**L’enquête handicapée ? Enquêter auprès de jeunes dits “handicapés mentaux” ou “perturbés” ; entre bricolage et modestie méthodologique**

Jean-Sébastien EIDELIMAN (Université de Paris, CERLIS)

Godefroy LANSADE (Université Paul Valéry Montpellier III, CRISES)

**Introduction**

Enquêter auprès d’enfants et d’adolescents est souvent vu en sciences sociales comme une gageure. Les difficultés méthodologiques (comment mener des entretiens avec des enfants ? comment nouer une relation d’enquête par-delà les différences de statut et d’âge entre enquêteur et enquêté ?) se doublent de difficultés déontologiques, puisque leur « minorité » nécessite d’obtenir des autorisations et de prendre des précautions pour recueillir leur parole ou observer leurs faits et gestes (Hamelin-Brabant, 2006). Ces autorisations sont d’ailleurs de plus en plus demandées et de plus en plus difficiles à obtenir, au fur et à mesure que les recherches en sciences sociales sont elles aussi soumises à des protocoles établis à l’origine pour les sciences naturelles (Fassin, 2008), en particulier lorsque le chercheur s’aventure dans le domaine de la santé et des maux de l’enfance. Le champ est d’ailleurs longtemps resté peu exploré (Sirota, 2006) pour finalement se développer en appelant à des innovations méthodologiques (Danic, Delalande et Rayou, 2006) et à un changement de regard sur ces « nouveaux acteurs sociaux » (Qvortrup, Corsaro and Honig, 2009). Lorsqu’en en plus il ne s’agit pas d’enfants et d’adolescents « ordinaires », les obstacles semblent plus saillants encore. C’est le cas de plusieurs de nos terrains, qui ont porté sur des enfants et/ou des adolescents dits « handicapés mentaux » (Lansade, 2016, 2019), ayant des troubles psychiques (Béliard et alii., 2018), des problèmes de comportement, qui sont encadrés par des institutions (un dispositif ULIS au sein de l’Education Nationale, un hôpital de jour rattaché au secteur pédopsychiatrique, une école privée hors-contrat, une maison des adolescents située dans un hôpital public) et qui se trouvent souvent dans des situations sociales difficiles, faits selon les cas de trajectoires migratoires complexes, de parcours scolaires heurtés et de ruptures familiales (Borelle, Eideliman, Fansten, Planche et Turlais, 2019).

Quels enseignements tirer de ces terrains variés mais ayant en commun de prendre pour sujets des personnes doublement infériorisées, en tant que mineurs et que personnes désignées handicapées ou troublées ? Personnes dont la parole a souvent été disqualifiée parce que reconnue comme peu légitime du fait de leur(s) statut(s). Nous partirons de notre surprise commune d’avoir eu le sentiment rétrospectif que ces terrains n’étaient pas si difficiles à mener et que, bien au contraire, ils se sont révélés plutôt accueillants et ouverts pour l’enquêteur. Quels sont les ressorts et les raisons de cet étonnement ? L’interroger nous invite à un double questionnement : d’une part, pourquoi ces terrains se sont-ils révélés plutôt accueillants pour nous, chercheurs, qui avons pu y mener des enquêtes ethnographiques de longue durée, sans même forcément avoir rencontré beaucoup d’obstacles pour nous y faire nos places ? D’autre part, pourquoi pensions-nous a priori que ces terrains seraient difficiles ? Une partie de la réponse réside probablement dans le fait que ces enfants « non conformes » (Coutant, 2012 ; Cottet, Béliard et Nakamura, 2019), en retard dans leurs apprentissages, décalés par rapport aux attentes des adultes, perturbés et perturbants dans leurs interactions, « dérangent » les institutions ordinaires d’encadrement de l’enfant, à commencer par l’école et la famille. Ils créent du désordre (dé-rangement) et des tensions (dérangement), au point que les institutions et les professionnels ont tendance à leur renvoyer la responsabilité de ce dérangement en les pensant eux-mêmes comme « dérangés », c’est-à-dire selon les cas mal organisés, mal élevés, mal dans leur peau, en quelque sorte « mal nés », dans un mélange de suspicion biologique et sociale. Les institutions chargées de les accueillir malgré tout, de les soigner, de les accompagner, de les faire grandir, de les protéger ou de les rééduquer, héritent d’une partie de leur discrédit social, par un étrange effet de contagion (Goffman, 1975). Hôpitaux de jour, classes spécialisées et instituts de rééducation en tous genres sont en effet des lieux peu visibles, largement absents des grands media, dont les professionnels peinent souvent à trouver la reconnaissance (sociale, professionnelle, financière) qu’ils pensent mériter. Dans ce contexte, le regard sociologique est souvent d’abord vu comme une marque d’intérêt, une occasion de montrer au grand jour des savoir-faire méconnus et des enfants qu’on ne voit pas assez. Voilà probablement une première piste explicative de cet accueil globalement favorable.

