

Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions.

Clémence Perronnet

▶ **To cite this version:**

Clémence Perronnet. Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions. . " La considération des enquêtés " – 5ème journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS, CERLIS, Centre de Recherche sur les liens sociaux, pôle lien social et culturalisation, Dec 2015, Paris France. halshs-01240793v2

HAL Id: halshs-01240793
https://shs.hal.science/halshs-01240793v2

Submitted on 14 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« La considération des enquêtés » – 5ème journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS

Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions.

Clémence Perronnet
Centre Max Weber, ENS de Lyon

Introduction

Si chaque enquête sociologique a sa spécificité et nécessite une réflexion épistémologique et méthodologique approfondie, certaines situations de terrain invitent davantage à renouveler les codes habituels de la discipline. Tournant récent de la sociologie, pris dans les années 2000, les enquêtes qualitatives auprès d'enfants obligent les chercheur·euse·s à porter un regard neuf sur leurs méthodes et leurs positionnements déontologiques. À partir d'un travail de recherche en cours mené par observation et entretiens sur le rapport à la science des enfants de milieux populaires, cette communication propose d'explorer quelques pistes de questionnements ouvertes par l'enquête de terrain. Dans un premier temps, il s'agira de savoir quelles adaptations, tant théoriques que méthodologiques, sont nécessaires au travail avec des enfants ; dans un second temps, j'aborderai les difficultés spécifiques que ce type de démarche occasionne, et les négociations d'entrée sur le terrain comme les arrangements avec soi-même pour y construire une posture cohérente. Enfin, je m'intéresserai à la question éthique née de la nécessité de prendre en compte les émotions ressenties au cours de la recherche empirique.

Histoire du projet de recherche et terrain

Mon travail de thèse porte sur la culture scientifique des enfants en milieux populaires, et cherche à évaluer les effets d'un projet éducatif ciblé sur les pratiques et représentations de la science. Il s'agit notamment de savoir si un projet anti-stérétoypes (sociaux et genrés) en science peut, au bout de 3 ou 4 ans, avoir des effets sur l'imaginaire scientifique des enfants, mais aussi plus largement sur leur relation aux stéréotypes de genre.

Ce projet est né grâce à un atelier de recherche étudiant de M1 de sociologie animé par Christine Détrez. Depuis plusieurs années, cet atelier permettait à des étudiant·e·s de master de participer à des recherches en cours en sociologie de la culture et de la connaissance ; nous avions notamment travaillé sur la réception des mangas. En 2012, l'atelier a répondu à une demande d'Universcience, qui souhaitait évaluer la présence de stéréotypes genrés dans les expositions scientifiques du Palais de la Découverte et de la Cité des sciences et de l'industrie. En 2013, sachant que nous avions travaillé sur cette question, l'association RévoluScience[1] est venue vers nous pour nous proposer de rejoindre le projet éducatif « Tous égaux devant la science » (TES). Ce projet, piloté par l'association et financé par l'éducation nationale, concerne des enfants scolarisés dans des quartiers populaires d'une grande ville de province. Deux cohortes d'une centaine d'enfants profitent pendant 4 ans (CM1-5^{e}) d'ateliers hebdomadaires de sciences, dans le but de montrer que tous, filles comme garçons, peuvent s'orienter vers des filières scientifiques. Dans ce cadre, RévoluScience a souhaité associer des sociologues au projet afin de mesurer à l'aide d'une enquête qualitative les éventuels effets du suivi.

Les acteurs autour du projet sont donc nombreux : l'organisation des ateliers est le fait de l'association et de l'éducation nationale ; l'aspect sociologique est assuré par Christine Détrez et moi, avec le soutien des étudiant·e·s de l'atelier. Mon travail de thèse porte sur des problématiques plus larges que la seule évaluation du projet TES, et cherche à replacer la culture scientifique dans le champ étudié par la sociologie de la culture, et à étudier les pratiques et objets liés aux sciences en milieux populaires. L'enquête comprend plusieurs volets : une observation des ateliers TES depuis 3 ans, des entretiens individuels avec 45 élèves (dont 15 ne participant pas au projet) réalisés en 2015, et des entretiens à venir avec les enseignant·e·s et les familles. En 2014-2015, j'ai ainsi réalisé des observations dans trois classes de deux écoles (A et B) d'un quartier classé Zone Urbaine Sensible. Depuis la rentrée 2015, j'ai suivi les élèves entrés en 6^{e} au collège de secteur.

[1] Les noms de l'association et du projet ont été changés.

1. « Adaptations » : la sociologie de l'enfance et ses méthodes

1.1. Les adaptations théoriques en sociologie de l'enfance : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux objets

Les recherches portant sur l'enfance en sciences sociales se sont développées tardivement, et leur institutionnalisation progressive dans les années 2000 (Sirota, 2006) a notamment été permise par un changement de paradigme : pour pouvoir s'intéresser aux enfants et aux jeunes, la sociologie, l'anthropologie ou encore l'histoire ont dû cesser de « considérer l'enfance comme une étape sur le chemin de l'âge adulte », ce qui amenait à transformer « la réflexion sur les enfants […] en propos sur les adultes » (Hirschfeld, 2003, p. 6). En ne voyant chez les enfants que des êtres en devenir, en route vers « l'état final adulte » (p. 7), les sciences sociales ont longtemps considéré les pratiques enfantines comme secondaires, moins importantes, et peu dignes d'attention. Les recherches sur l'enfance ont ainsi fait l'objet de nombreuses dévalorisations, et les pionnières américaines de la sociologie de l'enfance ont été accusées de pratiquer une « *kitchen research* » (« recherche de cuisine ») en se contentant d'observer leurs propres enfants (Mitchell et Reid-Walsh, 2002) : les objets enfantins sont jusqu'aux années 1990-2000 restés en marge des sciences sociales, isolés par une « barrière de la trivialité » (« *triviality barrier* », Sutton-Smith, 1970) et un sceau de non sérieux.

