tentant d'approfondir la connaissance du style contemporain. Chacune d'elles enquête dans les archives des confectionneurs⁹ et dans les collections des institutions patrimoniales. Il faut dire qu'à l'inverse de la France, la Grande-Bretagne dispose dès cette époque de fonds muséaux dédiés à la mode enfantine, systématiquement collectés et étudiés par des conservateurs spécialisés. Ainsi, le Bethnal Green Museum of Childhood (Londres), musée dédié à l'enfance est, pour E. Ewing, un terrain d'étude privilégié.

Lorsque N. Marshall, conservatrice des collections de vêtements de cette institution, décide de publier un ouvrage grand public sur ce fonds, c'est une approche lexicale qu'elle choisit. Son dictionnaire de la mode enfantine¹⁰ s'appuie sur les collections, les prenant en exemple pour qualifier un vêtement ou un accessoire dont elle évoque l'histoire, les principales variations formelles au fil du temps, et l'étymologie du nom. Finalement, cette somme typologique réduit les armoires enfantines à

⁶Voir le colloque de Cambridge en 1969, *Cambridge group for the history of population and social structure*, in : Ph. Ariès, p. 2.

⁷Ph. Cunnington, A. Buck, 1965, *Children's costume in England, from the fourteenth to the end of the nineteenth century*.

⁸E. Ewing, 1978, *History of Children's Costume* ; A. Guppy, 1978, *Children's Clothes 1939-1970, the Advent of Fashion*.

⁹Le fonds de la marque *Ladybird* pour A. Guppy financée par le fonds *Pasold* en charge des archives de la compagnie.

¹⁰N. Marshall, 2008, *Dictionary of children's clothes, 1700's to present*.

une suite d'objets sans liens, limite le fait vestimentaire à sa logique de représentation et empêche que l'on comprenne mieux ce qui qualifie précisément l'enfant.

Ainsi, malgré la qualité des analyses techniques et des témoignages publiés, qu'il s'agisse de Ph. Cunnington, A. Buck, E. Ewing ou N. Marshall, l'approche chronologique et logique des garde-robes, de même que la comparaison implicite ou explicite mais constante avec le style des adultes, n'aide pas à la mise en valeur de mécanismes définitoires du vêtement d'enfant.

La recherche sur la mode enfantine britannique a cependant bénéficié du regard original de C. Rose. Partisane d'une approche matérielle de la mode et de ses usages, C. Rose cherche à déterminer ce qui, dans la guise des garçons anglais du 19^e siècle, relève de la construction du genre masculin¹¹. En fondant son étude sur les archives de confectionneurs et sur un corpus de vêtements, C. Rose développe une approche sociologique et montre la façon dont le vêtement construit l'identité du futur adulte. Cependant, en choisissant de ne traiter que des représentants masculins de l'enfance dans un contexte somme toute très restreint et de se concentrer sur les confectionneurs de la guise enfantine plus que sur ses porteurs, cette recherche n'apporte pas, encore une fois, un éclairage général des usages de l'enfance.

La mode enfantine n'a que peu intéressé les historiens de la mode et institutions patrimoniales françaises qui l'ont réduite à un rôle anecdotique et illustratif du style des adultes. Seconde exposition exclusivement consacrée à ce thème entre 1950 et 2002 en France, *La Mode et l'Enfant*, présentée au musée de la Mode de la Ville de Paris – Palais Galliera¹² développe ce qui n'avait été qu'esquissé dans l'exposition de 1979 *Modes enfantines*¹³, à savoir un panorama historique des styles pour enfants de l'aristocratie et de la bourgeoisie parisienne du milieu du 18^e siècle à nos jours. L'étude des collections du musée, vêtements et collections iconographique, auxquelles sont associés des fonds d'autres institutions patrimoniales européennes, cherche également à mieux cerner l'évolution de la confection pour enfant. Cependant, cette vaste histoire de la mode enfantine menée par des non spécialistes de l'enfance, est contrainte par une approche centrée sur l'enfant dans son rapport à l'adulte. Elle consiste de surcroît en une chronologie formelle, comparant les hauteurs des jupes comme les écarts et ressemblances entre les vestiaires féminins et enfantins des

¹¹ C. Rose, 1989, *Children's Clothes since 1750*.

¹² *La mode et l'enfant, 1780... 2000*, musée de la Mode de la Ville de Paris-Palais Galliera, éd. Paris-musées, Paris, 2001.

¹³ *Modes enfantines 1750-1950*, catalogue de l'exposition, juin-novembre 1979, musée de la Mode et du costume, Palais Galliera, Paris, 1979.

populations bien nées¹⁴. Dans le catalogue de l'exposition, c'est un large florilège de sujets liés à l'histoire des vestiaires enfantins que l'on tente de traiter avec un grand souci d'érudition : évolution des formes, des styles, des textiles, des imprimés, de l'hygiène, des uniformes scolaires, des tabliers, des habits du dimanche, les confectionneurs, la mode contemporaine, la composition de la layette. Le lecteur est pris dans un tourbillon d'informations auxquelles viennent s'ajouter des considérations sur la mode adolescente contemporaine, les tenues des nourrices et celles des femmes enceintes. Cette somme constitue autant de sujets qui ont le mérite d'ouvrir des champs d'études nombreux ; elle forme cependant un mélange bien hétérogène de dates et d'évolutions formelles qui ne témoigne vraiment jamais de la réalité des usages.

En choisissant de commencer l'exploration de la mode enfantine dans les années 1760, l'exposition *La Mode et l'enfant* se fait l'écho de l'idée selon laquelle l'apparition d'un style pour enfants serait inspirée par le traité éducatif de J.-J. Rousseau, *L'Émile*, qu'elle mêle aux thèses de Ph. Ariès en associant approximativement la publication de cet ouvrage en France en 1762 à l'émergence du sentiment de l'enfance. Les recherches menées dans le cadre de la préparation de cette exposition perpétuent l'idée selon laquelle J.-J. Rousseau serait non seulement le père de l'enfance, mais également le créateur de sa garde-robe. Les usages vestimentaires particuliers plus anciens tels ceux révélés par Ph. Ariès n'ont pas été pris en compte dans le discours de cette exposition. La mode enfantine ainsi présentée, en tant que garde-robe adaptée à son usager et distincte de celle de l'adulte et conçue par une confection spécialisée, semble n'apparaître que tardivement dans l'histoire, n'être finalement limitée qu'aux catégories sociales supérieures et lier l'existence d'un style pour l'enfant à l'émergence d'une confection spécialisée. Par ailleurs, en exploitant les seules études disponibles sur la question, c'est à dire une bibliographie qui, nous l'avons vu, reste essentiellement britannique, cette étude met en avant l'idée d'une mode enfantine largement inspirée par le style anglais à tel point qu'on en oublie que les usages français pouvaient être bien différents.

Ainsi, l'analyse épistémologique de l'histoire de la mode enfantine montre une approche redondante et conditionnée par les réflexes d'une profession : le classement logique de l'objet dans des typologies formelles qui n'informent pas des usages ; la quête d'origine et de la datation que l'historien n'a de cesse de privilégier face à l'analyse technique de l'objet et qui conduit à l'étude du fait vestimentaire par la

¹⁴ Cette approche chronologique et adultocentrée est reproduite dans d'autres expositions comme celle du musée de l'Impression sur Étoffe de Mulhouse, *Il était une fois... l'enfant dans le tissu imprimé de 1750 à nos jours*, catalogue de l'exposition, 10 novembre 2011-14 octobre 2012, éd. I.D. L'édition, Mulhouse, 2011.

succession des styles. Finalement, le manque de recherches précises sur la mode enfantine entraîne une surexploitation des études existantes et contribue à la circularité d'informations parfois faussées car utilisées en dehors du contexte auquel elles devraient s'appliquer. Cette approche comparatiste et logique du vêtement d'enfant est basée sur l'exploitation de sources redondantes. Poncifs et idées reçues découlent de cet état de fait et du regard porté par l'adulte comme par le scientifique sur l'enfant qu'il a été. En privilégiant une étude du vêtement par la succession des styles, en confondant la socialisation de la production avec sa valorisation dans un système organisé, en limitant l'approche de la culture matérielle aux sources disponibles, l'histoire du vêtement d'enfant occidental, moderne et contemporain, telle qu'on la connaît aujourd'hui, ne révèle en rien la réalité d'un phénomène sociologique. Elle est conditionnée par une démarche professionnelle qui oublie la définition précise de ses objets, qu'il s'agisse du vêtement ou de l'enfant, comme la mise en œuvre de ses objectifs dans une méthode adéquate. Pour encadrer scientifiquement l'étude du vêtement de l'enfant et nous permettre de comprendre les particularités de l'équipement d'un individu finalement différent de l'adulte, le besoin de mieux cerner l'enfant en tant qu'objet de science est nécessaire.