Du côté des sociologues, l’enfance non conforme apparaît elle aussi un objet mineur, comme si la minorité de ses sujets déteignait sur cet objet. Sous-secteur d’un domaine historiquement peu légitime en sciences sociales, la sociologie de l’enfance n’ayant acquis ses lettres de noblesse que récemment, elle souffre probablement de la difficulté pour le sociologue à cerner ces sujets, qui représentent en quelque sorte l’envers de l’homme moderne, autonome et responsable (Barrett, 1998). Norbert Elias rappelait d’ailleurs à quel point on oublie que les adultes ont été des enfants, la figure de l’adulte idéal se construisant en partie contre l’enfance (Elias, 1971), et encore plus contre l’enfance déviante ou inaccomplie. Or les outils du sociologue, à commencer par l’entretien individuel semi-directif, reposent d’une certaine façon sur cette conception du sujet moderne, responsable de lui-même et capable de donner de lui une image cohérente, dynamique et valorisante. Face à un enfant incapable de se raconter longuement et calmement, le sociologue pourrait se trouver démuni. Par ailleurs, les non conformités de l’enfance sont trop nombreuses et diverses pour être saisies aisément par des statistiques, qui nécessitent des catégories relativement stables et bien définies, quand le champ de l’enfance déficiente est pleine de controverses sur ses frontières internes et externes. Aussi comprend-on aisément que l’essor de la sociologie de l’enfance se soit accompagnée d’appels aux innovations méthodologiques, autour par exemple du dessin, de la photographie ou du jeu. Sans nier l’intérêt de ces dernières pour travailler auprès d’enfants et d’adolescents, nous voudrions cependant montrer que l’approche ethnographique classique (Beaud et Weber, 1997) reste néanmoins bien adaptée à ce type de sujets et que, s’il faut comme toujours adapter les principes méthodologiques aux particularités de son objet (Sarcinelli, 2015), on peut malgré tout les mettre en œuvre sans véritable innovation, en faisant plutôt preuve de modestie méthodologique, comme pour reconnaître que ces enfants sont d’un certain point de vue des individus comme les autres.

On l’aura compris, notre entreprise vise non seulement à réfléchir aux moyens de mener des enquêtes auprès de ces enfants non conformes, mais aussi aux enjeux de cette possibilité. A travers ces enfants, ce sont des institutions, des professionnels, et avec eux des jeux d’alliance, de légitimité, de positionnement, qui se révèlent (Mauger, 1991). En analysant comment les enfants, et à leur suite les chercheurs qui les étudient, sont pris dans des nœuds institutionnels complexes, entre familles, professionnels du soin, professionnels de l’éducation, travail social ou encore administration du handicap, nous voulons montrer ce qui se joue pour ces enfants, mais aussi autour d’eux. Dans un tel contexte, les jeux d’alliance prennent en effet une importance et une tonalité particulières, qui d’une part pèsent sur le déroulement de l’enquête, d’autre part en deviennent la matière, sinon principale, du moins secondaire.

Nous commencerons par revenir sur cette variable singulière de l’analyse sociologique qu’est l’âge, l’une des rares variables dont les acteurs sociaux font, pour la plupart, l’expérience de toutes ses modalités. Nous en viendrons ensuite aux manières d’enquêter auprès de ces enfants non conformes, qui ne nous semblent pas devoir être forcément différentes de celles employées pour d’autres sujets, à condition de ne pas sacraliser l’entretien individuel semi-directif. Tout au long de cet article, nous tacherons de montrer que les enfants sont de bons révélateurs des forces sociales qui pèsent sur eux, et qui peuvent aussi peser sur l’enquête et les enquêteurs.

**I Enfances variables**

On retient souvent du célèbre article de Pierre Bourdieu, « La jeunesse n’est qu’un mot » (1978), sa critique de la catégorie de jeunesse et, plus généralement, des catégories d’âge comme « l’enfance » ou la « l’adolescence ». Pour lui, ces mots sont trompeurs car ils tendraient à donner l’idée de groupes constitués, dotés de pratiques sociales unifiées et d’intérêts communs, alors même que ces groupes d’âge sont traversés par des fractures sociales, qui opposent des sous-groupes n’ayant pas grand-chose en commun. Ce faisant, on oublie l’autre partie de cet article, où Pierre Bourdieu défend en quelque sorte une véritable sociologie des âges, qui dévoilerait derrière ces groupes d’âge trop vite essentialisés des rapports de force qui les constituent en catégories sociales. La jeunesse n’est plus alors un « âge de la vie », mais une caractéristique socialement signifiante que les uns mettent en avant, tandis que les autres essaient d’en gommer les traits trop infériorisants, infantilisants.