Pour écarter ces reproches, il a fallu ancrer dans l'épistémologie des sciences sociales le bien-fondé de la recherche sur l'enfance : c'est parce que l'enfance est reconnue comme une construction sociale et culturelle et les enfants considérés comme des acteurs à part entière qu'une sociologie de ce groupe est possible. Contre la perspective naturaliste qui ferait de l'enfance une « réalité universelle » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 21) et atemporelle, les sciences sociales montrent l'évolution historique et sociale de la notion. Les travaux novateurs de l'historien Philippe Ariès (1960) montrent notamment que jusqu'à la fin du XVIII^{e} siècle, du fait de la forte mortalité enfantine, les enfants étaient intégrés au monde des adultes, et que le « sentiment de l'enfance » contemporain n'existait pas. Depuis les années 1990, cette perception de l'enfance comme construction sociale s'est renforcée, et des travaux soulignent l'importance de rompre avec toute approche idyllique de la catégorie. Érik Neuveu dénonce ainsi « l'enfantisme » de nombreuses études des années 1980, et une « une vision appauvrissante de l'enfant comme pur psychisme en développement, défini quasi exclusivement par un âge et un genre, saisi dans une illusoire apesanteur sociale » (Neveu, 1999, p. 183). Il s'agit dès lors de remettre en question l'existence d'une enfance homogène, en croisant les variables d'âge et de genre aux « variables lourdes » (p. 179) que sont les catégories socio-professionnelles, et d'accorder aux enfants une marge de manœuvre (*agency*) dans l'univers adulte :

> Pour rendre compte des réalités sociales, les enfants et les jeunes doivent être pris en compte dans l'école, dans les familles, dans la société en général, et ce, non pas seulement comme élève ou comme fils ou filles, comme membre de tel ou tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme des acteurs dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites. (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 11)

Ce « paradigme actuel [qui] met à l'honneur "l'enfant-acteur social" » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 27) est ce qui rend pertinentes les recherches auprès des enfants qui non seulement prennent en compte le point de vue des ces derniers, mais en font aussi le point d'entrée de l'enquête (Sirota, 2006).

Parallèlement à ces questionnements théoriques, le retard des études consacrées aux cultures enfantines viendrait « également [de] la difficulté d'interroger les jeunes enfants, et [de] l'inadéquation des méthodes classiques que sont le questionnaire et l'entretien » (Détrez, 2014, p. 124). Dans le cadre de notre enquête, ces présupposés se sont exprimés avec force, et ont donné lieu à une « recherche avant la recherche » visant à mettre en place des méthodes spécifiquement adaptées aux enfants.

1.2. La recherche avant la recherche : obstacles présupposés à l'enquête auprès d'enfant

Dès les travaux de master, la temporalité de la recherche universitaire est codifiée : celle-ci suppose dans un premier temps de choisir un thème ou une question de départ (« projet, avant-projet »), puis de faire de lectures à ce sujet (« revue de littéraire », « état de l'art ») afin de fixer une problématique et d'émettre des hypothèses que l'enquête de terrain viendra ou non confirmer. Dans le cadre de cette enquête, la phase de lecture et de réflexions préliminaires a été en partie collective, et réalisée dans le cadre de l'atelier universitaire « Genre et culture scientifique ». Nous avons notamment constitué une bibliographie méthodologique sur la sociologie de l'enfance, avec l'idée qu'il nous fallait adapter notre posture de sociologue à l'enquête auprès de jeunes. Les ouvrages ou comptes rendus d'enquêtes sur la question en français restent peu nombreux, et les recommandations se rejoignent.

Obstacles à l'enquête qualitative

La plupart des travaux français étudiés s'accordent à considérer qu'il y a des « obstacles spécifiquement liés aux enquêtes qualitatives réalisées auprès d'enfants » (Lignier, 2008), qui varient en fonction du genre et de la classe sociale. Ces travaux évoquent notamment l'effet de domination que l'adulte peut exercer sur les enfants – la « domination aggravée des grandes personnes » (Danic, Delalande et Rayou, 2006) – et la difficulté de concentration des enfants. Il serait particulièrement compliqué de les interroger pendant plusieurs heures, car ils se lasseraient de la situation classique d'entretien, et manifesteraient de la gêne ou de l'impatience ; Olivier Vanhée (2010) note ainsi que ses entrevues avec les enfants au sujet de leurs pratiques culturelles durent généralement de 30mn à 1h30. La difficulté à discuter serait d'autant plus forte chez les enfants de milieux populaires, Sylvie Octobre soulignant que « les plus forts échanges se rencontrent dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement », tandis que « ceux qui discutent moins fréquemment se recrutent parmi les familles d'employés et d'ouvriers non qualifiés » (Octobre, 2004, p. 35), et parmi les garçons :

> La socialisation féminine conduit en effet souvent les filles à être plus « dociles » que les garçons, à « jouer le jeu » dans des situations d'interaction inhabituelles comprenant des

> traits scolaires (avec le présupposé possible de devoir « bien répondre aux questions »), et surtout à prendre l'habitude de parler de leurs pratiques. (Vanhée, 2010, p. 3)

Pour réduire ces obstacles, plusieurs solutions relatives aux conditions de passation des entretiens sont proposées par les chercheur·euse·s, par exemple sortir des établissements scolaires en se rendant au domicile de l'enfant, bien souligner que l'enquêteur·trice n'est pas un représentant du cadre scolaire, ou encore trouver des enquêté·e·s par connaissances communes, pour favoriser un effet de familiarité (Vanhée, 2010). La recommandation principale s'attache à la façon de se positionner des chercheur·euse·s, qui doivent veiller à éviter toute posture éducative ou moralisatrice ; nous y reviendrons au sujet de la négociation de l'entrée sur le terrain.

