



https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/ad01981_01_002/1/

Abb. 1: »Spielzimmer für Mädchen«, aus: Johann Michael Voltz, *Zwölf Blätter Kinder-Bilder zur Unterhaltung und mündlichen Belehrung*, Augsburg, 1823, Seite/Tafel 2.

Ill. 1 : « Salle de jeux pour filles », extrait de : Johann Michael Voltz, *Zwölf Blätter Kinder-Bilder zur Unterhaltung und mündlichen Belehrung*, Augsburg, 1823, page/tableau 2.

Abb. 2: Ebd. »Spielzimmer für Knaben«.
Ill. 2 : *Idem*, « Salle de jeux pour garçons ».

https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/ad01981_02_002/1/



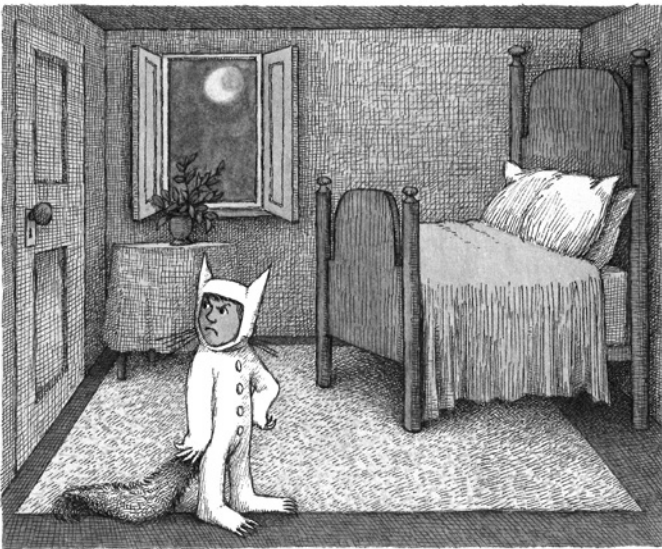


Abb. 3: aus: Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York: Harper & Row, 1963, o. S.

Ill. 3 : extraite de : Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York : Harper & Row, 1963, s. p.



Abb. 4: aus: Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York: Harper & Row, 1963, o. S.

Ill. 4 : extraite de : Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York : Harper & Row, 1963, s. p.

Abb. 5: aus: Maurice Sendak, *Outside Over There*, New York: Harper & Row, 1981, o. S.

Ill. 5 : extraite de : Maurice Sendak, *Outside Over There*, New York : Harper & Row, 1981, s. p.



Stephan Zandt, traduit par Florence Rougerie

« Where the Wild Things Are ». La chambre d'enfant comme huis clos et espace des images

« En variant à peine les termes de la bénédiction donnée par le père, je puis dire ainsi que ce sont les tableaux du père qui ont bâti des cabanes aux enfants. [...] Au sens littéral du terme [...], cela vaut pour la toute première cabane que j'eus le droit de construire, car ses murs et son toit étaient constitués par les tableaux eux-mêmes. – Les sombres journées d'hiver, lorsque Père ne pouvait pas peindre en raison de la trop faible lumière [...], j'avais de temps en temps le droit de jouer chez lui dans son atelier et [...] de construire une cabane avec de vrais tableaux de grand format, peints sur toile tendue sur un châssis, dans laquelle je pouvais ensuite entrer à quatre pattes et m'installer pour y jouer tranquillement. »¹

Les souvenirs d'enfance de Fritz Overbeck, datant du début du XX^e siècle, peuvent être lus comme une miniature des espaces modernes de l'enfance : la construction créative d'un lieu intime, d'un cocon protecteur, dans le secret duquel l'enfant se sent délivré des peurs et des menaces, des attentes et exigences du monde extérieur. Un lieu enfantin, réservé et adapté aux enfants, qui exerce plus tard chez ces mêmes enfants devenus adultes une fascination identique, s'exprimant presque toujours dans leur souvenir avec un brin de nostalgie.² Pourtant, la description que donne Overbeck de cette cabane de tableaux de son enfance soulève la question de savoir sous quelle autorité et au moyen de quels représentations, fantasmes et images s'érigent ces espaces dédiés à l'enfance. Si, à première vue, le détournement des ustensiles du monde adulte de leur usage apparaît comme un champ laissé libre à l'enfance, il s'avère en y regardant de plus près, que c'est en réalité une entreprise hautement règlementée. Car la cabane de tableaux du petit Fritz, construite dans l'atelier paternel, est entièrement dépendante des tableaux et des représentations du père, de son autorité et de sa puissance d'action : c'est le père qui exhorte l'enfant à construire la cabane, et dont la « bénédiction » autorise la construction, et ce sont ses tableaux avec lesquels le petit espace particulier de l'enfant se territorialise comme événement dans l'atelier paternel. En outre, cette territorialisation semble rétrospectivement requérir aussi l'aide du père, concernant les « grandes pièces que le petit garçon pouvait à peine manipuler »³ ; un fait dont Overbeck devenu adulte ne semble pas vraiment se souvenir *a posteriori*, mais qu'il inscrit cependant dans ses propres souvenirs, pour ainsi soumettre totalement l'espace enfantin au bon vouloir et à la bonté du père, une fois de