Depuis cet article, la sociologie des âges s’est véritablement constituée et, sans considérer cet article comme fondateur, a néanmoins permis de penser l’âge comme une variable sociologique plutôt que comme une caractéristique biologique. Cette variable est cependant particulière et fonctionne bien différemment du genre ou de la position sociale. Cette variable, qui varie plus que les autres puisqu’elle est le symbole même de notre évolution continue, renvoie plus à une échelle de classement des individus qu’à une caractéristique de leur identité sociale. Les enfants qui présentent des troubles mentaux ou psychiques sont confrontés de manière forte à cette échelle de classement, sur laquelle ils peinent à trouver leur place « naturelle ». Observer et comprendre ces difficultés de positionnement est une première façon d’appréhender l’expérience particulière que ces enfants font du monde social en général de leur valeur sociale en particulier.

1. **L’âge : une variable pas comme les autres**

L’âge situe un individu à un moment donné sur l’échelle de sa vie. Cette donnée, en apparence objective, ne permet toutefois pas de dire avec exactitude à quel âge on peut parler d’enfant ou d’adolescent. Où commence l’enfance et quand débute l’adolescence ? La limite demeure bien souvent difficile à poser. Plus on cherche à circonscrire ces catégories, plus elles donnent l’impression de se dérober à l’épreuve des faits. L’échelle des âges comme frontière des catégories est toujours incertaine et en déplacement constant car objets de luttes sociales régulières. Par exemple, dès le Moyen-Âge, Duby (cité dans Bourdieu, 1978, p. 1) fait état de manipulations des frontières d’âges dans le but de maintenir en état de « jeunesse » (et surtout d’irresponsabilité) de jeunes nobles en âge de prétendre à la succession. Les classes d’âge sont ainsi plus ou moins nettement découpées selon les époques et les sociétés considérées. L’âge, souligne Bourdieu, « est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable » (*ibid*, p. 2) On voit bien alors en quoi, faire la sociologie de la division des catégories d’âges, nécessiterait d’étudier le contexte social et historique particulier de leur apparition. Perspective qui va à l’encontre de l’illusion de catégories d’âges en tant que réalité universelle et atemporelle.

Si dans une perspective de recherche on peut aisément rompre avec une approche fétichisée des normes d’âges et une conception homogène des catégories d’âge - geste réflexif on l’a dit qui consiste à tenir pour suspecte une réalité qui apparaître trop bien ordonnée, il n’en demeure pas moins que les catégories d’âges ne sont jamais des formes symboliques vierges et neutres. Plus ou moins ritualisées (Van Gennep, 1981) selon les sociétés, elles sont des étapes à franchir dans la vie individuelle pour aller vers l’âge adulte et, indéniablement, ont des effets de réel. Elles stabilisent les « flux de la vie sociale » et « créent, jusqu’à un certain point, les réalités auxquelles elles s’appliquent » (Douglas, 2004, p. 144). En d’autres termes, selon l’expression de Peatrick, elles participent d’une certaine « police des âges » (2003, p. 20) qui s’est constituée au fil du temps comme une institution sans mur qui régit les existences. Aussi incertaines soient leurs frontières, les catégories d’âges choisie par une société ont avant tout une portée sociale et normative (« petite enfance », « enfance », « adolescence », etc.). La stratification par âges d’une société, rappelle Galland, à savoir l’organisation des attributs et des rôles sociaux selon l’âge, « ne correspond que fort peu à une échelle naturelle et bien davantage à une échelle sociale » (2004, p. 103). À chaque âge de la vie correspond des statuts et des rôles sociaux (âge de la minorité, de la majorité légale, âge de la responsabilité pénale, âge nubile, âge de la scolarité obligatoire, etc.) qui varient dans le temps (âge de la majorité de 21 ans à 18 ans, de la scolarité obligatoire de 6 ans à 3 ans, etc.). Sur cet usage social de l’âge biologique, Bourdieu ne dit pas autre chose lorsqu’il souligne que les classifications par âge « reviennent toujours à imposer des limites et à produire un *ordre* auquel chacun doit se tenir à sa place » (*ibid,* p. 1). Construites socialement, les catégories d’âges sont ainsi associées à un ensemble d’attentes, de représentations et de cadres de perception de la réalité qui ont des effets sur les pratiques. On peut citer par exemple, l’influence qu’ont pu avoir à une certaine époque les stades piagétiens de développement de l’enfant ou l’échelle métrique d’intelligence dans le champ de l’éducation (Lignier et Pagis, 2017), où l’âge pouvait prendre la forme d’une échelle de jugement quasi « naturalisée ». En cela les catégories d’âge prescrivent des normes et des actions (par exemple, elles contribuent aux choix d’une orientation, d’un traitement médicamenteux, à l’accès à des aides, etc.), elles permettent également de conseiller certaines solutions dans des situations d’incertitude (par exemple, dans le cas d’un placement d’un enfant hors de son milieu familial sur décision judiciaire). Le pouvoir et l’action publique s’emparent ainsi de l’âge pour donner une assise objective à la définition de catégories « gestionnaires », juridiques ou administratives, qui permettent des opérations de ciblage et de découpage des publics dans le but de les encadrer et les gérer.