Peut-on faire confiance aux enfants ?

Le manuel de référence *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* (Danic, Delalande et Rayou, 2006) souligne également le problème de la confiance à accorder aux réponses enfantines : les plus jeunes sont-ils moins fiables, soit que leur mémoire leur fasse défaut, soit qu'ils ne se sentent pas soumis à une obligation d'honnêteté tacite qui aurait cours dans l'entretien entre adultes ? On peut en effet s'inquiéter de la valeur à accorder aux déclarations des enfants sur leurs propres pratiques, et il s'agit là d'une inquiétude récurrente en sociologie, comme en témoigne l'interrogation récente de Sylvie Octobre et Pierre Mercklé : « les enquêtés mentent-ils ? » (2015). Nous répondrons ici avec eux, et avec Gérard Mauger (Mauger, 1991, p. 129), qu'il convient de se départir de « […] l'illusion qu'existe une "vérité", une "essence" des pratiques, des représentations, des opinions, des enquêtés qu'il faudrait pouvoir observer in situ ("entre eux" ou "dans leur for intérieur") et à leur insu […] ». Nous proposons ici de « "faire confiance" aux enquêtés et de prendre acte de ce qu'ils disent […] » (Mercklé et Octobre, 2015, p. 582), afin de redonner aux incohérences éventuelles leur valeur sociologique, et d'y voir autant d'indicateurs supplémentaires de jugements et de préférences. Cela n'empêche pas de mettre en lumière ces potentielles incohérences par le croisement des sources que permet l'observation participante et la mise en place d'entretien avec des adultes qui connaissent bien l'enfant.

Après lecture de ces rapports de recherche au cours du séminaire, trois altérations de l'entretien classique ont été retenues : le fait d'engager l'entretien par un jeu de « portrait chinois » (« *Si tu étais… un animal, une couleur, un personnage, une star ?* »), le fait de faire dessiner les enfants (avec les consignes « dessine quelqu'un qui fait de la science », « dessine toi en train de faire de la science ») et le fait de rompre l'enchaînement des questions par la présentation d'une planche d'images de jouets scientifiques parmi lesquels l'enfant doit choisir ceux qu'il aimerait posséder.

À quel point est-il nécessaire d'adapter la méthodologie ?

Comme le souligne Élodie Razy (2014), il a une certaine contradiction dans la mise en place d'outils méthodologiques spécifiques à l'enquête auprès d'enfants, puisque cela revient à faire « la promotion d'outils ou de positionnements méthodologiques spécifiques par rapport aux enfants tout en affirmant plus ou moins

explicitement que la différence entre enfants et adultes n'est qu'une construction sociale » (p. 9). Elle se demande aussi à quoi servent réellement les méthodes proposées (dessins, jeux, *storytelling*…) et relève trois types de justifications de leur utilisation dans les recherches anglo-saxonnes (p. 10) :

- pour certains, l'utilisation de méthodes multiples présente l'avantage de stimuler et de maintenir l'intérêt des participants, ainsi que de fournir l'opportunité pour une « triangulation » des méthodes de collectes des données (« *triangulation of data* ») ;
- ces méthodes seraient un bon moyen de résoudre des problèmes éthiques, par exemple en faisant participer des enfants à la recherche ;
- enfin, « d'autres encore vont plus loin en plaidant que ces méthodes deviennent transformatives, c'est-à-dire qu'elles produisent un changement social ».

Dans le cadre de notre enquête, c'est la première justification qui a primé : ainsi, il me semble que l'utilisation de la planche d'images de jouets n'a pas présenté d'autre intérêt que de rompre pour un temps l'enchaînement des questions. De la même façon, la réalisation des dessins fut surtout l'occasion d'aborder de façon plus fluide la question de la science en fin d'entretien. Le portrait chinois me semble l'outil le plus fructueux : il permet de commencer facilement l'entretien, de lancer des pistes de discussion, mais aussi de mettre immédiatement en lumière des indices de positionnement de soi genrés, par exemple dans le choix des couleurs préférées et détestées.

Quels constats une fois les entretiens effectués ?

Les entretiens avec 45 enfants de CM2 ont été effectués en mai et juin 2015, au sein des établissements scolaires. Il ne m'a pas semblé particulièrement difficile de mener ces entretiens. Ces derniers durent en moyenne 1h10, les filles parlant légèrement plus longtemps que les garçons :

Durée des entretiens (mn)	**Ensemble (45)**	**Garçons (26)**	**Filles (19)**	**Enfants non-observés**		
				Ensemble (12)	**Garçons (6)**	**Filles (6)**
Moyenne	68	63	75	74	70	78
Médiane	60	60	65	70,5	65	80,5
Min	30	30	47	37	37	53
Max	120	120	120	120	120	97

On pourrait penser que les semaines ou mois d'observation hebdomadaire en classe qui ont précédé les entrevues ont joué un grand rôle, mais des entretiens réalisés avec 12 élèves d'une autre classe, jamais rencontrés avant l'interview, n'ont pas été plus difficiles à mener : ils durent même en moyenne plus longtemps. Les enfants observés comme ceux qui ne me connaissaient pas étaient en grande majorité enthousiastes à l'idée de passer en entretien : presque tous se portaient volontaires ou réclamaient de passer. Seuls deux élèves à qui un entretien a été proposé l'on refusé (avant de manifester leur regret), et seuls deux élèves n'ont pas souhaité poursuivre

l'entrevue jusqu'au bout : une fille n'est restée que 10 mn (pas pris en compte dans les 45 entretiens) et un garçon a demandé à partir au bout d'une demie heure.