plus. Quelle que soit la manière dont on tend à lire cette omission d'Overbeck, que ce soit comme le refoulement par l'enfant de la position de pouvoir parentale ou comme le refoulement par l'adolescent de l'auto-efficacité de l'enfant, dans tous les cas, l'espace douillet fait de tableaux apparaît comme le produit d'un sujet enfantin totalement dépendant qui est dépeint comme faible et passif, entièrement soumis à l'assistance des parents, et dont la gratitude envers un père dont il n'allait pas de soi qu'il soit attentionné à son égard, affecte jusqu'aux souvenirs nostalgiques qu'il en a.

C'est précisément en cela que la miniature de la cabane de tableaux d'Overbeck gagne une dimension supplémentaire, au-delà de sa valeur individuelle et biographique : car l'image de l'espace de l'enfance qui, tout en étant séparé de la sphère de la pièce de vie et de travail des adultes, lui est pourtant soumis et dans lequel les enfants semblent eux-mêmes se trouver malgré toute leur dépendance et impuissance vis-à-vis des membres adultes de la famille, est une représentation qui constitue dès 1900 un topos de la matrice des souvenirs et de l'expérience de l'enfance. Son influence est encore perceptible aujourd'hui. Et ce qui vaut pour la cabane de tableaux du petit Fritz vaut pour l'espace de l'enfance par excellence : la chambre d'enfant. Depuis le XVIII^e siècle, celle-ci fonctionne de plus en plus comme espace de séparation entre adultes et enfants et se transforme, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, « de l'ancien privilège de classe de la bourgeoisie [...] en lieu-clé de la vie de l'enfant dépassant la notion de classe ». ⁴ L'espace de l'enfance qui se construit encore, dans le cas de Fritz comme dans celui de nombreux autres enfants au début du XX^e siècle, dans toute sa fragilité comme un événement temporaire dans l'espace familial partagé, trouve à présent son lieu propre, entre quatre murs dédiés, prévus à cet effet et équipés de manière adéquate. Les portes de celui-ci doivent séparer les différents espaces de vie et sont censées résoudre les conflits territoriaux au sein de la famille. Dans le but de créer un environnement dans lequel les petit-e-s habitant-e-s peuvent s'épanouir librement et conformément à leur nature, la chambre d'enfant promet de réaliser le rêve de l'enfant de posséder son propre petit royaume d'« expérience et de connaissance de soi » ⁵ par-delà le monde des adultes.

Et pourtant, malgré les murs et les portes fermées qui isolent l'enfant dans son royaume, même la chambre d'enfant ne se situe pas simplement par-delà le monde des adultes. Elle reste elle aussi un espace dont les parents sont les propriétaires, soumis à leur responsabilité et à leurs territorialisations ordonnatrices et prescriptrices. Le fait que la chambre d'enfant, tout au contraire des grottes faites de couvertures, des cabanes de tableaux et des cachettes sous la table, puisse aussi représenter un lieu de punition et d'isolement, sinon un « lieu de souffrance [...], [un] lieu de maltraitance physique et psychologique », ⁶ renvoie son image, comme espace totalement à part du monde des adultes dans lequel la nature enfantine se trouverait enfin elle-même, dans le domaine de la fiction sociétale. ⁷ Plus encore que toute cabane de tableaux provisoire, dépendante du bon vouloir de l'adulte, la chambre d'enfant doit être désignée comme un espace de l'enfance conditionné par les représentations parentales, mettant en œuvre toutes les exigences et influences pédagogiques qui régissent sa construction et son agencement. En cela, elle met tout d'abord en avant

et rend perceptible ce qu'elle est censée abriter, à savoir la nature de l'enfant et par là, l'enfant lui-même, conçu comme un être différent des adultes.