Au-delà de l’usage des catégories d’âge (« petite enfance », « enfance » et « adolescence ») comme instrument de l’organisation sociale, elles sont des catégories d’existence (sauf accident de la vie) dont chaque individu fait l’expérience, alors qu’il est plus rare d’expérimenter les différentes modalités du genre, de la position sociale ou de l’origine sociale. Expériences communes et intérêts collectifs de génération qui ne doivent, bien entendu, pas passer sous silence les contrastes, parfois saisissants, des conditions de vie et de socialisations différenciées (Lahire, 2019) - les inégalités sociales, des plus matérielles au plus culturelles - qui soulignent la fragilité interne de ces catégories d’âges qui ont pour objectif de lire et dire le social. Si, finalement, il serait préférable de parler d’une multiplicité des « enfances » et des « adolescences », ces catégories d’âges restent néanmoins des catégories d’analyse pertinentes dès lors qu’elles sont manipulées avec prudence. Il convient en effet de rester vigilant aux variations et aux différences aussi infimes soient-elles entre les individus - là où l’on voudrait voir les enfants comme un groupe homogénéisé par l’âge biologique.

1. **Handicap et brouillage des âges**

S’il y a bien un facteur qui peut faire vaciller les catégories d’âges, c’est celui de la déficience et, plus particulièrement, celui de la déficience intellectuelle.Si on s’accorde sur le fait que nos usages langagiers reflètent et structurent notre rapport au monde, les mots utilisés pour désigner les élèves rattachés au dispositif Ulis de notre enquête méritent d’être pris au sérieux. Entendre parler « d’enfants », « de gosses » ou encore de « gamins » au sujet d’adolescents et de jeunes adultes de quinze à vingt et un ans surprend et interroge. Cette surprise ne l’aurait-elle sans doute pas été si ces modes de désignation avaient été adressées à l’ensemble des lycéens et non aux seuls élèves rattachés au dispositif. Le terme « jeunes » est celui qui revient le plus souvent pour nommer les lycéens. Par ailleurs, au-delà de cette dénomination pour le moins inattendue dans le contexte d’un établissement d’enseignement secondaire, les fragments de conversations qui suivent traduisent autant de postures et de conduites qui rendent compte d’un véritable « brouillage des âges[[1]](#footnote-1) », qui se traduit par un processus d’infantilisation à l’égard des élèves rattachés au dispositif.

**Encadré 1. Des dispositifs d’enquête auprès et autour des enfants**

**- L’unité A : un hôpital de jour atypique (Jean-Sébastien Eideliman).** L’Unité A est situé dans un quartier défavorisé des quartiers sud de Paris, dans une zone où les HLM sont nombreuses et ont notamment servi à reloger des familles immigrées en grande précarité. Les enfants de 3 à 6 ans sont accueillis pour la plupart d’entre eux deux demi-journées par semaine, au sein de « petits groupes » de 3 ou 4 enfants. Ils fréquentent le reste du temps l’école maternelle, un jardin d’enfants et disposent parfois d’autres temps thérapeutiques dans d’autres structures. Les enfants de 6 à 13 ans sont accueillis eux aussi deux demi-journées par semaine en général, mais en milieu d’après-midi ou le mercredi après-midi, c’est-à-dire après l’école, qu’ils fréquentent presque tous (en classe ordinaire ou, bien souvent, en unité localisée pour l’inclusion scolaire (ULIS)). Les enfants plus âgés (jusqu’à 18 ans) sont accueillis en fin de journée, une ou deux fois par semaine. L’enquêteur y a mené des observations sur une durée totale d’un an et demi, lors de divers moments institutionnels : les réunions d’équipe, les réunions partenariales (dans la structure ou ailleurs, notamment dans les écoles), les temps d’accueil (goûter ou petit déjeuner), les petits groupes (avec les enfants de 3 à 6 ans) et les groupes thérapeutiques (avec les enfants de 6 à 14 ans), où il avait une place d’observateur participant, les accompagnements à domicile (pour ramener les enfants chez eux après leur prise en charge), les groupes de parole pour les parents, une multitude de temps informels, sur la terrasse de l’établissement avec les soignants ou en dehors des locaux. Il a aussi mené des entretiens avec les professionnels de l’Unité A et quelques familles. Il a enfin constitué une base de donnée anonymisée à partir des dossiers des enfants.

**Le dispositif Ulis du lycée J. Jaurès (Godefroy Lansade)** : Implantée au sein d’un lycée professionnel, le dispositif Ulis au cœur de cette enquête permet la scolarisation d’un groupe d’adolescents et de jeunes adultes de 16 à 20 ans reconnus handicapés par la MDPH. Dans la majorité des cas, les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire » dite d’inclusion et rattachés au dispositif Ulis. Selon des modalités adaptées à chaque élève, leur scolarisation alterne entre des temps de regroupement au sein du dispositif et des temps au sein de leur classe d’inclusion. Des mesures de compensation et une organisation pédagogique adaptée sont mises en œuvre par les équipes éducatives dans le cadre des classes « ordinaires » ; ainsi que des enseignements adaptés dispensés par un coordonnateur (un professeur spécialisé) lors de regroupements spécifiques au sein du dispositif.