Ces constats m'amènent à rejoindre Élodie Razy lorsqu'elle se demande s'il convient de parler d' « une méthodologie adaptée ou [d']une adaptation de la méthodologie ? » (2014, p. 9) : faut-il vraiment mettre en place un protocole particulier pour s'adresser aux enfants ? Ne suffit-il pas de garder à l'esprit que « les méthodes doivent s'accorder aux gens, au contexte social et culturel et aux questions de recherche » (p. 10), quel que soit l'âge ? L'utilisation de ces méthodes pose également un autre problème, car « les chercheurs se posent rarement la question de partir des pratiques existantes des enfants eux-mêmes » (p. 11). En effet, pourquoi supposer que les enfants vont être séduits par des images de jouets, ou vont particulièrement apprécier le fait de dessiner ? Une fois sur le terrain, j'ai pu constater que pour certains enfants, la pratique du dessin était loin d'être familière, et qu'elle était même prohibée dans quelques familles pour des raisons religieuses. De même, il a parfois semblé inopportun de montrer à un enfant particulièrement démuni les photographies d'une avalanche de jouets qu'il ne pourrait jamais se voir offrir. À l'occasion du séminaire, nous avons aussi établi qu'il y avait une certaine injustice à commenter l'aspect stéréotypés des dessins de scientifiques enfantins (« *ils dessinent tous des blouses blanches*… ») sans avoir de points de comparaisons avec les adultes : ne ferions-nous pas la même chose ? Ces réflexions m'invitent, pour la suite de l'enquête, à renverser l'adaptation méthodologique et à tenter d'utiliser les pratiques initialement prévues pour les enfants lors des entretiens avec les adultes. Nous avons d'ailleurs testé ce procédé avec les nouveaux étudiants du séminaire en septembre 2015, en leur faisant réaliser lors de la première séance le portrait chinois et le dessin.

2. « Négociations » : entrée sur le terrain

2.1. Les adultes autour des enfants

L'une des spécificité des enquêtes auprès d'enfants réside en l'impossibilité d'un contact direct avec les enquêté·e·s : en tant que mineurs, les enfants sont entourés d'adultes responsables avec qui il est nécessaire de mettre en place les conditions de la recherche. Dans notre cas, la recherche ayant lieu en milieu scolaire, les adultes responsables sont moins les parents que les enseignants et le personnel de direction des établissements. Comme le souligne les auteurs d'*Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, « [...] gagner la confiance des enfants suppose de parvenir à créer une relation avec eux "malgré" les autres adultes qui voudraient organiser l'interaction, et "malgré" le statut d'adulte du chercheur. » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 105).

Sur mon terrain, cette volonté du personnel éducatif d'organiser l'interaction s'est déclinée de façon variée en fonction des classes et des enseignant·e·s, selon l'implication que ces dernier·ère·s avaient dans le projet, et le sens qu'ils·elles lui accordaient. Ainsi, l'entrée sur le terrain et l'organisation des entretiens se sont déroulées bien différemment dans l'école A et dans l'école B.

Pour l'école A, entrée dans le projet en 2013, c'est surtout le directeur de l'école, Henri, qui gère l'organisation des ateliers scientifiques. Il est dans un premier temps assez hostile à ma présence pendant les ateliers, ce qui se traduit notamment par une réticence à autoriser ma venue que soit établie une convention de stage. Les enseignantes dont les classes sont concernées craignent aussi que les élèves ne soient que des « cobayes », d'autant qu'ils participent déjà à une enquête pour une thèse en psychologie. Lors d'une réunion à l'école entre les membres de l'association, les enseignantes, Henri, ma directrice de thèse et moi, l'une d'elle explique que ma présence lui a semblé « un peu bizarre » pendant la première séance, mais que finalement ma participation était « utile » surtout pour faire des petits groupes d'élèves et garder la supervision d'un adulte. La question d'Henri sur le cadre légal de ma présence revient lors d'un comité de pilotage en présence de l'inspectrice de l'éducation nationale (IEN), et celle-ci le rabroue vivement : « *Mais enfin, elle n'est pas en stage ! Elle fait partie du projet, et c'est* ***moi*** *qui vous dit que le projet est validé !* ». Lors de cet épisode où le directeur et l'IEN parlent de moi à la troisième personne en ma présence, Henri évoque aussi le fait que je suis une étudiante « *sous la responsabilité de son professeur* ». La mise en place des entretiens est très difficile dans cette école : rien n'est possible la première année (2013-2014), et l'on me fait comprendre à plusieurs reprises que je dois « me rendre utile » pendant les ateliers. Je finis par avoir le rôle d'une animatrice pendant de nombreuses séances. En mai 2015, au bout de plus d'un an et demi dans l'école, Henri repousse toujours la réalisation des entretiens. Il devient plus conciliant lorsque je redouble d'efforts pour « me rendre utile » pendant les ateliers, mais finalement, c'est la directrice de l'association qui insistera et tapera « du poing sur la table », en le menaçant de ne plus faire de partenariats avec son école. Les conditions de passation restent difficiles : Henri refuse d'abord que les interviews aient lieu pendant les ateliers et la classe, et je dois les faire pendant les récréations, l'étude ou la cantine. Au bout de quelques semaines, il acceptera quelques entretiens pendant les heures de classes.