L'histoire de la séparation, réelle ou fictive, des espaces réservés aux enfants de ceux réservés aux adultes fait partie intégrante de ce processus historique de transformation des images de l'enfance, qui depuis l'époque moderne, définit de plus en plus clairement l'enfant comme un être d'une nature autre, du point de vue de sa psyché, de ses besoins, de sa perception et de ses formes de vie.⁸ Si ce processus, au cours duquel on prête une attention accrue à l'altérité de nature de l'enfant, s'avère aussi à raison être une « évolution de la prise en compte des besoins et des capacités spécifiques des enfants »,⁹ le fait frappant est que « l'attention grandissante qui est portée aux enfants et au statut de l'enfance pendant les siècles de l'époque moderne, [...] ne résulte pas d'une proximité croissante, mais d'une distance croissante entre adultes et enfants ». ¹⁰ Le souci, tout comme la problématisation et la fascination que l'enfance dans son altérité déclenche depuis l'époque moderne, ne peuvent être compris ici, conformément à une thèse de Käthe Meyer-Drawes et de Bernhard Waldenfels,¹¹ que comme « traduction d'un processus pétri d'ambivalence où adulte et enfant deviennent étrangers l'un à l'autre ». ¹² « On ne connaît point l'enfance », ¹³ écrit Jean-Jacques Rousseau dès le milieu du XVIII^e siècle dans son manifeste fondateur de la pédagogie moderne. Et « sur les fausses idées qu'on en a : plus on va, plus on s'égaré [...]. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres. » ¹⁴ Ce qui s'annonce déjà de manière exemplaire dans l'*Émile* si abondamment cité, vaut en général pour la transformation du rapport entre générations, à l'époque de la naissance de la bourgeoisie à proprement parler : il s'agit avec elle non seulement d'établir une différence essentielle entre adultes et enfants et par conséquent, un rapport de force implicite et explicite entre eux, mais aussi, en lien avec cela, de séparer les formes et les espaces de vie, et bien plus encore, de porter un nouveau regard sur l'enfance. Car la découverte de la nature énigmatique et étrangère de l'enfant, qui à l'époque moderne, constitue le fondement de tout le souci familial et matériel portant sur sa gestion et son éducation, et en somme, de toutes les aspirations à intégrer et introduire l'enfant dans l'ordre d'une culture qui lui est étrangère, sinon hostile, font de l'enfant l'objet d'une « volonté de savoir » fondamentalement nouvelle (Michel Foucault). C'est précisément dans la mesure où l'enfant s'avère être une sorte de « boîte noire » pour les adultes auxquels il est étranger et en cela, constitutivement « inconnaissable et incontrôlable », ¹⁵ qu'il exige, en raison de l'irritation permanente qu'il suscite, sa mise à l'écart des espaces réservés aux adultes, tandis qu'il provoque en retour un regard nécessairement voyeuriste. Celui-ci aspire à se rapprocher des enfants précisément là où ils semblent lui échapper. Ce faisant, il semble très logique que la fascination pour la nature étrangère de l'enfant, ainsi que le désir de s'en saisir, se portent précisément sur ces espaces réservés aux enfants.

Mais à l'inverse, on peut constater que l'espace réservé aux enfants s'érige également lui-même dans cette ambivalence entre espace propre et espace étranger qu'Overbeck, se souvenant de cette cabane de tableaux, met en scène : comme un

espace enfantin de liberté qui se dérobe aux regards inquisiteurs et au contrôle des adultes, ce faisant uniquement pour d'autant plus attirer l'attention sur lui. Le pouvoir visuel que déploient les adultes et leur désir de se représenter l'espace vide et indéfinissable de l'enfance, s'emparent des espaces consacrés aux enfants par des territorialisations incessantes, que ce soit en jetant un coup d'œil furtif « par l'interstice »¹⁶ entre les toiles de lins ou les nappes disjointes qui isolent l'enfant ou en regardant à la dérobée par le trou de la serrure. C'est justement en cela que les espaces de l'enfance prennent la forme d'un huis clos (*huis* du latin *ustium*, l'ouverture, *clos* pour fermé), incarnant un lieu de refuge, mais aussi un lieu d'inclusion et d'exclusion, qui se soustrait au moins autant aux regards qu'il attise le désir adulte de se le représenter. La formule d'Overbeck, selon laquelle les tableaux du père « bâtissent des maisons pour les enfants », caractérise de manière plus systématique toute chambre d'enfant comme espace d'images. En elle, l'enfance prend la forme d'un « royaume secret » qui se propose justement comme « zone d'une détermination sans limites » et comme « espace de projection pour des attributions de natures les plus contraires et d'orientations idéologiques les plus diverses ».¹⁷

II.