1.5 Les limites des approches traditionnelles de l'enfant

1.5.1 Quand les sociologues s'intéressent à l'enfant

Mentionné auparavant pour sa capacité, en tant que pionnier, à défricher un champ d'étude de l'histoire, Ph. Ariès développe une approche positiviste de l'enfance par l'analyse du « sentiment » exprimé par les adultes et mis en valeur par la conception d'un équipement spécifique. Ces thèses font cependant débat auprès des historiens. En effet, Ph. Ariès est limité par sa volonté de trouver à tout prix l'origine de ces pratiques et par une objectivation trop systématique des usages de l'enfance, analysés parfois en dehors de la prise en compte du contexte social¹⁵.

Devant l'impasse de cette quête d'origine somme toute limitée pour l'étude de l'enfant comme de son équipement, l'ethnologie, l'anthropologie et la sociologie pourraient constituer des champs d'investigation utiles à une analyse de ce pan de la culture matérielle enfantine. L'enquête d'A. Van Gennep sur le folklore français fait référence et pose les jalons d'un champ de recherche¹⁶. Cependant, malgré un intérêt pour l'univers technique, son regard centré sur l'adulte

¹⁵ « J.-L. Flandrin m'a reproché un souci trop grand, « obsessionnel », de l'origine, qui m'entraîne à dénoncer innovation absolue là où il y a plutôt changement de nature », Ph. Ariès, préface de 1973, p. 11.

¹⁶ A. Van Gennep, 1981 (rééd.), *Les rites de passage : étude systématique* ; A. Van Gennep, 1924, *Le folklore français, Du berceau à la tombe*.

et sa définition évolutionniste de l'humain ne s'attardent pas sur une analyse approfondie des mécanismes de l'enfance et de son équipement. Durant tout le 20^e siècle, la recherche sur l'enfance reste marginale dans les sciences sociales, surtout en France. L.A. Hirshfeld titre « Les anthropologues n'aiment pas les enfants »¹⁷, justifiant leur incapacité à analyser l'enfance par le fait que « l'anthropologie traditionnelle a marginalisé les enfants en négligeant leur aptitude étonnante à acquérir la culture des adultes et, moins visiblement, à créer leurs propres environnements culturels¹⁸ ». Ainsi, l'enfant et son lien avec la société dans laquelle il vit, sont minorés, sous-évalués par des chercheurs pour lesquels les mécanismes sociaux de l'enfance restent opaques. « Les enfants seraient-ils comme les appendices de la société des adultes ? Ou comme un fait naturel¹⁹ ? »

Pourtant, L.A. Hirshfeld admet que « s'intéresser aux enfants, à leurs formes culturelles spécifiques et à leur architecture mentale aide paradoxalement à mieux comprendre l'expérience culturelle des adultes²⁰ ». « En construisant leur propre environnement, les enfants s'engagent dans le même type d'activités, déploient le même type de relation de pouvoir, d'autorité et de statut et font appel aux mêmes expériences significatives que les adultes quand ils créent et habitent leurs propres sphères culturelles²¹ ». Cependant, en dépit de conceptions intellectuelles stimulantes qui auraient pu l'amener à étudier les usages vestimentaires de l'enfance, l'auteur se concentre sur le problème du jeu, en préférant aux objets techniques les témoignages oraux.

C'est sûrement cette même raison qui conduit les sociologues J. Delalande et A. Arléo²² à ne considérer que les jeux de l'enfance dans la construction de leur concept de « culture enfantine » qui échappe cependant à l'adultocentrisme des études précitées. Pour eux, l'enfance est une catégorie sociale clairement objectivée, qui peut devenir de ce fait un objet d'étude à part entière. Cette conception les amène à poser la notion de culture enfantine, qui désigne « un phénomène universel qui se transmet à l'intérieur d'un groupe social. [...] Appliqué aux enfants, il désigne les pratiques langagières et vestimentaires, mais aussi les normes et règles sociales propres au groupe, ses valeurs ; [...] il porte sur la manière dont les enfants détournent, remodelent, adaptent et

¹⁷ L. A. Hirshfeld, 2003, « Les anthropologues n'aiment pas les enfants ».

¹⁸ *Ibid.*, p. 23.

¹⁹ *Ibid.*, p. 24.

²⁰ *Ibid.*, p. 23.

²¹ *Ibid.*, p. 28.

²² J. Delalande, A. Arléo, 2011, « Culture(s) enfantine(s) : un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions », *Cultures enfantines, Universalité et diversité* ; J. Delalande, « Le concept heuristique de culture enfantine », in : R. Sirota (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*.

finalement réinventent notre culture²³ ». Ainsi, se concentrant, comme les folkloristes I. et P. Opie²⁴ avant eux, sur l'observation des usages spontanés des enfants dans le milieu scolaire, ils évacuent la dimension parentale et isolent un groupe social qui n'existe pourtant que dans sa relation à l'adulte. De plus, malgré un intérêt annoncé pour la question vestimentaire, les études se focalisent encore sur les jeux et l'oralité dans un contexte il est vrai strictement enfantin mais contraint par les normes de l'institution.

Perpétuant une approche de l'enfance à travers le langage et le comportement héritée des recherches sur le développement cognitiviste au 20e siècle²⁵, ajoutant à cela l'étude des interactions sociales de l'enfant entre pairs et avec les adultes, les études sociologiques actuelles, hormis quelques approches autour du jeu ou du don par le biais des objets « rituels » de l'enfance²⁶, font finalement peu de cas de la culture matérielle enfantine qui, pourtant, fait partie intégrante de la vie de l'enfant, de son apprentissage de la société et de son rapport à l'adulte²⁷.

1.5.2 Un enfant trop logique

« On sait combien il est difficile de définir l'enfance – démarche pourtant première pour ouvrir un champ de recherche autour de cet objet – parce qu'il s'agit d'un concept qui évolue au cours de l'Histoire et qui comprend des âges trop disparates pour être uniformes²⁸. »

Définir l'enfance n'est pas chose aisée. Les chercheurs qui s'intéressent à ce phénomène cherchent à logifier leur objet d'étude soit en partant de son observation, soit en la circonscrivant à un cadre fixé par eux. Il est ainsi tentant d'en appeler à l'étymologie du terme pour comprendre ce qu'est l'enfance. En Français, la relation à l'adulte guide le vocabulaire de l'enfance : le nouveau-né ou nourrisson, que littéralement l'on doit nourrir, devient bébé, avant d'être simplement et génériquement enfant, cet *infans* qui, d'après l'origine du terme, ne participe pas du langage. Cependant, cette approche linguistique montre rapidement ses limites. En effet, entre autres exemples, les Anglo-saxons divisent l'enfance en autant de périodes qualifiées par les comportements enfantins qui leur correspondent : *infant*, est le nouveau-né nommé en toute légitimité d'après son incapacité à parler ; *baby*

²³ J. Delalande, A. Arléo, p. 11.

²⁴ I. & P. Opie, 1959, *The Lore and language of Schoolchildren* ; 1969, *Children's games in street and playground*.

²⁵ J. Piaget, B. Inhelder, 1966, *La psychologie de l'enfant*.

²⁶ R. Sirota, 2012, « Le gâteau d'anniversaire », in J.-P. Poulain (ed), *Dictionnaire des cultures et des modèles alimentaires*.

²⁷ R. Sirota (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*.