Dans l'école B, entrée dans le projet en 2014, la situation est très différente : le directeur, présent uniquement aux grandes réunions, laisse beaucoup plus de liberté à l'unique enseignant concerné par le projet. Dès le premier comité de pilotage, ce directeur explique que le maître de CM2, Mathieu, est très motivé et prêt à collaborer autant qu'il le pourra, et qu'il est disposé à donner son accord pour que les ateliers soient filmés. Pendant l'année, Mathieu sera en effet d'une grande aide : il a lui même fait des études de sociologie, et considère que les entretiens sont bénéfiques pour les élèves, et que parler avec moi fait partie intégrante du projet « Tous égaux devant la science ». À ce titre, il propose immédiatement que les entretiens aient lieu pendant la classe. Dans cette école, il me sera également très facile d'entrer en contact avec l'autre enseignant de CM2 et de mettre en place le même dispositif d'entretiens dans sa classe.

La grande disparité de ces situations s'inscrit dans des relations de pouvoirs qui font entrer en jeu des effets d'âge, de genre et de classe, et dépendent beaucoup de la présentation de soi des acteurs. Dans un cas (école A), je suis en effet dépossédée de la possibilité de me présenter moi-même, et suis vue comme une jeune étudiante. Pour l'école B, la rencontre se fait lors d'une réunion officielle où je fais une présentation partielle de mes résultats en tant que doctorante d'une université prestigieuse. La perception globale du projet joue également un grand rôle dans l'accueil qui m'est réservé : Henri y voit avant tout une occasion de faire manipuler et expérimenter des élèves qu'il considère comme culturellement en retard, mais il se méfie grandement du « genre ». Mathieu, au contraire, insiste davantage sur l'aspect « lutte contre les stéréotypes » du projet. Les grands absents de ces négociations avec les adultes responsables des enfants sont les parents : nous y reviendrons.

2.2. L'observation participante et la posture de chercheuse

« Plus qu'un enfant mais moins qu'un adulte » : quelle posture ?

La littérature sur la recherche par observation participante auprès des enfants présente un choix entre deux postures. La première consiste à « partager un temps et lieu » avec les enfants sans pour autant prétendre être l'un d'entre eux (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 117), c'est-à-dire sans participer à leurs jeux, ou encore sans « s'introduire dans leurs histoires » (idem). L'autre posture cherche au contraire à être au plus près des enfants en partageant toutes leurs activités et pratiques, ce qui n'est pas sans poser problème (Lignier 2008). Le choix entre ces postures peut être imposé par le terrain : dans mon cas, il était impossible de prendre place à côté des enfants dans des salles de classe où les adultes étaient en sous-nombre et les où les activités (chimie, soudure) nécessitaient un encadrement. Il s'agit alors de trouver un équilibre entre les groupes (enfants/adultes) afin de « ne pas prétendre ne pas être "plus qu'un enfant", mais s'efforcer de devenir, le temps d'une enquête, "moins qu'un adulte" » (Lignier, 2008, p. 23). Comme le souligne Wilfried Lignier, ces choix de postures impliquent une mise à distance qui peut être mal vécue par les adultes présents sur le terrain, notamment quand cela leur semble remettre en cause leur autorité.

Confiance, responsabilité, autorité

C'est la notion d'autorité que j'ai le plus souvent à l'esprit lors de mes observations : il s'agit pour moi d'agir au mieux du point de vue des enfants et des adultes tout en dépassant pas les limites qui pourraient compromettre la situation de confiance qu'exige l'entretien sociologique, ou celles qui me coûteraient l'accès au terrain. J'ai ainsi choisi de ne pas, dans la mesure du possible, exercer d'autorité sur les enfants. Cela se traduit par un « laisser-faire » à l'égard des petites bêtises (discuter, passer un mot, jouer avec le matériel), et j'ai toujours prévenu les enseignant·e·s de ce choix. Il y a cependant des limites à cette posture de retrait volontaire : lorsque la situation risque de devenir préjudiciable pour le bien-être des enfants – par exemple quand une bagarre violente éclate – et lorsque des enfants sont punis et exclus : je fais alors malgré moi partie des adultes qui punissent, et toute tentative de sortir de ce rôle est mal perçue par les enseignant·e·s, qui me renvoient à mon activité d'observation. À l'occasion, j'ai utilisé une stratégie consistant à reporter sur un autre adulte l'exercice de l'autorité, par exemple en recommandant à l'enfant de ne pas agir d'une certaine façon sous peine de s'attirer les foudres de l'enseignant·e ou de l'animateur. J'ai aussi encouragé une relation de proximité avec les enfants en les saluant dès que possible en utilisant leur prénom, en demandant de leurs nouvelles et en écoutant leurs histoires.

À quoi bon observer ?