Pourtant, les vues de chambres d'enfant Biedermeier du début du XIX^e siècle, par exemple celles si souvent reproduites des planches idéalisées du *Livre d'images pour petits garçons et petites filles* (*Bilderbuch für Knaben und Mädchen*) de Johann Michael Voltz, paru autour de 1820, ne présentent pas encore le caractère secret qui semble être la marque de la chambre d'enfant du XX^e siècle. Le style du dessin, sa ligne claire encore classicisante, indiquent la transparence caractérisant l'espace de l'enfance à cette époque. La porte de la chambre d'enfant pour jeune fille [Ill. 1], que passe justement la mère avec le kouglof préparé pour les enfants, est ouverte ; elle laisse entrevoir, tel un passage entre la sphère qui appartient encore à l'enfance et celle de l'âge adulte qui se profile à l'horizon, les tâches qui attendent les jeunes filles dans la sphère féminine du foyer. Les enfants vivent dans leur propre monde, et pourtant, celui-ci apparaît comme une version idéale du monde des adultes, dans un format miniature. Les tables, chaises et tabourets qui meublent la chambre et dont la taille est adaptée à celle des enfants, ainsi que l'arsenal de jouets, constitué de poupées, d'une cuisine de poupées, de berceaux et de landaus pour les mamans-poupées et leurs enfants-poupées, avec lesquelles les cinq filles de la maisonnée jouent, se présentent comme un pendant ludique de la sphère d'activité, sérieuse et genrée, des adultes. Et conformément à cela, les chambres d'enfant, clairement séparées entre filles et garçons, s'organisent tout à fait selon la distinction des sphères qui s'opère simultanément entre celle, publique, de l'économie et de la politique, à laquelle les hommes impriment leur marque, et celle, familiale, du travail de reproduction, réservée aux femmes. Tandis que les jeux des filles sont totalement centrés sur la préparation des tâches materielles et liées à l'entretien du foyer, l'image de la chambre des garçons est remplie de jeux empruntés au monde concret de l'économie, de la technique et de tout ce qui a trait à la condition du guerrier [Ill. 2].

Ce qui distingue les espaces et les mondes des adultes et des enfants au début du XIX^e siècle, c'est le cadre insouciant et ludique de ces derniers, qui correspond à la représentation romantique de l'enfant comme un être dont l'essence est de jouer.¹⁸ Dans ce monde de jeux qui paraît sous un jour souriant et harmonieux, l'adulte n'a assurément pas pour rôle de discipliner, mais de soutenir. Il est censé laisser à l'enfant toute sa liberté d'action, conformément aux idées de Rousseau qui marquent encore l'époque. Pourtant, les planches de Voltz ne laissent nulle place au doute quant à leur vocation pédagogique. Elles s'avèrent en cela conformes à la proverbiale « chambre d'enfant de bonne famille » (« *aus guter Kinderstube* »), qui devient tout au long du XIX^e siècle le symbole même d'une éducation appropriée et du savoir-vivre, ainsi que le blanc-seing nécessaire à l'entrée dans le monde bourgeois des adultes. Même si elles séparent, par le jeu, le monde des enfants et celui des adultes, ces planches rendent pour autant perceptible la conception éclairée de l'enfance comme période de transition trouvant son accomplissement dans l'accession à l'âge adulte. Cette conception garde toute sa pertinence en dépit des changements de moyens pédagogiques et la reconnaissance de sa valeur propre. L'enfance reste « l'âge d'une raison non encore accomplie, mais pouvant être réalisée par l'éducation. »¹⁹

III.

Ce qui permet de caractériser les scènes représentées par Voltz comme idylle de la chambre d'enfant, constituait pourtant, même dans la société bourgeoise, une exception plutôt que la règle. C'était souvent déjà un progrès que l'enfant dispose dans l'espace partagé par la famille d'un coin de jeux qui lui soit propre et cela, pas seulement de manière temporaire. Et les descriptions biographiques de l'époque tendent à prouver que les espaces dédiés à l'enfance, relégués au fin fond de l'appartement et le plus loin possible des pièces de vie des adultes, constituaient encore plutôt un « espace dortoir pour la nuit » plutôt qu'une salle de jeux diurnes.²⁰ Cette tendance se confirma au cours de la première moitié du XX^e siècle, marquée par deux guerres mondiales, plusieurs crises économiques, la pauvreté et la pénurie de logements, frappant toutes les couches de la société, comme l'ont montré les souvenirs d'enfance retracés en ouverture de l'article : même le fait d'avoir un lit séparé pour les enfants fut pendant longtemps plutôt un fait rare.²¹ L'établissement de cet espace dédié aux enfants, tel que l'esquissent les planches de Voltz et qui nous semble aujourd'hui si naturel, est une évolution de l'après-guerre. Le fait que la chambre d'enfant se soit imposée comme une pièce obligatoire dans la maison parentale, n'est ce faisant pas seulement dû à l'essor économique, et notamment à la construction de logements sociaux dans les années 1960,²² mais il s'explique également par la promesse d'un renouveau des sociétés d'après-guerre au moyen de l'éducation, déclenchant un changement de paradigme en matière de pédagogie. Dans ses fondements, celui-ci renvoie au courant de l'éducation nouvelle, tout comme à la psychologie de l'enfant et de son développement qui naît autour de 1900.