²⁸ J. Delalande, « Le concept heuristique de culture enfantine », p. 267.

désigne la phase intermédiaire qui précède le *toddler*²⁹ qui commence à marcher ; enfin le *child*, physiquement autonome, définit aussi l'enfant en général. Ce simple exemple linguistique montre l'écart entre un phénomène humain fluctuant dans l'histoire et la manière logique de le décrire.

De nombreuses théories scientifiques ont été fondées sur cette conception logique de l'enfance sous-tendue par une approche linguistique ou évolutionniste de leur objet. La pédiatrie comme la puériculture séquentent l'enfance en périodes (premier, deuxième, troisième âge) qui définissent des étapes intermédiaires ainsi que la fin d'une période de la vie. La théorie des stades cognitifs de J. Piaget³⁰, si importante dans les développements de la pédopsychiatrie, propose une définition comportementaliste de l'enfance visant à isoler les processus d'acquisition physiologiques. Cependant, la complexité des schémas qui résultent de cette approche contribue là encore à démontrer l'incapacité à limiter l'analyse de l'humain à un cadre purement logique. Ainsi, la définition de l'enfance doit tenir compte de la subtilité des mécanismes en jeu lorsqu'il est question non seulement de son accès à la langue mais également aux usages de la négociation sociale, à la manipulation technique et au jugement.

L'enfance, ce moment de l'histoire des individus, est analysée comme une catégorie sociale par l'anthropologie et la sociologie qui, malgré une approche par le biais du lien générationnel pour chercher à définir un statut enfantin³¹, se raccrochent finalement aux mêmes critères logiques d'âge pour décrire leur objet. Cette conception se heurte rapidement aux barrières ethniques qui s'opposent à l'analyse générale d'un objet de culture. Deux exemples illustrent cette impasse scientifique : les fillettes qui sont encore irresponsables socialement dans la société européenne contemporaine, acquièrent une place et participent au groupe adulte dans d'autres cultures qui conçoivent la possibilité d'un mariage avant même que la puberté ne soit atteinte ; à l'opposé, les « kidultes » peinent à sortir de l'irresponsabilité enfantine quand bien même ils ont atteint la majorité civique. L'enfance ne peut ainsi se résumer à la mise en logique d'un phénomène, qui, tout humain qu'il est, tient à des capacités rationnelles multiples, variées et mouvantes autant qu'à la manière dont l'adulte le conçoit.

Il est important à ce stade de notre enquête de souligner le fait que les différentes façons d'aborder l'enfance résultent toutes du regard de l'adulte et de sa capacité, en tant que scientifique, à objectiver cette phase de nos vies. L'ensemble des définitions mentionnées a pour but

²⁹ *Toddler*, du verbe anglais *to toddle off* : trotter.

³⁰ J. Piaget, B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant*.

³¹ R. Sirota, 2006, « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? ».

de mieux cerner un concept que l'on vise à transformer en objet de science. Pourtant, et c'est là le sens de la préface de J. Gagnepain à l'ouvrage de J.-C. Quentel³², est-il possible de réifier ce qui est un processus humain ? Le traitement particulier dont un groupe d'âge fait l'objet dans notre société ne peut justifier qu'il se transforme en objet d'étude de même que la spécialisation d'une profession ne justifie pas l'élection de son sujet en un objet de science. L'analogie est alors révélatrice entre le traitement de l'enfance et celui des « seniors », aujourd'hui mis à part et sujets définitoires de champs de la médecine alors que rien ne nous inviterait à imaginer une archéologie ou une culture sénile comme on l'envisage enfantine.

Manquant de précision dans leur compréhension de ce qu'est l'enfant comme de ce qu'est le vêtement et de la façon dont l'un et l'autre interagissent, les recherches sur l'enfant et son vêtement perpétuent des concepts non scientifiquement fondés qui ont un impact sur la perception du public comme sur les créations des confectionneurs. L'approche historique conditionnée par une démarche professionnelle qui privilégie la donnée temporelle sur l'analyse de la variété des usages en fonction des lieux et des environnements, qui place la sociologie de la production avant l'analyse du produit techniquement conçu dans un contexte donné, ne permet finalement pas une compréhension globale du phénomène vestimentaire, qui plus est dans l'enfance. Une approche théorique fondamentale du vêtement autant qu'une définition générale de l'enfance manquent dans l'ensemble de ces études sociologiques qui peinent à définir leurs objets. Ainsi, chercher à comprendre ce qu'est l'enfant comme ce que pourrait être le vêtement en évacuant la difficulté que posent les inconnues documentaires et en s'interrogeant sur les mécanismes de socialisation du petit d'homme, semble essentiel à toute analyse du vêtement d'enfant. Finalement, après bien des errances épistémologiques, l'approche médiationniste de l'enfance comme de l'art a apporté le cadre nécessaire à un si complexe objet d'étude.

2 Les apports d'une nécessaire sociologie de l'enfant à l'étude de son équipement

2.1 Jean-Claude Quentel et l'enfant

S'appuyant sur son expérience de clinicien, J.-C. Quentel s'est intéressé à la question de l'enfance, à sa définition autant qu'à ses mécanismes³³. Il a établi un modèle d'analyse de l'enfance générale et désobjectivée qui « renvoyant dos à dos analystes et cognitivistes, risque de déplaire heureusement à tous et que les pédagogues ou éducateurs,

³² J. Gagnepain, 1987, « Y a plus d'enfants ! ».

³³ J.-C. Quentel, 1997, *L'enfant, problème de genèse et d'histoire*.

lassés des stades et du QI, finiront, s'ils ont du bon sens, par préférer à Piaget³⁴ ! » En psychologue, J.-C. Quentel base son analyse sur la parole de l'enfant et ses dessins. Il s'intéresse à la capacité qu'a l'enfant de représenter et de dire le monde, ainsi qu'à son expression technique spontanée et cherche à travers l'analyse de ces facultés, à comprendre la façon dont l'enfant s'imprègne des usages pour participer à la société. Lorsqu'il naît, l'enfant, bien qu'immature physiologiquement, possède en gestation les capacités à manipuler, dire et juger. Ses babillages autant que ses gestes malhabiles et ses caprices sont l'expression de cette émergence rationnelle indépendante et acculturée qui accompagne son développement physique. L'observation d'un nouveau-né qui est capable d'adapter sa succion selon qu'on lui présente la tétine ou le sein, qui saisit et agite pour ne produire souvent rien d'autre que du geste pur, montre cette capacité qu'a l'enfant d'accéder d'une manière indépendante aux ouvrages techniques. Par ailleurs, capable d'associer un son à un sens, l'enfant sait identifier la boîte à musique au temps du sommeil et la voix de sa mère à celui du repas montrant son habileté à formuler des messages et des représentations suivant ses propres règles. Enfin, l'enfant veut et refuse, désire et rejette en fonction de la capacité à juger à laquelle il accède également en toute autonomie. Dans son accès à l'ouvrage, au message comme au suffrage, l'enfant est indépendant de l'adulte et dans un rapport qualifié de « réciprocité » avec lui.

Si l'enfant naît naturellement « tout casqué », la capacité à laquelle il émerge durant ses premières années et qui fait l'objet d'une particulière attention dans le cadre de notre étude de son environnement matériel est celle de l'usage, du consensus qui permet la vie en société. Il n'a pas encore l'accès à l'instituant et l'institué, au lien et au rôle, qui conteste notre biologie d'animal et fonde la personne en tant qu'être social. C'est par un processus dit d'« imprégnation » que l'enfant acquiert l'usage, la langue, le style et le code qui font de lui un adulte capable de négocier sa place dans le groupe. L'approche de J.-C. Quentel permet d'envisager l'autonomie de l'enfant comme son lien à l'adulte et, de ce fait, la manière dont l'adulte interagit avec l'enfant sur tous les plans. Le maternage pourrait qualifier la relation de dépendance de l'enfant à l'adulte autant que le lien complice qui se développe dans le cadre du processus d'imprégnation, qui a pour objectif la socialisation de l'enfant. Ainsi, l'adulte accompagne l'enfant dans ce processus d'imprégnation par le biais de l'instruction scolaire ou domestique, de l'apprentissage des techniques historiquement négociées, de l'édification religieuse ou citoyenne autant que de l'éducation aux usages qui peuvent être ou non équipés.