Les difficultés et les frustrations qu'occasionne l'observation m'ont régulièrement amenée à interroger son utilité pour mon enquête. J'ai régulièrement eu le sentiment d'être, bon gré mal gré, davantage une animatrice scientifique bénévole de l'association qu'une chercheuse, et j'ai fini par utiliser ce rôle dans le but de rallier les adultes à ma cause. Un investissement fort dans les ateliers scientifiques à des moments où l'animateur principal était débordé m'a notamment permis d'apaiser des relations d'abord tendues avec lui, de le convaincre de mon implication et de mettre en place une entraide symétrique : il m'a par la suite apporté du soutien pour la mise en place des entretiens ou la réalisation d'autres activités.

Du côté des enfants, le flou artistique autour de mon rôle et de mon métier (animatrice scientifique, chercheuse ?) n'a occasionné que peu de questions, les élèves me faisant parfois remarquer que je « note tout dans [mon] cahier » sans pour autant interroger mes motifs. Les petites marges de manœuvres laissées m'ont permis d'acquérir le statut d'adulte « gentille », et la relation de confiance instaurée s'est parfois traduite dans des petits cadeaux (dessins, bonbons, petits objets) de la part des enfants. Cette proximité a été facilité par mon jeune âge et par le fait que je suis une femme, et elle s'est d'ailleurs surtout développée avec les petites filles, non seulement parce que les relations amicales sont peu mixtes à l'école et au collège, mais aussi parce que j'ai personnellement plus de facilité à comprendre leur centres d'intérêts, et que nous partageons ou avons partagé certaines pratiques (émissions de télé, arts créatifs). À une occasion, mon intégration dans la bande des filles d'une classe de CM2 s'est traduite dans le moment du partage du goûter de 10h : on m'a accordé une part du gâteau partagé « entre filles ».

3. Des émotions à la question éthique

Les chercheurs en sciences sociales soulignent que les questions déontologiques viennent souvent *a posteriori*, une fois l'enquête de terrain achevée (Fassin, 2008 ; Sakoyan, 2008) : c'est « l'après-coup » qui prime en matière d'éthique (Razy, 2014). Je n'ai pas dérogé à cette règle, et dans mon cas, c'est la tentative de penser des émotions inattendues rencontrées sur le terrain qui m'a amenée à réfléchir en termes d'éthique.

3.1. Complicité, malaise, tristesse, agacement : les émotions de la recherche en milieu scolaire

Du point de vue des relations aux enfants, mon terrain de recherche a surtout été l'occasion d'une expérience agréable : la plupart des interactions sont positives, et je suis très bien accueillie dans les classes. C'est principalement la récurrence de l'observation participante et la fréquentation hebdomadaire des mêmes élèves qui a permis à des émotions de se développer, et le premier affect que j'ai remarqué dans ma pratique du terrain a été l'affinité avec certains enfants : autrement dit, j'avais l'impression d'avoir des chouchous. Parallèlement, quelques rares enfants me semblaient plus distants, et d'autres m'agaçaient franchement. Le stress occasionné par certaine situations pendant les ateliers scientifiques m'a ainsi à quelques reprises fait sortir de mon rôle de sociologue, et il m'est arrivé deux ou trois fois de sermonner des enfants qui m'avaient semblé mettre en danger leurs camarades en chahutant autour des fers à souder.

Ce sont cependant des situations d'entretiens qui ont provoqué chez moi le plus grand désarroi, ainsi que de la tristesse et de la compassion. Au cours des discussions, j'ai en effet découvert des conditions de vie familiales particulièrement difficiles (grande pauvreté, parents absents), et à deux occasions, j'ai compris que des garçons étaient battus par leurs parents ou leur frère. Il m'a alors semblé nécessaire d'en parler avec l'enseignant, qui était en réalité déjà au courant, mais c'est ma propre incapacité à intégrer ces événements dans mon travail qui m'a profondément marquée, et qui m'amène aujourd'hui à porter sur ma pratique un regard réflexif et éthique.

3.2. Quelle traduction éthique des émotions rencontrées sur le terrain ?

Ces émotions nées de la fréquentation récurrente des enfants ou de révélations marquantes au cours des entretiens m'ont conduite à me poser plusieurs questions jusque là restées sous-jacentes : celle du droit des enfants à refuser de participer à l'enquête, et celle de leur droit à y participer ; celle des limites de la posture de chercheuse face à la responsabilité légale de l'adulte ; celle enfin des effets potentiels de la recherche sur les enfants.

Droit à refuser l'enquête, droit à faire partie de l'enquête

Cette question s'est posée au moment de faire passer les entretiens, car une fois le dispositif accepté par les écoles, les « candidats » aux interviews ne manquaient pas : il a fallu choisir quels enfants participeraient. J'avais imaginé préalablement que certains enfants refuseraient de passer en entretiens, et j'ai toujours demandé leur accord, mais je n'avais pas pensé à ce que cela signifiait d'exclure certains du suivi : sur quels critères, et

comment leur expliquer ? Les réflexions de Mustapha El Miri et Philippe Masson sont éclairantes à ce sujet :

> [La procédure du « consentement éclairé »] n'existe que pour donner aux enquêtés la possibilité de refuser l'investigation sociologique. **Mais ne devrait-elle pas donner aussi la possibilité de dire « oui, nous voulons être étudiés » ?** […] **Y a-t-il un droit à être l'objet d'enquête sociologique ?** La procédure de l'information consentie repose sur les principes de l'individualisme, chaque personne doit se prononcer seule sur son choix à être l'objet d'enquête. Dès lors, elle ignore les relations de pouvoir, de domination entre des collectifs ou au sein des institutions. (2009, p. 7)