Dans son plaidoyer de 1902 pour une nouvelle pédagogie, largement commenté, Ellen Key déclara l'avènement du « siècle de l'enfant »²³ ; dans le sillage de Friedrich

Nietzsche et de Jean-Baptiste de Lamarck, elle y décrit l'enfance comme un champ d'expérimentation et d'investigation d'une humanité accomplie, tant physiquement que spirituellement. Une promesse qui, après 1945, put justement connaître un regain d'intérêt. Pourtant le programme de la nouvelle éducation ne se contentait pas seulement de se référer à nouveau à « l'évangile naturel de l'éducation » de Rousseau²⁴ : il misait d'une part, contre la discipline à tout crin et le dressage que représente une « éducation contre l'enfant » et d'autre part, sur un environnement pédagogique devant permettre à l'enfant un libre épanouissement, tout en le ramenant de manière naturelle à ses limites :

« Ne pas laisser l'enfant en paix, voilà le plus grand crime de l'éducation actuelle contre l'enfant. Par opposition, le but de l'éducation future sera de créer un monde qui soit beau tant du point de vue extérieur qu'intérieur, et dans lequel l'enfant puisse grandir ; de le laisser s'y mouvoir librement, jusqu'à ce qu'il rencontre les frontières inébranlables du droit des autres. Ça n'est qu'à ce moment-là que les adultes pourront réellement acquérir un aperçu pénétrant de l'âme enfantine, ce royaume presque encore toujours obstinément clos. »²⁵

« Ce qui est caché dans l'enfant », ainsi que la formule Maria Montessori en 1936 dans son écrit programmatique tardif *Il segreto dell'infanzia*,

« est seulement masqué par l'environnement et c'est pourquoi il faut agir sur cet environnement pour permettre à l'enfant d'exprimer librement son être. [...] Préparons donc à l'enfant un environnement ouvert, adapté à son moment de vie, ainsi l'âme enfantine se révélera-t-elle spontanément ; le secret de l'enfant doit se dévoiler. »²⁶

Loin d'inciter les enfants à jouer à des jeux mimant la société, comme les adultes sur les gravures de Voltz, les pédagogues doivent désormais adopter une attitude qui soit la plus passive possible, censée ouvrir à l'enfant un espace de possibilités pour déployer ses propres activités. Pour ce faire, c'est de loin qu'il convient de porter ses regards sur l'enfant, en épousant le point de vue de la psychologie expérimentale, comme le ferait « l'astronome, assis devant son télescope, immobile, tandis que les mondes se meuvent à travers l'espace ». ²⁷ Mais il faut aussi créer « un environnement adapté à l'enfant », ²⁸ dans lequel il puisse se détacher de l'adulte et où tous les obstacles entravant le travail de subjectivation créateur et créatif de l'enfant peuvent être surmontés. Suivant cette idée, Maria Montessori n'est pas la seule à souligner l'importance du précepte issu de l'éducation nouvelle « d'adapter l'environnement matériel à la taille physique de l'enfant » qu'elle présente comme « une amélioration conséquente de la condition enfantine ». ²⁹ Ellen Key met, elle aussi, l'accent sur l'aménagement d'une « grande chambre d'enfant joyeusement colorée, décorée de belles lithographies, gravures sur bois et autres, pourvue de jouets simples et garantissant une pleine liberté de mouvement », ³⁰ comme étant la chose « primordiale » pour la nouvelle éducation des enfants. Contrairement à ce qui se passe dans l'espace de vie des grands, le fameux « Sois sage ! » ³¹ n'y résonne pas en permanence à l'attention de l'enfant, le contraignant à se tenir en retrait, à ne pas s'attirer d'ennuis, au risque de le plonger dans une passivité totale. À la frontière spatiale dessinée entre l'espace dédié aux enfants et celui réservé aux adultes, échoit à présent un nouveau sens,

éminemment pédagogique, dans la mesure où elle ouvre d'une part, un espace d'autonomie, et de l'autre, lui montre les limites de son empire : si l'enfant ne se comporte pas dans le monde des adultes selon leurs règles, alors il doit être renvoyé dans sa propre chambre, pour apprendre « à respecter le monde des grands, dans lequel règne la volonté d'autres que lui, le monde dans lequel l'enfant doit sans aucun doute se faire lui-même une place, mais aussi apprendre que toute place qu'il se fait lui-même, a aussi ses limites ! »³²