³⁴ J. Gagnepain, préface à l'ouvrage de J.-C. Quentel, p.5.

J.-C. Quentel définit l'enfant comme un être irresponsable socialement, c'est à dire incapable de prendre en charge son devenir et finalement « hors d'usage ». S'il est en vie et dans l'histoire, l'enfant n'a pas d'histoire propre. Il n'existe qu'à travers sa relation à l'adulte et participe par procuration à l'histoire de ses parents³⁵. Ainsi, l'enfant s'imprègne par le biais d'une « constante interaction avec l'entourage³⁶ ». En soulignant cette relation de dépendance définitoire de l'enfance, J.-C. Quentel envisage non seulement le lien filial mais bien plus le caractère central de la présence de l'adulte dans l'enfant : « le petit homme est aussi, autrement dit, un petit d'homme³⁷ ». La relation entre l'adulte et l'enfant est cependant différente d'un simple assujettissement. Ainsi, en miroir, l'analyse « quentellienne » prend en compte la part d'enfance qui existe dans l'adulte, qui conditionne de ce fait le maternage et conduit à en reproduire indéfiniment les mécanismes³⁸. Toute acquisition a une dimension d'héritage et l'imprégnation, ni spontanée, ni naturelle, s'appuie sur la transmission du maître à l'élève comme sur la complicité entre le parent et l'enfant qui reproduit pour mieux s'approprier. De ce fait, l'absence d'objectivation de l'enfance permet d'envisager le lien entre les générations comme un principe de construction de l'être social. Le passé fait partie de l'enfance autant que le futur qu'il construit.

Si pour J.-C. Quentel l'enfant ne peut être concrètement étudié pour lui-même en dehors de son rapport à l'adulte, il lui semble cependant nécessaire de déconstruire un objet d'étude en vue d'éviter l'adultocentrisme dont souffrent les théories précédemment évoquées. J.-C. Quentel souligne l'importance de l'observation de l'erreur enfantine pour comprendre les mécanismes en jeu dans l'enfance et la manière dont s'opère l'imprégnation. En remettant ainsi en cause les démarches des scientifiques qui ont plaqué sur l'enfant leur propre compréhension du monde, il introduit l'importance de l'observation des actions spontanées comme illustration des mécanismes en jeu dans l'enfance. Sans la présence de l'adulte qui interfère et filtre constamment ses actions, l'enfant révèle des capacités non imprégnées qui nous permettent d'aller au plus près des mécanismes rationnels pour mieux les comprendre.

³⁵ J.-C. Quentel, p.272 : « L'enfant entre complètement dans l'histoire de l'autre [...]. Par conséquent, l'enfant est dans l'histoire. [...] Mais à cette histoire, l'enfant ne participe que par procuration. »

³⁶ *Ibid.*, p. 159.

³⁷ *Ibid.*, p. 159.

³⁸ *Ibid.*, p.273 : « si l'adulte est dans l'enfant [...] l'enfant est aussi dans l'adulte. [...] Cette dimension constante de l'homme conduit l'adulte à façonner inévitablement l'enfant à son image et à conférer au fils une enfance qui est en définitive celle de ses parents ».

Ainsi, l'enfant, capable de représentation, de manipulation, est également en capacité de jugement, de frustration comme de désir et c'est là ce qui le définit aussi. Une étude de l'équipement de l'enfance doit prendre en compte cette indépendance relative dans son accès à l'ouvrage, au message comme dans ses prises de décision ou suffrage. Dans ce processus, l'enfant cherche à copier un référent qu'il considère comme un exemple inatteignable, comme « un rêve de maîtrise »³⁹. L'adulte est pour l'enfant un fantasme qu'il se plaît à singer, à copier, auquel il voudrait ressembler. L'adulte, quant à lui, cherche à faire de l'enfant un « être merveilleux »⁴⁰ qui, finalement, lui ressemble. Cette part de rêve autant que ce jeu de miroir qui reflète autant qu'il lie les générations est présente dans le matériel que l'enfant se voit attribuer par l'adulte autant que dans sa réinvention par l'enfant. L'étude de l'équipement de l'enfant doit prendre en compte ces notions d'indépendance et de dépendance, d'imitation et de fantasme pour permettre d'identifier les contours comme les mécanismes de l'imprégnation et du maternage, soit de la socialisation de l'enfant.

L'enfance n'est donc ni une phase, ni un objet. Il s'agit d'un processus qui fait partie de nous, adultes, par lequel nous nous imprégnons de l'histoire de l'autre pour pouvoir négocier notre place dans la société. Cette approche qui met l'adulte au cœur du processus de maternage autant qu'elle accorde une position centrale à l'enfant dans le cadre de la mécanique d'imprégnation ouvre des perspectives inédites aux études sur l'équipement de l'enfance produit pour le « petit d'homme ». En effet, dans la mesure où l'enfant, défini comme un processus de l'humain et non comme une réalité qu'il n'est pas, a toute sa place dans les champs des sciences de l'homme, l'étude de son équipement est pleinement légitime dans une anthropologie enfantine qui se développerait à partir de sa culture matérielle. L'anthropologue n'a donc pas à avoir peur de ces petits hommes ainsi réhabilités au cœur des sciences humaines⁴¹. La culture matérielle enfantine, que l'on pourrait résumer en quelques grandes catégories telles l'étude du traitement du corps, de l'alimentation, du logement de l'enfant, du jeu et du jouet comme de l'ensemble du matériel dit « pédagogique », s'invitent aux côtés du vêtement dans un vaste champ d'étude de la socialisation de l'enfant aussi bien que de son indépendance de représentation, d'activité et de vouloir. Par-delà les frontières des disciplines et du temps, cette anthropologie de l'enfant généraliste et généralisée prend pour objet le processus d'imprégnation et apporte de ce fait une légitimité à l'ensemble des sciences sociales ayant trait à l'enfance.

³⁹ J.-C. Quentel, p.276.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 296.

⁴¹ L. A. Hirshfeld, 2003, « Les anthropologues n'aiment pas les enfants ».

2.2 Anthropologie vestimentaire : la rationalité technique comme objet de l'histoire de l'art

Dans son modèle d'étude du vêtement, P.-Y. Balut souligne le fait que l'habit fait être les individus au sein du groupe et révèle les règles mouvantes du consensus social⁴². Le vêtement est technique dans sa façon d'être manipulé ; il est symbole et forme dans la manière de se le représenter ; il est norme dans sa capacité à assouvir les désirs ou à être l'objet de frustrations. Cependant, fondamentalement défini par sa dimension sociale, le vêtement fabrique l'identité de la personne qui le porte comme son appartenance au groupe. Le vêtement se pose ainsi en paradoxe de la notion d'enfance justement caractérisée par son irresponsabilité sociale. Il est tentant cependant dans une première interprétation du fait vestimentaire de l'enfance, de décrypter le vêtement d'enfant à l'aune de ces concepts généraux. Dans une mécanique dite d'« investiture »⁴³, le vêtement fabrique les individus en fonction de ce qui les lie socialement. Ainsi, le vêtement d'état révèle leur statut : chez l'enfant, le costume marin fait le bourgeois autant que les hardes font la pauvre. Dans un être ensemble vestimentaire, les personnes s'associent par le port d'une tenue de partenariat qui, pour reprendre l'exemple du *dress code* décrit par P.-Y. Balut⁴⁴, résulte de la négociation sociale qui régit tous les usages vestimentaires et fait que, par le choix de sa tenue, on participe de manière convenable à l'événement auquel on est convié : aux côtés de leurs parents apprêtés, les culottes courtes et robes blanches, habillent avec raison les enfants endimanchés des années 1950. Le vêtement peut également investir l'individu d'un rôle. L'habit de charge est celui de sa fonction, du métier qu'il doit exercer⁴⁵ : au 18^e siècle, le bourrelet et les lisières font les jeunes enfants et ce indépendamment de l'utilité technique de ces couvre-chefs décoratifs et harnais de fantaisie. Ces rôles que les individus jouent et qui les composent les uns aux autres dans des situations constamment négociées sont également habillés de tenues de parties qu'il faut endosser pour que la pièce se joue⁴⁶ : la communion a lieu en présence des communicants uniformisés mais aussi de l'ensemble du clergé et de la famille endimanchée. Ces quatre mécanismes d'habit d'état, de charge, de partenariat et de partie régissent de manière égale la capacité qu'a le vêtement à fabriquer la personne qui le porte et

⁴² P.-Y. Balut, 2013, *Théorie du vêtement*, p.69 : « Le rôle le plus déterminant du vêtement alors, qui ne saurait donc se réduire à quelque symbolique que ce soit, est celui d'une mise en condition sociale, d'une investiture, tant des modes instituant des liens que ceux institués des rôles pour lesquels on se lie. »

⁴³ *Ibid.*, p.67.