Les effets de contexte et les relations de pouvoir au sein des différents établissements où j'ai mené l'enquête ont en effet influencé une sélection des enfants lors de la passation des d'entretiens : pour le CM2A de l'école B, les conditions matérielles particulièrement bonnes et le soutien de l'enseignant m'ont permis de faire passer en entretien tous les enfants qui poursuivraient leur scolarité au collège de secteur. Cela m'a obligée à discuter avec les élèves que j'appréciais comme avec ceux pour lesquels je redoutais le tête à tête. Dans le CM2B de cette même école, le choix m'a été partiellement retiré par l'enseignant, qui sélectionnait lui-même les élèves à m'envoyer : j'ai d'abord imposé une alternance fille/garçon, puis lui ai demandé d'alterner « bons et moins bons élèves », mais certains élèves ont été exclus selon ses critères personnels, et parfois stigmatisés publiquement à cette occasion. À l'école A, le grand nombre d'élèves m'a obligée à faire un choix moi-même, car je n'étais pas en capacité de mener des entretiens avec 60 élèves. Certains élèves regrettent de ne pas avoir pu faire un entretien, et me le rappelle quand je les croise.

Posture de recherche et responsabilité

Il est apparu clairement que la posture travaillée de chercheuse doit céder la place dès que la responsabilité de l'adulte envers les enfants entre à nouveau en jeu : il convient de toujours se demander si le bien-être de l'enfant est respecté et si la situation d'enquête ne vient pas le perturber. Il me semble que le milieu scolaire est déjà parcouru de nombreuses violences, concrètes ou symboliques, que la présence d'un·e sociologue ne vient sans doute pas empirer, mais qu'elle doit veiller à ne pas entretenir, sans pour autant pouvoir y remédier.

Dans cette perspective, ce n'est pas ma formation universitaire que j'ai mobilisée, ni le modèle proposé par les animateur·trice·s ou le personnel enseignant, dont certaines pratiques m'ont semblé particulièrement choquantes, mais des dispositions et points de vue acquis dans une famille de formateurs pédagogiques. J'ai ainsi veillé à respecter certains principes dans ma relation aux enfants : ne pas essentialiser leurs comportements, m'interroger autant que possible sur l'aspect juste ou injuste de mon propre comportement… Parvenir à agir ainsi tout en passant outre certains problèmes observés en classe fut particulièrement difficile pendant les premiers moi.

Quels sont les effets de la recherche sur les enfants ?

L'entretien sociologique peut être une occasion de donner la parole à des enfants qui ne l'ont que rarement,

et de leur montrer que ce qu'ils ont à dire est important, et sera écouté. À ce titre, j'espère que cela aura eu un effet bénéfique pour certains d'entre eux, et j'envisage de leur demander ce qu'ils ont pensé de ma présence et des entretiens réalisés avec moi en fin de recherche.

3.3. Intégrer le questionnement éthique à la recherche

L'arrivée tardive des questionnements éthiques dans mon travail est révélatrice de nombreux impensés. Les conditions matérielles de la recherche, les négociations parfois rudes de l'entrée sur le terrain et l'inscription temporelle de la thèse expliquent en partie l'existence de ces points aveugles : je ne crois pas que j'aurais pu, seule, dès le début du projet, prévoir certains de ces problèmes et y trouver des solutions. En y repensant, je pense cependant qu'il aurait fallu intégrer le questionnement éthique au projet de recherche dès les premiers moments.

L'éthique est encore mal perçue dans les sciences sociales françaises (Collignon, 2010), alors qu'elle est parfaitement intégrée et réglementée dans les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Canada, États-Unis, Australie et Nouvelle-Zélande) depuis plusieurs dizaines d'années : au Canada, par exemple, l'éthique de la recherche fait l'objet d'une réglementation fédérale depuis 1998. Dans ces pays, l'institutionnalisation des problématiques éthiques a répondu à une demande juridique issue de plaintes relatives aux pratiques de recherche, une situation que le France a connu plus tardivement ; on peut penser notamment aux problèmes rencontrés par Delphine Naudier (Laurens, 2010). La formalisation se traduit par l'existence de chartes et de comités d'éthiques auxquels toute enquête doit des comptes :

> […] dans les universités canadiennes et leurs centres affiliés, toute recherche menée avec des sujets humains vivants doit faire l'objet d'une évaluation éthique. Les comités d'éthique de la recherche ont une autorité considérable dans la mesure où « ils possèdent le pouvoir d'approuver, de modifier, de stopper ou de refuser toute proposition ou poursuite d'un projet de recherche faisant appel à des sujets humains » *(L'Énoncé de politique,* règle 1.3). (Hamelin-Brabant, 2006, §6)

Les chercheur·euse·s doivent ainsi soumettre leur projet en expliquant: « la problématique de l'étude projetée, sa validité scientifique, les critères de sélection des sujets ainsi que les mécanismes en place pour assurer les principes éthiques de base » (idem §9), ces derniers étant [je fais la liste]:

- le respect des personnes (l'autonomie),
- le respect du consentement libre et éclairé des parents et des enfants,
- le respect des personnes vulnérables,
- le respect de la vie privée et des renseignements personnels,
- le respect de la justice,
- l'équilibre des avantages et des inconvénients et l'optimisation des avantages

Il s'agit donc de cadres préalables à la recherche, et non plus des retours sur cette dernière, l'éthique « [relevant] alors d'un cadre de nature déontologique plutôt que de la réflexivité du chercheur » (idem). Pour la sociologie de l'enfance, il existe même un site web de l'UNICEF (www.childethics.com) et un rapport entièrement consacré à

ces questions (Graham et al., 2013).

Une éthique formalisée, ou des « bricolages » ?