Les portes entre ces deux mondes qui, sur les planches de Voltz, représentaient encore un passage prospectif du monde des enfants vers celui des adultes, ne se ferment pas seulement de ce point de vue au nom du respect de la nature de l'enfant. Ce sont également l'imitation par le jeu du monde des grands et les équipements correspondants qui non seulement n'ont plus leur place dans la chambre d'enfant de l'éducation réformée, mais ne représentent désormais plus que des obstacles à l'épanouissement spontané de la force créatrice de l'enfant. Les « indigents livres d'enfant » et les « coûteuses babioles », « qui imitent le luxe des parents » et entravent la « propre invention et imagination » des enfants, doivent être remplacés par les livres et jeux « les plus simples qui soient ». ³³ Un iconoclasme qui pour Key et Montessori résulte de l'observation des actions des enfants elles-mêmes : ce qui chez Voltz se dessine comme un intérêt enfantin naturel pour les tâches futures dans le monde des adultes, se voit dénoncé comme une projection du monde adulte guidée par une observation nourrie de lectures en matière de psychologie de l'enfance. Car les enfants ne s'intéresseraient pas à tous ces « jouets vraiment somptueux » ou alors seulement « pour un court instant ». ³⁴ Au lieu de cela, les enfants dans leur « sain instinct de conservation », mettraient en miettes tous les objets qui ne leur offriraient « aucune occasion de créer », pour se tourner ensuite vers des choses simples, souvent considérées comme des bricoles, comme les pommes de pin, les glands, les aiguilles ou les éclats qui se voient « attribuer par l'imagination une grande valeur ». ³⁵

Cependant, comme le montrent les écrits de Key et de Montessori, c'est justement sur l'imagination de l'enfant que les esprits sont divisés. Sont-ce les balbutiements d'une intelligence enfantine innée et créatrice qui se montrent dans l'imagination de l'enfant lui faisant « voir dans des dés et des carrés, assemblés dans différentes combinaisons, tantôt des chevaux, tantôt des châteaux-forts, tantôt des trains de chemin de fer », ³⁶ et qu'il convient de soutenir et d'encourager, comme Ellen Key l'objecte contre la manie de Rousseau de vouloir avant tout éduquer les capacités pratiques relatives au réel ? ³⁷ Ou bien est-ce exactement le contraire : cette imagination qui parvient à détourner la destination « pour faire d'un bâton un cheval, d'une chaise un trône [et] d'un crayon un avion » ³⁸ ne s'avère-t-elle pas être bien plus une « manifestation d'évasion psychique », ³⁹ qui finit par détourner l'esprit des occupations réelles et le laisse s'égarer dans une forêt d'« images et de symboles » en raison du conditionnement incessant par les adultes et de l'absence d'occasions d'exercer son activité ? ⁴⁰ De quelque côté que l'on se situe concernant cette question, il apparaît clairement combien le regard porté sur la nature indéterminée de l'enfant s'avère incertain et précaire lorsqu'il se fixe là où elle devrait être délivrée de manière radicale de toute

influence culturelle perturbatrice. L'espace de l'enfance et de la chambre d'enfant apparaissent plus que jamais comme un huis clos déterminé par la question des images et par le désir de porter le regard au-delà des portes qui restent fermées aux adultes.

Il n'y a guère d'autre auteur de livres pour enfants et de livres d'images de l'après-guerre que Maurice Sendak qui ait illustré de manière aussi prégnante la transformation de la « chambre d'enfant de bonne famille » en un espace composé d'images de la nature enfantine. Que ce soit dans *Outside Over There* (1981), dans *In the Night Kitchen* (1970) ou encore dans son ouvrage le plus célèbre, *Where the Wild Things Are*, publié en 1963 : les livres d'images de Sendak évoquent toujours un regard qui se glisse à la dérobée par le trou de la serrure, essayant d'y saisir la nature psychique des enfants, créatrice d'images, leurs fantaisies et leurs désirs mus par l'affect, là où ils peuvent s'épanouir sans être entravés par le monde des adultes : dans ces chambres d'enfants dont les livres d'images de Sendak accompagnent la généralisation sociale qui leur est contemporaine et cartographient une fois de plus le rôle ambivalent.