L’enquête ethnographique a constitué en une observation participante régulière et prolongée dans des espaces de leur vie quotidienne comme la classe, la cour, le foyer mais aussi lors de stages, de réunions institutionnelles (notamment les équipes de suivi de scolarisation) et d’un voyage scolaire d’une semaine à Paris. En parallèle de ces observations, ont été réalisés des entretiens auprès d’élèves et des professionnels (les coordonnateurs de l’Ulis, l’AESH, l’enseignant référent, des professeurs du lycée, des surveillants, etc.). L’interprétation des situations observées et des entretiens s’appuie également sur de nombreuses conversations informelles tant avec les élèves que les professionnels et quelques parents d’élèves.

**- Domos : une maison des adolescents en banlieue (Jean-Sébastien Eideliman).** Créée au début des années 2000 et dédiée aux 12-21 ans, cette maison des adolescents étudiée est dirigée par un psychiatre. Elle est destinée à des adolescents « ayant des difficultés psychologiques ou psychiatriques, ou en situation de risque », hors crise aiguë et urgence psychiatrique. Les « pathologies » répertoriées dans le livret d’accueil destiné aux stagiaires sont variées : tentatives de suicide, dépression, troubles du langage, troubles du comportement alimentaire, troubles névrotiques, phobies scolaires, situations de crise familiale, difficultés liées à une situation migratoire, déscolarisation, addictions. La structure propose tout d’abord des entretiens d’accueil (trois en moyenne) au cours desquels un binôme (regroupant souvent un psychologue ou psychiatre et un travailleur social) évalue la situation. Par la suite, des suivis plus approfondis peuvent être proposés : thérapies individuelles, thérapies familiales, ateliers, relaxation, dans une dynamique générale qui fait la part belle à l’approche psychanalytique et/ou à la psychiatrie transculturelle dans le cas de familles migrantes, nombreuses à fréquenter le dispositif. L’enquête menée en région parisienne a consisté en la participation régulière aux consultations familiales au sein de la structure, un accès aux dossiers des adolescents suivis, la tenue d’entretiens avec les professionnels, les jeunes et leurs familles, à leur domicile quand cela était possible. (Coutant et Eideliman, 2013).

La psychologue scolaire du lycée que je croise un matin dans la cour m’interpelle avec ces mots : « Alors ? Comment vont les petits Ulis ? » Lors d’une conversation informelle avec les chauffeurs de taxis[[2]](#footnote-2), ces derniers me parlent longuement des « enfants » qu’ils convoient du lycée à leur domicile et plus particulièrement du « petit Alexis », presque dix-sept ans, ou de Marylou, « la petite blonde toute mignonne, c’est dommage qu’elle parle pas » (Marylou va avoir dix-huit ans et n’a nullement l’apparence d’une enfant). Les deux coordonnateurs qui se sont succédés sur le dispositif Ulis lors de l’enquête parlaient eux aussi d’« enfants » et jamais des « jeunes » et encore moins de « lycéens ». Même s’il leur arrivait d’en prendre conscience et de se reprendre, le premier mot pour les désigner était celui d’« enfant ». Autre exemple : lors d’une discussion avec le proviseur, celui-ci me rappelle, sur un ton affectueux : « Ils sont vraiment gentils, les petits Ulis ! » Et d’ajouter : « Ils restent entre eux, ils font leur jardin, ils sont bien là les p’tits, ça n’a rien à voir avec certaines classes. Jonas il est gentil, il vient me parler souvent dans mon bureau, ça change des autres élèves, eux ils sont mignons, ils sont gentils, eux. » Les adjectifs « gentil » et « mignon » sont de ceux qui sont le plus fréquemment utilisés pour décrire leur comportement et leur manière d’être ; des termes indéniablement propres à l’enfance. Une attention particulière aux conditions d’interlocution[[3]](#footnote-3) invite à reconnaître, au-delà de l’incontestable attention bienveillante de ces personnes, l’usage pour le moins péjoratif qui est fait de termes comme « gentil » ou « mignon », au sens de naïf ou crédule, en plus de l’infantilisation dont sont porteuses certaines remarques et attitudes.

À l’inverse, mais illustrant un même positionnement délicat par rapport aux normes d’âge, les enfants accueillis à l’Unité A (un hôpital de jour qui accueille les enfants essentiellement dans le cadre de « groupes thérapeutiques », en fonction de leur âge) se jaugent fréquemment les uns les autres par rapport à leur âge manifeste, se traitant de « bébé », se grandissant en faisant croire qu’ils sont dans une classe plus élevée qu’en réalité etc. Les adultes aussi participent à ce jeu constant de positionnement dans l’échelle des âges, d’abord de manière institutionnelle puisque les groupes sont organisés ainsi (les « petits », les « moyens », les « grands », les « ados »), mais aussi fréquemment dans les interactions en pointant les comportements qui ne sont « pas de leur âge », comme par exemple lorsque le médecin qui co-dirige la structure dit à une jeune fille de 10 ans que « ce n’est pas de son âge » de croire qu’elle est cachée alors que la moitié de son corps au moins dépasse de la chaise sous laquelle elle a trouvé refuge.