⁴⁴ *Ibid.*, p.76.

⁴⁵ *Ibid.*, p.79.

⁴⁶ *Ibid.*, p.81.

définissent l'investiture en tant que mise en condition sociale⁴⁷. Inversement, par la guise, comme historicisation de la technique ou style, le vêtement contribue à l'appartenance ethnique⁴⁸ : la guise renforce la participation des individus à un temps, à un lieu ou à un environnement, elle établit les uns pour mieux exclure les autres et les faire être dans l'histoire qu'ils se donnent. Ces mécanismes généraux d'investiture et de guise, qui résultent de l'articulation entre technicisation et socialisation, soulignent l'importance du vêtement dans l'organisation de nos sociétés aux frontières constamment renégociées.

2.3 Une histoire du vêtement d'enfant réinventée

Échappant aux écueils des démarches professionnelles, le principe de la composition des styles vestimentaires enfantins infiniment variés trouve finalement un fondement dans la définition d'un enfant qui, étant de toutes les histoires, n'en est vraiment d'aucune et s'habille en marin, en écossais ou en Petit Lord Fauntleroy sans que cela n'ait finalement d'effet sur son positionnement social. Le principe même du style pour enfant, qui copie des tenues d'autres temps, d'autres lieux et d'autres environnements, qui reprend les codes des vestiaires adultes autant qu'il s'affranchit parfois de toute référence aux styles contemporains, est certainement lié à cette a-socialité enfantine et au principe même d'imprégnation tel qu'isolé par J.-C. Quentel. Ainsi, loin d'être anecdotique dans l'éducation des petits d'hommes, la guise enfantine, fondée sur le principe d'échange d'art, consiste en une mise en histoires de l'enfance autant qu'en une éducation aux principes du style et de l'appartenance ethnique. La mode enfantine occidentale se nourrit de guises exotiques comme locales, nostalgiques comme futuristes, mais aussi des styles vestimentaires des ouvriers, des marins, des soldats, des héros de l'enfance, des adultes. L'étude des guises enfantines multiples et multiformes montre la complexité de l'analyse de cette mise en technique de l'histoire que l'on a et que l'on se donne. Pour l'enfant, cette histoire se compose d'une myriade de possibles et de projections pilotées par les désirs adultes et les fantasmes enfantins. La guise enfantine consiste finalement en un déguisement constant de l'enfant qui n'a pas d'histoire même s'il y participe et s'il doit s'imprégner de ce mécanisme ethnique. Si elle a un effet sur la représentation que l'on se fait de l'enfant, la variété des styles s'opère en écho de cette errance historique définitoire et n'a de fait aucune incidence sur son positionnement social.

Un bon exemple de cette confusion entre construction sociale et représentation par le style réside dans les phénomènes d'hypersexualisation et de construction du genre qui agitent les débats contem-

⁴⁷ *Ibid.*, p.69.

⁴⁸ *Ibid.*, p.93.

porains. Du point de vue de la guise enfantine, l'échange de vestiaire entre adultes et enfants est l'une des possibilités qu'offre la mécanique de l'emprunt stylistique définitoire de la guise enfantine. Il s'agit là d'un déguisement supplémentaire qui « glisse » chez l'adulte « pervers » vers de l'investiture. « L'adulte est dans l'enfant », dit Jean-Claude Quentel⁴⁹ : sans doute est-ce aussi par le biais du style que cette présence parentale se réalise. Ainsi, l'adulte qui crée la garde-robe enfantine fait œuvre d'intentions d'ordres social et moral. En s'inspirant du style des adultes, la guise enfantine en prend toutes les formes. D'une simple identité de textures, de couleurs, d'ornementation, le style adulte pour l'enfant peut se développer autour du même principe de construction et de composition des tenues, dessiner de fait les mêmes silhouettes et pousser l'emprunt jusqu'à une identité parfaite. L'adaptation dont cette guise doit faire l'objet pour être portée par un enfant différent morphologiquement justifie d'une intention de la part de l'adulte confectionneur qui voit dans cette uniformisation l'expression d'un parti-pris comme de ses goûts vestimentaires. La guise enfantine emprunte à l'adulte comme à bien d'autres styles. Cependant, contrairement aux autres emprunts, l'identité stylistique entre adultes et enfants a pour effet d'effacer la frontière entre les générations et nourrit finalement l'illusion d'un enfant investi en adulte, et qui serait considéré comme un adulte y compris sur le plan sexuel : il en assumerait alors la totalité du genre. Pour autant, de même qu'un enfant en marin ne prendra jamais la mer, de même un garçonnet en complet trois pièces ne siègera dans aucun conseil d'administration ! Pourtant, l'enfant est bel et bien irresponsable socialement et sa guise, si elle l'habille en adulte, peut l'investir d'un état qui, par définition, n'est pas le sien. Les débats moralistes et politiques contemporains se focalisent sur des usages actuels extrêmes et finalement relativement marginaux. Or, le mécanisme d'emprunt à d'autres styles est lié à la construction même du style pour enfants et reste indépendant a priori d'un quelconque dévoiement voulu ou induit de l'innocence enfantine. Finalement, la réaction de l'opinion à cette appropriation enfantine de tenues adultes ne résiderait-elle pas plutôt dans l'expression d'un malaise contemporain qui voit dans tout échange vestimentaire entre l'adulte et l'enfant le signe d'une perversion ? La déviance consisterait ainsi, en nos termes, dans le regard porté par la société des adultes sur ces choix vestimentaires, qu'ils soient volontaires chez un enfant presque adolescent ou subis par les plus jeunes.

« L'enfant est dans l'adulte »⁵⁰. Par ce postulat, J.-C. Quentel conceptualise le lien entre l'adulte et l'enfant : une dépendance, un devenir, un fantasme. L'enfant que nous avons été forge notre

⁴⁹ J.-C. Quentel, *L'enfant*, p. 273.

⁵⁰ J.-C. Quentel, *L'enfant*, p. 302.

conception des petits hommes et sous-tend la manière dont nous projetons en lui un devenir à notre image. L'adulte n'est donc pas seulement l'éducateur, celui qui historicise l'enfant en composant pour lui une guise nourrie d'histoires. Il projette aussi dans l'enfant ce qu'il est et ce qu'il a été dans un mouvement qui compose le processus d'imprégnation. En l'habillant en adulte miniature, en l'hypersexualisant, en le « déguisant » en bourgeois ou en paysan, en désirant l'extraire du monde par le biais d'un style bien faussement neutre, l'adulte projette ses fantasmes sur l'enfant et, finalement, aspire à se voir en lui. La représentation qu'il se fait de l'enfant construit des genres, des âges et des histoires dans la variété des rôles attribués à un enfant qui n'en a finalement aucun.