Le petit Max avec son costume de loup est un enfant impétueux et sauvage, un *vilde chaya* (היה עדיליו) (« a wild thing »), dont les jeux perturbateurs et débordants conduisent à l'exclusion hors de l'espace familial. La porte se referme sur l'enfant-loup et le regard jeté à la dérobée que permettent les images de Sendak sur l'espace scénique interprète la séparation des mondes comme une séparation affective. Tandis que le regard furieux de l'enfant se dirige contre les obstacles, les portes fermées et les murs que les adultes dressent sur le chemin de ses jeux et de ses désirs [Ill. 3], la fenêtre derrière lui est grande ouverte et laisse entrer l'éclat de la lune et avec lui, les parts obscures de la psyché, l'inconscient et les fantasmes, dans lesquels l'enfant devient roi, régnant sur le monde sauvage de ses désirs et pulsions débridées. [Ill. 4] Sous l'égide des lecteurs et lectrices et sous leur regard à la dérobée, l'espace de la chambre d'enfant, qui semblait précédemment être totalement soumis au contrôle des parents et à la domestication du désir (comme le prouvent l'ordre méticuleux qui y règne et les meubles peu adaptés à la taille de l'enfant, tout comme la plante débordant de son pot trop étroit), se transforme en un espace imagé iconique de cette nature enfantine débridée, dans lequel Max devient roi en son royaume. Ainsi, à l'instar du regard que portent la pédagogie réformée, la psychologie et la psychanalyse enfantines, auxquelles ses images se réfèrent continuellement, le regard de Sendak se nourrit-il lui aussi du désir de s'approprier la vision enfantine du monde. En ce sens, il n'est pas anodin que ses figures encore iconiques de vauriens, soient inspirées des souvenirs qu'a Sendak de sa propre enfance dans la communauté d'exilés juifs-polo-nais de New-York. Elles s'enracinent dans ce regard enfantin sur les trognes des adultes et de ses oncles en particulier, dont les moustaches inspirent également les fantaisies nocturnes auxquelles se livre le petit Mikey dans la cuisine de *In the Night Kitchen*. Et c'est justement cette promesse de restituer dans les illustrations du livre d'enfant le regard des enfants eux-mêmes qui fit du *Where the Wild Things Are* de Sendak l'un des classiques de la littérature pour enfants de l'après-guerre.

Cependant, lorsqu'il dépeint dans *Outside Over There*, publié en 1981, les drames et conflits psychiques d'Ida avec sa petite sœur, en se plaçant dans la tradition romantique des images de l'enfance, de Philipp Otto Runge au *Cor merveilleux de l'enfant* (*Des Knaben Wunderhorn*) de Clemens Brentano et Achim von Arnim,⁴¹ Sendak se relie au royaume de la généalogie des images de l'enfance par ce regard plongeant sans entrave dans le huis clos de l'enfance, qui prétend embrasser la perspective du point de vue de l'enfant. Si la fenêtre ouvrant sur la nuit et sur l'inconscient promettrait encore dans *Where the Wild Things Are* d'offrir un regard sur le huis clos de la nature enfantine, le « dehors, là-bas de l'autre côté » du monde imaginaire qui se déroule derrière cette même fenêtre se révèle être l'espace continu de projection d'un monde d'images romantique ; ce « dehors » renvoie par conséquent la soif d'images des adultes désireux de se représenter les espaces préservés de l'enfance à l'histoire culturelle des images. Tout au plus, le regard du père absent sur les enfants, matérialisé par le portrait accroché près de la fenêtre qui incarne le pouvoir psychique de la loi paternelle omniprésente, rompt-il l'illusion d'un regard furtivement jeté, prétendument seulement in absentia par les lecteurs et lectrices, et le renvoie à lui-même [Ill. 5]. L'espace en images de l'enfance dévoile par conséquent bien moins une nature affranchie des adultes qu'une culture toujours dépendante d'eux et renvoyant à eux.