Ce processus témoigne d’une disjonction, pour reprendre les mots de Goffman (1975), entre l’« identité sociale virtuelle »(correspondant à la cohérence des différents rôles qu’un même individu doit tenir au regard de ce qu’il donne à voir) et l’« identité sociale réelle » *(*correspondant aux différents rôles qu’un même individu tient réellement)[[4]](#footnote-4). Disjonction dont la manifestation première, ainsi qu’en témoigne les propos rapportés ci-dessus, aurait à voir avec une hétérochronie du développement (Zazzo, 1969), en tant que décalage entre l’âge biologique et les capacités de raisonnement, de communication et les manières d’être, d’agir, de parler qui renvoient à l’*ethos*. La déférence de la plupart des élèves rattachés au dispositif à l’égard des membres de la communauté éducative, leur « gentillesse » sans cesse soulignée, l’aménagement du dispositif qui rappelle incontestablement celui d’une classe d’école primaire (affichage, outils et contenu didactique, etc.), leurs difficultés scolaires ou d’expression pour certains, sont autant d’indices qui viennent perturber les représentations et stéréotypes que chacun se fait d’un lycéen « ordinaire ».

Le vocabulaire pour désigner les jeunes rattachés au dispositif paraît figé, les assignant à une classe d’âge, celle de l’« enfance », indépassable, qui ne prendrait pas compte leur avancée en âge. Certes, leur niveau scolaire proche de celui d’élèves de l’école primaire et, pour certains, leurs dispositions corporelles à travers leurs manières d’être, de poser leur voix, de s’exprimer ou encore de s’habiller, sont autant de signes qui alimente le « brouillage des âges » qui perturbe les représentations que les autres lycéens et membres de la communauté éducative ont d’un lycéen. Ils n’en demeurent pas moins, comme nous l’avons observé dans notre enquête, (Lansade, 2019), que ces adolescents et jeunes adultes ne peuvent être traités socialement comme des enfants.

A la Maison des adolescents étudiées en banlieue parisienne, plusieurs situations présentées lors de la consultation transculturelle, à laquelle nous participions en tant qu’observateurs, rappellent que le rapport à l’âge est particulièrement complexe dans le cadre de ces trajectoires de vie complexes et fragiles. D’une part, la socialisation dans une autre culture de ces enfants peut brouiller le classement sur l’échelle des âges, car leurs comportements, leurs centres d’intérêt, voire leur apparence ont toutes les chances de différer de ceux des enfants socialisés dans un tout autre contexte. Ainsi, Hamidou Touré, âgé de 12 ans, est originaire de Guinée. Seul garçon d’une fratrie de sept enfants, il est pointé du doigt à l’école pour ses « troubles du comportement » et orienté vers la Maison des adolescents pour évaluer la situation. Lors de la consultation transculturelle, son père raconte que son fils réagit parfois violemment à des moqueries de ses camarades sur sa petite taille, qui le fait paraître plus jeune qu’il ne l’est. Lui cherche à s’affirmer d’après son père, qui invoque aussi, lors de l’entretien sociologique que nous avons par ailleurs eu avec lui, l’adolescence pour expliquer le comportement difficile de son fils.

D’autre part, les trajectoires migratoires créent parfois une incertitude particulière sur l’âge, soit parce que les preuves de l’âge biologique sont plus difficiles à établir par rapport aux normes françaises (en l’absence de papiers d’identité ou d’un État civil efficace dans le pays d’origine par exemple), soit parce qu’on suspecte à tort ou à raison des manipulations sur l’âge des enfants ayant pu faciliter la migration. Dans le cas de deux jeunes filles arrivées de Haïti quelque temps après leur mère, que nous rencontrons également durant la consultation familiale transculturelle, il y a effectivement eu une falsification de l’identité pour leur permettre de rejoindre leur mère en France. L’identité de deux filles plus jeunes a été utilisée, ce qui a contraint les deux adolescentes à être scolarisées avec des enfants plus jeunes qu’elles de 2 ou 3 ans. Les troubles psychiques manifestées par les deux adolescentes sont reliées par les soignants entre autres à ce décalage, qui a compromis leurs projets d’ascension sociale par l’école, puisqu’elles se sont vues scolairement rétrogradées.