L'adulte crée le monde dans lequel l'enfant vit à partir de ses propres conceptions de la société, sous-tendues par celles qui l'ont lui-même forgé. Le lien de l'adulte à l'enfant, dans cette mise en abyme, intègre le passé et l'avenir : l'imprégnation s'opère dans cette tradition qu'incarne l'adulte. Agent de transmission, l'adulte conçoit un équipement enfantin rassurant en ce qu'il relie l'enfant qu'il a été à l'adulte qu'il est devenu. L'importance de la transmission dans la confection des tenues enfantines repose sur la pérennité d'un style qui habille des générations des mêmes robes à smocks et de culottes courtes. Cependant, d'une manière plus subtile, le conservatisme ainsi mis en œuvre reflète celui du processus d'imprégnation lui-même qui, conditionné par ce concept de transmission, s'opère toujours selon les mêmes principes. Ainsi, il n'y a pas de surprise dans la manière dont l'adulte équipe l'enfant : par-delà les évolutions stylistiques, les principes de maternage incorporés dans l'équipement de l'enfant restent les mêmes et leur mise en œuvre se pérennise. Cette tradition sociale est marquée par des rituels, des « habitus » qui scandent la vie de l'enfant comme sa garde-robe. Le vêtement d'enfant va donc bien au-delà d'une mise en histoire et de l'éducation aux mécanismes de la société. Elle est l'expression du lien de l'adulte à l'enfant autant que des errances sociales des petits d'homme.

3 Le vêtement d'enfant : réalité technique

Si la sociologie de l'enfance telle que proposée par J.-C. Quentel permet de renouveler l'approche de l'enfant dans ses relations à la personne et à l'histoire, la question des interactions de l'enfant avec son équipement au cœur de notre enquête, devrait s'appuyer sur une analyse de l'enfant technicien. Parallèlement, la prise en compte de la réalité technique du vêtement doit guider la compréhension des interactions entre l'adulte éducateur et l'enfant utilisateur d'un objet techniquement défini. En ce sens, l'ergologie fondatrice de l'anthropologie de l'ars pose les jalons d'une approche cohérente, générale et renouvelée de l'équipement d'une enfance définie par le principe d'imprégnation de la

rationalité ethnique. La confrontation du modèle d'étude du vêtement proposée par P.-Y. Balut au concept d'imprégnation définitoire de l'enfance montre la façon dont se construit la guise enfantine et son appartenance historique. Elle montre également quels peuvent être les effets induits par la construction d'un style particulier pour l'enfant sur la définition même de l'individu. La technique, autonome et formatrice, a la capacité de réorganiser la société. Quel effet cela peut-il avoir sur le vêtement d'un enfant qui, bien qu'a-social, n'en est pas moins technicien et moraliste ?

3.1 Autonomie de la technique et a-socialité enfantine

Parler d'investiture, soit de fabrication de la condition sociale par le vêtement, lorsque l'on évoque le vêtement d'enfant peut sembler paradoxal après les développements du début de cette étude. En effet, pour reprendre la définition médiationniste de l'enfant, celui-ci n'existe socialement ni en lien ni en rôle ; il diverge constamment et agit selon un système que, finalement, il improvise sans cesse et qui ne s'encombre pas de bienséance. Ainsi, sortir en costume de *super héros* ou dans le plus simple appareil est concevable pour un enfant sans responsabilité quand l'adulte ne peut, à moins d'une négociation nécessaire, diverger ni par le style ni par l'investiture. Cependant, être dans son rôle et dans son statut, être assorti et associé, porter sa charge et être en capacité de négocier : ce sont tous ces principes de la vie en société dont l'enfant n'a pas les clés et qui, intégrés dans un vêtement socialisant et socialisateur même, servent son éducation.

Ainsi, en distinguant ce qui relève de la manière d'habiller des situations où les enfants vivent entre eux de celles où ils sont auprès des adultes, il s'avère que les jeux d'investiture règlent finalement toujours les vestiaires de l'enfance. Alors que rien n'oblige l'adulte à associer l'enfant à son système d'organisation sociale, il l'y invite par le biais du partenariat vestimentaire. L'enfant contraint ou fier, s'endimanche pour aller manger chez grand-mère, s'habille « sport » pour une partie de campagne et s'accommode de ces usages négociés par l'adulte. Alors qu'il n'a aucune responsabilité, l'enfant se voit accorder des rôles qui marquent son quotidien et l'habillent pour le faire être dans une partie qui ne dépend pas de sa présence. Effet de la technique sur la construction de l'enfance, l'investiture enfantine, bien que paradoxale, s'avère multiforme. S'il vit par procuration l'histoire de ses parents et porte leur identité à défaut d'en avoir une, l'enfant est aussi reconnu en fonction de son âge, de son genre, s'associe en partenaire des adultes comme de ses pairs et joue des rôles variés dans la société. Le vêtement scolaire qui uniformise les partenaires quasi neutres d'une institution ; les tenues de bac à sable qui associent les plus jeunes dans leurs jeux ; les tenues de fêtes enfantines à col marin et dentelle blanche qui soulignent un statut particulier ; tout cela organise plus ou moins

subtilement le quotidien vestimentaire de l'enfant. L'investiture enfantine constitue une voie d'association de l'enfant au groupe des adultes comme de mise à part et de distinction par le port d'attributs qui lui sont réservés. Éminemment éducative, elle contribue à la reconnaissance de l'entrée de l'enfant en société et témoigne finalement du fonctionnement de la mécanique d'imprégnation définitoire de l'enfance.

Cependant, du fait de l'autonomie de la technique, il découle de l'usage du vêtement des effets qui peuvent conforter autant que perturber l'ordre social. Ainsi, la distinction vestimentaire de l'enfance peut contribuer à sa marginalisation qu'elle soit motivée par un désintérêt pour des individus irresponsables ou, à l'inverse, liée à une volonté de mettre en valeur et de protéger l'innocence enfantine qui fascine l'adulte à certains moments de l'histoire. En ce qu'elle met l'accent sur une reconnaissance sociale de l'enfance par son association à ceux qui comptent, ou sur son isolement par une mise à part vestimentaire, l'uniformisation révèle, par exemple, l'organisation du pouvoir dans la famille et, plus largement, dans la société. À l'inverse, l'uniformisation entre enfant et adulte par l'hypersexualisation évoquée précédemment uniformise les générations et simule l'accès de l'enfant à une reconnaissance sociale que son irresponsabilité, de fait, ne permet pas ; autre exemple, les différenciations de garde-robres en fonction des âges et des genres fragmentent une enfance pourtant conçue autour d'une seule et même définition de l'enfant. La récurrence des effets induits de la technique sur la représentation que l'on se fait de l'enfant et de fait son positionnement social, témoigne de la réalité d'un mécanisme qui n'est pas qu'hasardeux. En effet, l'adulte conçoit l'enfant comme il est : il projette sur le groupe enfantin sa conception de la société et utilise le vêtement pour le faire être également. Paradoxalement pour ce qui est de l'enfant, le vêtement techniquement autonome investit de ce fait les petits d'homme et construit leur représentation tout en réorganisant parfois la société.

Habillé par l'adulte et de ce fait confronté aux mécanismes vestimentaires, l'enfant, qui ne possède pas encore les usages et les clés du contrat social en fait l'apprentissage par le vêtement. Pour autant, s'il n'est pas encore l'adulte qu'il aspire à devenir, l'enfant vit et agit. S'il s'imprègne des usages dont il n'a pas encore conscience, il conçoit en fonction de ses propres règles sa vie dans le groupe. Si par l'imprégnation il est éduqué aux usages de l'investiture, il se met aussi en scène d'une manière inattendue et non négociée, qui surprend l'adulte autant qu'elle l'amuse. L'enfant ne peut s'investir puisqu'il n'a pas accès à la dialectique qui fonde la personne. Il est simplement en capacité de simuler par un processus d'imitation qui définit l'apprentissage. C'est sûrement par là qu'il faut identifier la fonction du travestissement, si présent dans le quotidien de l'enfant et par lequel il

devient autre. Pas sérieuse pour l'adulte, la panoplie habille l'enfant qui s'invente une autre personnalité et crée ainsi ses propres règles sociales, le temps du jeu.

3.2 L'enfant technicien

Face à l'enfant a-social, agit cependant l'enfant technicien. Celui-ci est capable d'interactions avec son équipement et donc, d'une manipulation vestimentaire qui réanalyse les façons de faire imposées par l'adulte confectionneur et éducateur. L'étude du vêtement d'enfant doit prendre en compte cette autonomie technique et ses effets.