- 1 Fritz Theodor Overbeck, *Eine Kindheit in Worpswede*, Brême : Friedrich Röver, 1977, p. 44-45.
- 2 Voir Ingeborg Weber-Kellermann, *Die Kinderstube*, Francfort-sur-le-Main et Leipzig : Insel, 1991, p. 7-14 ; Gaston Bachelard, *Die Poetik des Raumes*, traduit du français par Kurt Leonhard, Francfort-sur-le-Main : Fischer, 2017. En français : Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris : Presses Universitaires de France, 1957.
- 3 Fritz Theodor Overbeck, *Eine Kindheit in Worpswede*, *op. cit.*, p. 45.
- 4 Jürgen Zinnecker, « Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert », dans Dietrich Benner et Heinz-Elmar Tenorth (éd.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*, Weinheim et Bâle : Beltz, 2000, p. 36-68, ici p. 46.
- 5 Renate Gehrke-Riedlin, *Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum. Eine Studie zum Wandel der häuslichen Erfahrungs- und Bildungswelt des Kindes*, Göttingen : Thèse de doctorat, 2003, p. 194, URL : <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-000D-FB2D-6> [dernière consultation le 14/02/2022].
- 6 *Ibid.*, p. 19.
- 7 Voir Stephan Zandt, « Zwischen "Malampianismus" und "Neverland". Deckenhöhlen und der Kampf um die Intimitätsräume der Kindheit », dans Laura Busse, Andreas Gehrlach et Waldemar Isak (éd.), *Selbstbehältnisse. Orte und Gegenstände der Aufbewahrung von Subjektivität*, Berlin : Neofelis, 2021, p. 145-165.
- 8 Voir Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, traduit du français par Caroline Neubaur et Karin Kersten, Munich : dtv, 1978.
- 9 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, 1999, p. 21.
- 10 Dieter Richter, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Francfort-sur-le-Main : Fischer, 1987, p. 25.
- 11 Käte Meyer-Drawe et Bernhard Waldenfels, « Das Kind als Fremder », dans *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64, 1988, cahier n°3, p. 271-287.
- 12 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, *op. cit.*, p. 21.

- 13 Jean-Jacques Rousseau, *Emil, oder Über die Erziehung*, vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Paderborn et al. : Schöningh, 1998, p. 5. Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou de l'Éducation*, La Haye : J. Neaulme, 1762, p. iij.
- 14 *Ibid.*, p. 69. En français, *ibid.* et p. 191.
- 15 Niklas Luhmann, « Das Kind als Medium der Erziehung », dans *id.*, *Schriften zur Pädagogik*, éd. par Dieter Lenzen, Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp 2004, p. 166 et 169.
- 16 Fritz Theodor Overbeck, *Eine Kindheit in Worpsswede*, *op. cit.*, p. 45.
- 17 Davide Giuriato, *Grenzenlose Bestimmbarkeit. Kindheiten in der Literatur der Moderne*, Berlin : Diaphanes, 2020, p. 12-13.
- 18 Voir l'étude panoramique de Meike Sophia Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied, Kriftel et Berlin : Luchterhand, 1996.
- 19 Reiner Wild, *Die Vernunft der Väter*, Stuttgart : Metzler, 1987, p. 268-269.
- 20 Voir Weber-Kellermann, *Die Kinderstube*, *op. cit.*, p. 30.
- 21 Voir Waldemar Isak, « Jedem Kind sein eigenes Bett. Die Bettenaktion des Schweizerischen Roten Kreuzes 1954-1974 », dans Laura Busse, Andreas Gehrlach et *id.* (éds.), *Selbstbehältnisse*, *op. cit.*, p. 127-144.
- 22 Voir Claudia Wucherpfennig, « Kinderzimmer », dans Jürgen Hasse et Verena Schreiber (éd.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar*, Bielefeld : transcript, 2019, p. 179-184, ici 182.
- 23 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes* [1902], traduit du suédois par Francis Marco, nouvelle édition avec une postface de Ulrich Herrmann, Weinheim et Bâle : Beltz, 2000.
- 24 *Ibid.*, p. 128.
- 25 *Ibid.*, p. 78.
- 26 Maria Montessori, *Kinder sind anders*, traduit de l'italien par Percy Eckstein et Ulrich Weber, éd. par Helene Helming, avec une préface de Ingeborg Waldschmidt, Stuttgart : Klett-Cotta, 2020, p. 156.
- 27 Maria Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*, traduit de l'italien par Otto Knapp, Stuttgart : Hofmann, 1913, p. 83.
- 28 *Ibid.*, p. 258.
- 29 *Id.*, *Kinder sind anders*, *op. cit.*, p. 158.
- 30 *Ibid.*, p. 88.
- 31 *Ibid.*
- 32 *Ibid.*
- 33 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, *op. cit.*, p. 112.
- 34 Maria Montessori, *Kinder sind anders*, *op. cit.*, p. 171.
- 35 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, *op. cit.*, p. 112. Voir également Maria Montessori, *Kinder sind anders*, *op. cit.*, p. 216.
- 36 *Ibid.*, p. 215.
- 37 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, *op. cit.*, p. 128-129.
- 38 Maria Montessori, *Kinder sind anders*, *op. cit.*, p. 216.
- 39 *Ibid.*, p. 217.
- 40 *Ibid.*, p. 215.
- 41 Voir Robert Rosenblum, *The Romantic Child from Runge to Sendak. Walter Neurath Memorial Lecture 1988*, New York : Thames and Hudson, 1989, p. 54-56.