Ces décalages entre âge biologique et âge social sont particulier fréquents et signifiants pour les jeunes, dont la position sociale est entre autres liée à leur manière de se « développer », de « gagner en maturité » plus ou moins rapidement, de franchir les échelons scolaires et extra-scolaires qui les conduisent vers l’âge adulte et des formes de reconnaissance sociale. L’enfance est en effet jalonnée d’un nombre extraordinairement important d’étapes, de jalons, d’épreuves qui manifestent l’avancée sur un chemin pensé à la fois comme naturel et construit. Passer de classe en classe, changer de catégorie d’âge pour une activité culturelle ou sportive, obtenir des nouveaux droits à l’école ou en famille au fur et à mesure que l’on grandit sont autant de moments où se manifeste l’avancée en âge. Les enfants sont très habitués à se classer sur cette échelle et des différences d’un an, voire de quelques mois, sont perçues comme très importantes, tant ils sont habitués à fréquenter des enfants d’un âge biologique très proche du leur, par le jeu institutionnel de l’école et d’autres institutions d’encadrement de la jeunesse (clubs de sport, associations culturelles etc.). Cette scansion serrée de l’avancée en âge se fait beaucoup plus lâche une fois la majorité atteinte. À l’heure des sociabilités professionnelles, de la mise en couple et des loisirs adultes, une différence de quelques années passe en général inaperçue, ou semble en tout cas peu signifiante socialement. Certes, les individus continuent à donner de l’importance à l’âge perçu, mais les distinctions sociales se font prioritairement sur d’autres aspects, en particulier la position professionnelle et la possession de différents types de capitaux, au sens de Pierre Bourdieu. Pour les enfants en revanche, l’âge est un véritable facteur de distinction et de reconnaissance sociales, qui influence grandement les sociabilités. C’est ce que suggère la notion de « mode d’âge » proposée par Camille Salgues (2021, à paraître), qui pointe cette distinction nette entre le « mode d’âge mineur » et le « mode d’âge majeur ».

**II Le travail aux côtés**

Nos approches méthodologiques prennent le parti de se centrer sur les enfants et les adolescents et ce quel que soit les terrains évoqués dans le cours de cet article. Toutefois, dans l’ensemble de nos recherches, ces publics n’ont jamais été considérés comme un point d’aboutissement. Pas plus qu’il ne s’est agi de chercher à restituer le point de vue de « l’enfant ou de l’adolescent handicapé », ce qui reviendrait assigner ces jeunes à une caractéristique de leur identité et à réduire leur discours à cette seule caractéristique. Nos enquêtes respectives ont eu pour ambition de prendre leurs actions et leurs paroles - ce qu’ils *font* et ce qu’ils disent de ce qu’ils *font* - comme point de départ méthodologique et non comme une fin en soi. Il s’est agi de revisiter des objets parfois déjà bien connus tels que le handicap, l’inclusion scolaire, les troubles du comportement, en s’attachant à les appréhender non plus à partir du point de vue des acteurs d’âges adultes mais de celui des mineurs partie prenante du milieu investigué (Danic, Delalande, Rayou, 2006). Cela dit, nous souhaiterions montrer dans cette partie que nos démarches ethnographiques respectives ont finalement moins demandé la « création » d’outils méthodologiques « innovants » qu’une adaptation des outils et postures déjà bien connus des ethnographes comme l’entretien et l’observation participante.

1. **L’entretien formel : un outil peu adapté**

Recueillir la parole de jeunes reconnus handicapés mentaux ou psychiques constitue un espace d’analyse qui procède d’un double refus : celui d’une coupure épistémologique radicale selon laquelle ces publics ne pourraient avoir accès au sens profond de leurs expériences, et celui d’un subjectivisme tout aussi radical selon lequel leurs actions leur seraient parfaitement transparente. Faire l’impasse sur ce point qui semble aller de soi - pourquoi n’auraient-il pas de point de vue puisqu’ils ont accès à la parole ? - serait sous-estimer les stéréotypes qui entourent le retard mental et les troubles psychiques. Force est toutefois de constater que la prise en compte de la parole de ces jeunes n’a pas fait l’objet du même intérêt que celui porté à l’égard des publics visés par le champ de la socio-anthropologie de l’enfance (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Lignier, 2012, Lignier et Pagis, 2017, Lahire, 2019). On peut faire l’hypothèse que ce moindre intérêt tiendrait plus à des questions méthodologiques relevant de la spécificité du retard mental et des troubles psychiques, qui ne peut être tenu pour négligeable, qu’à un véritable désintérêt de la question. Ces publics feraient en quelque sorte l’objet d’une double disqualification de leur parole qui tiendrait d’une part, au fait que les déclarations de mineurs sont encore souvent remises en causes parce que jugées peu fiables (Octobre et Mercklé, 2015). Et, d’autre part, parce que le retard mental et les troubles psychiques contribuent à renforcer la suspicion à l’égard de leur parole au regard de certaines étrangetés dans les récits comme le mélange des temporalités, des éléments réels ou des contradictions internes assumées (éléments qui sont loin d’être spécifiques à ces publics). Leur compétence à fournir une parole digne de confiance se voit donc souvent fragilisé du fait d’une incompétence socialement sanctionnée par un rattachement à une structure ou un dispositif nécessitant une reconnaissance de handicap (Calvez, 1994).

**Encadré 2. Vulnérabilité et éthique de la recherche**

- On observe depuis une vingtaine d’années une tendance à l’augmentation des procédures de validation éthique des recherches en sciences sociales, avec des modèles hérités directement des sciences naturelles et médicales. Il ne faut pour autant pas perdre de vue que ces questions éthiques sont aussi conjointement des questions scientifiques. La négociation des formes d’enquête joue de manière très directe sur les données que l’on peut ou non recueillir.