Si le nourrisson immature reste incapable de maîtriser ses gestes et ses usages, il instrumente le vêtement dès les premiers instants de sa vie. Ainsi, lors de campagnes d'observation, nous avons remarqué la façon dont certains nourrissons passent leurs pieds par l'interstice laissé libre à l'entrejambes du pyjama, retirent leurs bras des manches ou les saisissent... Quelles qu'en soient les maladresses, les interactions entre le corps et une tenue conçue et enfilée par l'adulte mettent en évidence une capacité d'instrumentation avant même la pleine possession de la faculté technique dès la mise en contact de l'enfant avec l'objet.

L'enfant aime l'action : parfois sans fin utile, son geste n'a souvent de sens que dans le plaisir d'agir et la gesticulation. L'encourageant dans son développement physiologique et sa maîtrise du geste, l'adulte lui propose des champs d'expérimentation variés. Si l'univers du jeu est essentiellement fondé sur cet objectif, le vêtement sert aussi de prétexte à l'apprentissage de la manipulation : le plaisir de la découverte d'un graphisme caché, d'une ouverture de poche différente, d'un autre système d'arrimage ou d'enfilage, stimule l'enfant et l'invite à explorer d'autres gestuelles vestimentaires.

Selon D. Winnicott⁵¹, il semblerait que ce soit par le biais d'un processus de manipulation solitaire que l'enfant parvienne à s'approprier l'objet. Ainsi, si l'usage de la « bonne » vêtue, de la manipulation technique vestimentaire congrue, s'acquiert par l'imitation de l'adulte référent, c'est dans les moments où l'enfant physiologiquement apte agit seul que l'on peut percevoir la façon dont il met en œuvre une technique vestimentaire qui lui est propre. En passant outre l'exemple parental, l'enfant réinvente sa vêtue, d'une manière spontanée. C'est ce que l'archéologue du vestimentaire cherche à découvrir, pour comprendre la relation directe de l'enfant technicien à son vêtement.

Quand l'enfant manipule seul, il enfile comme il le peut et comme il le veut, d'une manière efficace ou non, quelle que soit la fin, utile ou non, de son geste comme de l'objet ainsi porté. Les chaussures peuvent être enfilées sur les mains, le slip sur la tête, le pull à l'envers,

⁵¹ D. W. Winnicott, 1971, *Jeu et réalité*, 1971.

rien n'en empêche l'enfant, qui y voit là une utilité qui est la sienne et qui fait acte de vêtue en enfilant, en fermant, en portant, comme il l'entend : c'est même cette manipulation seule, sans fin utile, qui l'amuse plus que l'efficacité du geste ou la conformité à l'usage. Dans la plupart des espaces collectifs, des cas d'hétéropraxie – mais il n'est par définition d'orthopraxie que pour l'adulte – s'observent au quotidien et sont même parfois enseignés à l'enfant à toutes fins utiles : l'enfilage du manteau posé au sol, par les manches d'abord puis en le passant par-dessus la tête est l'une des manipulations enseignées aux écoliers pour favoriser leur autonomie durant les premières semaines de vie en communauté.

Dans le maintien du vêtement, il est difficile pour l'enfant, physiologiquement autant que suivant l'usage, de manipuler boutons et boutonniers, de nouer et de fermer. Le nœud par exemple, si utile pour les lacets des chaussures ou les ceintures, fait l'objet d'un long apprentissage basé sur la répétition du geste. Celui-ci n'aura d'efficacité que celle que l'enfant lui donne. L'enfant qui « n'y arrive pas » parvient pour autant à ses fins en imaginant d'autres manipulations : il ne parvient pas à nouer, il se débrouille pour marcher chaussures ouvertes ; il n'arrive pas à fixer sa ceinture, il tient son pantalon en place par les mains... Il invente sa propre manière d'être dans son vêtement comme d'agir avec sa tenue. Il crée sa propre dégainie enfantine.

Il est toujours difficile, faute d'études sur la question, d'isoler des exemples de manipulations enfantine qui ne seraient pas passées déjà par le filtre de l'adulte habilleur et éducateur. Ceci ouvre le champ d'expérimentations futures. Bien sûr, l'enfant s'accommode de tenues trop ajustées ou trop larges et sa démarche pataude est certainement le résultat de cette nécessité de s'adapter à un vêtement qui ne prend pas en compte ses contraintes manipulatoires. Cependant, comme pour l'enfilage, c'est plus certainement dans ce que l'on considère comme des maladresses, des erreurs, des lubies, dans le port du vêtement comme dans la démarche, que l'on peut repérer réellement la manière dont s'opère le développement physiologique de l'enfant comme l'analyse technique à laquelle il accède. L'enfant enfle et porte finalement toujours son vêtement d'une manière aussi personnelle que parfois originale. Spontanément, il crée un nouveau maintien, met en œuvre une démarche qui lui convient, et qui résulte de sa façon d'appréhender l'objet et de le manipuler. Il ne s'agit pas là de préférence, d'esthétique, mais simplement d'une autre analyse technique du vêtement qui, inefficace parfois du point de vue de l'utilité de l'objet ou non conforme à l'usage, n'en est pas moins relative à sa conception de l'efficacité. L'adulte n'a de cesse alors de rectifier sa mise et de le remettre dans le droit chemin : celui de l'usage imposé plutôt que négocié.

3.3 Aspirations et caprices : l'enfant envieux

Par ailleurs, l'analyse de la relation de l'enfant à son vêtement permet d'identifier l'expression de ses goûts, de ses fantasmes et de ses envies et de démontrer par là son autonomie morale. L'enfant est capable de vouloir et de plaisir et se réapproprie de ce fait l'équipement qui lui est confié en en modifiant l'aspect. Les caprices enfantins évoqués précédemment sont l'expression de son plaisir, animal, naturel, physique, autant que déjà acculturé quoiqu'encore hors des codes, pour un certain type de sensations comme une certaine manière de porter son vêtement. Les jupes qui tournent et les draps qui se transforment en capes de géants, témoignent de son goût du fantasme et de sa capacité à privilégier les fins magiques du vêtement. Si l'adulte reste aux commandes de la confection et de l'acquisition des vêtements, la manière dont l'enfant sélectionne ses tenues, toujours les mêmes, ou toujours inadaptées aux situations, au temps qu'il fait, s'effectue en fonction de ses désirs et envies.

Le vêtement est le support des fantasmes de l'adulte. Celui-ci valorise les gestes enfantins et les sacralise parfois, pensant se plaire en plaisant à l'enfant « merveilleux⁵² » qui est en lui et fantasmant sur les origines de son univers à travers le petit qu'il crée. En s'exprimant par les dessins de l'enfant, en parlant avec ses mots, en valorisant ses envies, il l'invite à participer à un système technique dont l'adulte est toujours le seul garant. Pour l'enfant, cet adulte idéal crée un équipement qui aspire à idéaliser l'enfant. Cependant, si l'enfant « trouve son principe d'explication dans l'adulte qui le porte »⁵³ et, devrait-on ajouter, qui l'équipe, il est indépendant dans son accès aux rationalités incorporées. L'enfant accède au signe, à l'outil et à la norme. Du point de vue vestimentaire, s'il dépend de l'adulte dans l'usage, l'enfant est indépendant dans la mise en œuvre de ses vêtements, dans la façon dont il se les représente, dans la manière dont il les désire ou les rejette, dont il les fantasme et les imagine. La spontanéité enfantine révèle cette indépendance qui échappe à l'adulte et est de fait si difficilement observable, mais si stimulante aussi lorsque l'on parvient à la repérer. C'est cette indépendance de l'enfant face à son équipement qui justifie réellement l'existence d'un vêtement d'enfant différent, qui reflète l'interprétation du monde par des petits êtres non imprégnés, par des irresponsables qui sont les invités d'une société qui n'est pas encore la leur. Cette analyse d'un vêtement nommé, manipulé et désiré par l'enfant, de cette interaction spontanée avec l'objet, doit être approfondie pour permettre la compréhension de la manière dont l'enfant construit son environnement matériel et s'approprie celui que l'adulte conçoit pour lui.