Au sein des communautés de recherche anglo-saxonnes comme en France, ces cadres éthiques exigeants ne sont pas sans susciter de vives critiques : ils peuvent en effet rendre la recherche qualitative plus difficile, et on peut se demander si la formalisation de l'éthique ne serait pas finalement « anti-éthique, en ce qu'elle ramène la diversité des situations et questions à des catégories et réponses prédéfinies, ne laissant aucune place au jugement des acteurs, en contexte » (Collignon, 2010, §12). En France, il existe des versions « allégées » de ces chartes, par exemple un projet de charte de déontologie de l'Association Française de Sociologie (AFS) datant de 2009. Au moment de statuer sur cette question éthique, le CNRS a choisi une voie différente, explicitée par Béatrice Collignon : « là où les "Anglo-Saxons" ont opté d'emblée pour une posture pragmatique, formalisant les relations sur le terrain et se donnant des règles pratiques, nous pensons en France qu'il importe surtout de bien poser les termes du problème. Le bon sens fera le reste. » (2010, §13).

Il conviendrait donc de choisir entre une version rigide et une version « bricolée » de l'éthique, constituée d'un assemblage de questions ouvertes et rencontrées au fil de la recherche. Pour ce qui est de mon travail, qui se déroule dans un cadre institutionnalisé et dans lequel entrent en jeu de nombreux acteurs, il me semble qu'une énonciation claire et formalisée de quelques principes éthiques aurait été bénéfique, dans la mesure où ces directives auraient constitué « des points de départ, non pas d'arrivée » (idem §14). Cela aurait sans doute permis d'éviter quelques situations peu propices à la recherche, comme la sélection des enfants « dignes d'entretiens » par les enseignants, et nous aurait obligé à inclure les parents. Le fait que l'autorisation parentale n'ait jamais été demandée pour les entretiens avec les enfants – un seul enseignant a jugé utile d'écrire un mot aux familles, les autres parents n'ont été prévenus de l'existence du projet qu'au cours de réunions d'information peu fréquentées – me semble aujourd'hui particulièrement gênant, d'autant que cette situation n'aurait jamais pu se produire dans des écoles fréquentées par les classes moyennes.

Il est impossible de revenir sur ce qui a été fait, mais je souhaite pour la suite de mon travail adopter de façon consciente une « éthique de l'équilibre », qui « s'articule autour d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, de la solidarité, de la reconnaissance, de la sollicitude, et non simplement sur des règles, des codes, des lois, des principes déontologiques généraux. C'est aussi une éthique qui fait appel au doute, à l'incertitude de savoir si on a bien ou mal agi. » (Hamelin-Brabant, 2006, §27). Cela me semble s'inscrire dans la continuité des « bricolages » que j'ai déjà tenté de mettre en place sur le terrain, tout en obligeant à un renouvellement régulier du regard réflexif porté sur ma recherche. Je souscris finalement à la définition de l'éthique que propose Pierre Bonte (1991), qui considère que les problèmes éthiques recoupent les questionnements épistémologiques, politiques et méthodologiques : ils doivent nous aider à penser notre posture théorique, notre démarche de recherche, la valeur de nos choix méthodologiques et les effets de nos travaux.

Bibliographie

ARIES P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.

BONTE P., 1991, « Questions d'éthique en anthropologie », *Sociétés contemporaines*, *7*, 1, p. 73-85.

COLLIGNON B., 2010, « L'éthique et le terrain », *L'Information géographique*, *74*, 1, p. 63-83.

DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes, 215 p.

DETREZ C., 2014, *Sociologie de la culture*, Paris, Armand Colin, 192 p.

EL MIRI M., MASSON P., 2009, « Une charte de déontologie est-elle utile en sociologie ? », *laviedesidees.fr*.

FASSIN D., 2008, « L'éthique, au-delà de la règle. Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud », *Sociétés contemporaines*, *3*, 71, p. 117-135.

GRAHAM A., POWELL M.A., TAYLOR N., ANDERSON D., FITZGERALD R., 2013, *Recherche éthique impliquant des enfants*, Florence, Italie, Centre de recherche de l'UNICEF - Innocenti.

HAMELIN-BRABANT L., 2006, « La recherche auprès des enfants », *Recherche et formation*, 52, p. 77-89.

HIRSCHFELD L.A., 2003, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain*, 40, p. 21-48.

LAURENS S., 2010, « Menaces sur le droit d'enquêter », *Sciences Humaines*, 211.

LIGNIER W., 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, *1*, 73, p. 20-36.

MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, *6*, p. 125-143.

MERCKLE P., OCTOBRE S., 2015, « Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents », *Revue française de sociologie*, *56*, 3, p. 561-591.

MITCHELL C., REID-WALSH J., 2002, *Researching Children's Popular Culture: The Cultural Spaces of Childhood*, London and New York, Routledge, 240 p.

NEVEU E., 1999, « Pour en finir avec l'"enfantisme". Retours sur enquêtes », *Réseaux*, *17*, 92, p. 175-201.

OCTOBRE S., 2004, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS « Questions de culture », 432 p.

RAZY É., 2014, « La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour », *AnthropoChildren : Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, *4*.

SAKOYAN J., 2008, « L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires », *ethnographiques.org*, 17.

SIROTA R., 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 325 p.

SUTTON-SMITH B., 1970, « Psychology of Childlore: The Triviality Barrier », *Western Folklore*, *29*, 1, p. 1-8.

VANHEE O., 2010, « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », dans OCTOBRE S., SIROTA R. (dirs.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Paris.