⁵² J.-C. Quentel, p. 296.

⁵³ *Ibid.*

Conclusion

Notre enquête dans les garde-robes de l'enfance du 18^e siècle à nos jours était partie d'un doute sur l'existence même d'un sujet d'étude et d'un intérêt à vouloir faire parler ces témoins matériels de la culture enfantine. Elle a commencé par la nécessité de remettre en cause des idées préconçues et circulaires qui brouillaient notre compréhension de ceux qui constituent le tiers de notre humanité et fondent ce que nous sommes. Notre étude a cherché initialement à comprendre comment pouvait s'écrire une histoire générale du vêtement d'enfant libérée des contraintes de la chronologie ou de la comparaison systématique à l'adulte. Guidée par la conception médiationniste de l'enfance, nous avons isolé ce qui relève du maternage dans le vêtement modélisé par l'Artistique et identifié ce qui caractérise une culture matérielle conçue par l'adulte pour un enfant non imprégné. Du fait du manque d'objectivité d'un corpus définitivement conditionné par l'adulto-centrisme du témoin comme de l'inventeur, l'analyse de l'équipement de l'enfance s'est avérée complexe. La conception de l'enfance comme processus sociologique d'imprégnation nous a permis de dépasser les limites de l'incomplétude des fonds archivistiques et d'une étude évolutive rapidement dans l'impasse. Confrontant cette définition dés-objectivée de l'enfance à un vêtement qui fabrique des identités sociales et est conditionné par l'histoire, notre approche, fondée sur un paradoxe, en a révélé autant sur l'enfant que sur l'adulte qui le crée, le façonne, l'équipe comme il voudrait l'être.

La technique, dans ce qu'elle a d'autonome et dans sa capacité à interagir constamment avec ce que nous sommes, s'invite dans ces relations entre l'adulte et l'enfant par le vêtement. En uniformisant les générations, elle interroge l'investiture des petits hommes d'un statut qu'ils n'ont pas ; en les habillant en partenaires de leurs parents, elle associe là où ce n'est socialement pas utile ; en créant un univers de représentation pour l'enfant, elle accentue la différence entre les pairs et les pères qui sont pourtant dans une interaction éducative permanente. La difficulté à analyser un système mouvant tient certainement à cette indépendance de la technique qui réorganise constamment nos sociétés. Remettant en cause les approches traditionnelles de l'histoire de la mode, notre étude ouvre la voie à une autre conception du vêtement d'enfant, soit l'enjeu d'un trio dépendant, créatif et contradictoire, entre l'enfant, l'adulte et la technique qui a finalement raison de tout.

L'analyse du vêtement d'enfant ne peut donc se limiter à la succession temporelle des styles ou à l'étude typologique des formes. Elle ne peut se résoudre à l'évocation du seul point de vue de l'adulte sur l'équipement de l'enfant. Elle doit s'appuyer sur un modèle d'étude qui envisage d'une part la manière dont l'adulte conçoit le vêtement d'un enfant qu'il doit éduquer pour accompagner le processus d'imprégnation qui fera de lui un adulte à son tour ; évitant la réification

d'un processus historique, cette étude du vêtement d'enfant doit aborder la question de l'autonomie technique, morale et logique de l'enfant qui interagit avec son environnement ; analyser le vêtement sans envisager son caractère ergologique conduirait à annihiler les effets de la technique sur les individus, les êtres, et l'enfant. Il convient finalement d'envisager la résolution de ces paradoxes techniques et sociologiques en cherchant à comprendre la manière dont ce système se renégocie ensuite dans un vêtement qui investit des individus qui n'ont pas à l'être et qui les projette dans des histoires qui ne sont pas les leurs. Ce modèle d'étude, qui n'en est encore qu'à l'état d'ébauche, doit bénéficier de l'observation des actes spontanés de l'enfant pour aboutir à un schéma exhaustif et sensé.

Du maternage à l'appropriation, le vêtement de l'enfant a ainsi beaucoup à nous dire. Il raconte des histoires entre enfants et adultes, des traditions et des fantasmes, de l'imitation et de l'indépendance. Il montre la dualité constante entre un système éducatif incorporé dans le vêtement et imposé par l'adulte à l'enfant qui en fait toujours autre chose. En révélant la subtilité des liens de l'enfant à l'adulte, l'importance de l'équipement dans l'imprégnation, le vêtement d'enfant s'impose comme un objet d'étude complet et complexe des mécanismes qui nous fondent. Outil d'éducation, d'instruction et d'apprentissage, le vêtement trouve ainsi toute sa place dans le développement d'une pédagogie repensée autour du principe d'imprégnation. Lien intime à l'adulte, le vêtement en apprend autant à l'enfant du quotidien de nos sociétés que les jouets qui l'entourent. Dans cette anthropologie matérielle de l'enfance qui reste à construire, il conviendrait ainsi d'envisager le vêtement comme un outil de socialisation dans une École du quotidien.

Références bibliographiques

ARIÈS Ph., 1975, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, rééd. Point, Paris

BALUT P.-Y., 2013, *Théorie du vêtement*, éd. L'Harmattan, Paris.

BRUNEAU Ph. et BALUT P.-Y., 1997, *Artistique et Archéologie*, éd. P.U.P.S., Paris.

CUNNINGTON Ph., BUCK A., 1965, *Children's costume in England, from the fourteenth to the end of the nineteenth century*, éd. Adam & Charles Black, Londres, rééd. 1966 et 1972.

DELALANDE J., 2006, « Le concept heuristique de culture enfantine », in : R. SIROTA (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, éd. P.U.R., Rennes, pp. 267-274.

DELALANDE J., ARLÉO A., 2011, « Culture(s) enfantine(s) : un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses

conditions », *Cultures enfantines, Universalité et diversité*, éd. P.U.R., Rennes, pp. 9-28.

DESLANDRES Y., 2002, *Le costume image de l'homme*, éd. I.F.M.-Du Regard, Paris.

EWING E., 1977, *History of Children's Costume*, éd. Batsford, Londres.

GAGNEPAIN J., 1987, « Y a plus d'enfants ! », *Tétralogiques*, 4, coll. Enfant, langage et société, P.U.R., Rennes, pp. 5-9.

GUPPY A., 1978, *Children's Clothes 1939-1970, the Advent of Fashion*, éd. Blandford Press, Londres.

HIRSHFELD L. A., 2003, « Les anthropologues n'aiment pas les enfants », *Terrain*, n° 40, pp. 21-48.

MARSHALL N., 2008, *Dictionary of children's clothes, 1700's to present*, éd. V&A, Londres.

OPIE I. & P., 1959, *The Lore and language of Schoolchildren*, éd. Oxford University Press, Oxford.

OPIE I. & P., 1969, *Children's games in street and playground*, éd. Oxford University Press, Oxford.

PIAGET J., INHELDER B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, éd. P.U.F., coll. Quadrige, Paris, rééd. 2004.

QUENTEL J.-C., 1993, *L'enfant, problème de genèse et d'histoire*, éd. De Boeck Université, coll. Raisonances, Paris-Bruxelles, 2e éd. : 1997.

ROSE C., 1989, *Children's Clothes since 1750*, éd. Drama Book Publishers, New York.

SIROTA R. (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, éd. P.U.R., Rennes.

SIROTA R., 2006, « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, éd. P.U.R., Rennes, pp.18-19.

SIROTA R., 2012, « Le gâteau d'anniversaire », in J.-P. POULAIN (ed), *Dictionnaire des cultures et des modèles alimentaires*, éd. P.U.F., Paris p.628-633.

TAYLOR L., 2004, *Establishing dress history*, Manchester University Press, Manchester.

VAN GENNEP A., 1981, *Les rites de passage : étude systématique*, Paris, E. Nourry.

VAN GENNEP A., 1924, *Le folklore français, Du berceau à la tombe*, vol.1, Paris, Stock.

WINNICOTT D. W., 1971, *Jeu et réalité*, éd. Gallimard, Paris, trad. française 1975.

Aude LE GUENNEC