- Ces procédures sont particulièrement importantes et contraignantes sur certains sujets et l’enfance en fait partie. Les enfants sont en effet considérés comme des sujets fragiles, vulnérables, que des procédures doivent protéger d’enquêteurs qui pourraient s’avérer mal intentionnés (peur de la pédophilie (Lignier, 2008), du harcèlement, de formes de racket) ou maladroits (déstabilisation de l’enfant, mauvaise influence etc.). Les autorisations sont particulièrement difficiles à obtenir et doivent le plus souvent provenir à la fois des institutions d’encadrement de la jeunesse et des parents ou responsables légaux de l’enfant.

- De même, les personnes handicapées mentales ou ayant des troubles psychiques sont également jugées vulnérables et entourées de précautions supplémentaires en matière de recherche. Dans le cas des majeurs protégés, l’autorisation pour mener une enquête doit là aussi parfois être demandée plusieurs fois (à la personne elle-même, à son tuteur éventuel, à l’institution qui la prend éventuellement en charge). Les jeunes ayant des troubles psychiques ou une déficience intellectuelle sont donc d’une certaine façon considérés comme doublement vulnérables et l’enquêteur doit souvent attendre de longs mois avant d’avoir les autorisations nécessaires pour démarrer son enquête de terrain.

- Nous avons cependant remarqué que comme pour bien d’autres terrains, ce coût d’entrée plus élevé ne signifie la plupart du temps pas que l’enquête sera plus difficile. Une fois la première barrière franchie, il est rare que d’autres obstacles réglementaires se dressent sur la route du chercheur. Au contraire, celui-ci est souvent, au bout d’un temps de familiarisation, intégré dans les collectifs, bénéficiant alors des mêmes droits d’accès que les autres, y compris à des données a priori sensibles comme des dossiers médicaux ou scolaires, des comptes-rendus professionnels etc.

Nos recherches ont toutefois montré (Eideliman, 2009 ; Béliard et alii., 2019 ; Lansade, 2016 ; 2019) qu’il était possible de recueillir la parole d’enfants et/ou d’adolescents présentant un retard mental ou un trouble psychique moyennant quelques adaptations d’un des « outils » de recueil de la parole largement utilisé dans les enquêtes ethnographiques, à savoir l’entretien formel. Si l’usage de l’entretien approfondi tel qu’il est pensé en sciences sociales ne nous a pas toujours semblé le plus adapté avec des jeunes dont il est question dans cet article ce n’est pas tant au regard de leurs capacités de communication et de raisonnement qui peuvent parfois malmener le bon déroulement de l’entretien qu’au caractère formel et souvent « solennel » que cet outil suppose. La « mise en scène » de la relation duelle est une situation qui s’est avérée souvent intimidante pour les jeunes malgré nos précautions préalables de mises en confiance (anonymat, confidentialité, etc.). Il est par ailleurs difficile d’échapper aux effets possibles de domination de l’adulte sur les enfants et les adolescents du fait principalement de la différence d’âge. L’âge est un marqueur social fort qui dans les rapports sociaux est associé à des rôles et à des attentes qui participent à la définition des situations d’interactions (Hugues, 1996 ; Lignier, 2008). Dans le cadre d’enquêtes réalisées auprès de jeunes, le chercheur est placé du côté des adultes (ce qu’il est et dont il ne peut se défaire !) mais aussi, sur nos terrains, du côté des enseignants, des éducateurs et des professionnels qui gravitent autour de ces jeunes. L’immersion ethnographique permet toutefois de parvenir à trouver une place (un statut ?) intermédiaire.

*Journal de terrain (Janvier 2013) :*

« […] Aux yeux des élèves au dispositifs Ulis, je m’aperçois que je resterai toujours « Monsieur Lansade ». Malgré quelques essais de Fabrice, ni lui ni les autres ne se sont sentis à l’aise avec le tutoiement. La différence d’âge est sans doute trop importante pour qu’ils franchissent le pas. Toutefois, après plusieurs mois à leurs côtés je crois bénéficier d’un statut un peu différent. Je ne suis plus assimilé aux enseignants ni aux autres professionnels du lycée. Je crois avoir un statut un peu particulier sans savoir vraiment lequel : Je ne suis à l’évidence ni l’un d’entre-eux, ni un enseignant, ni un professionnel. »

J’ai parfois eu l’impression de voir un problème là où les élèves de l’Ulis n’en voyaient pas. À mon arrivée, les conversations ne cessaient pas et les sujets n’étaient pas détournés : « On peut en parler, c’est monsieur Lansade, c’est pas une balance monsieur Lansade ! » précise Jérémy en ma présence lors d’une conversation avec Noa et Jonas, au sujet d’un professeur d’atelier qu’il était en train de critiquer vertement. Il en fut de même à propos de sujets plus intimes touchant à la sexualité, aux relations avec leurs parents, et parfois à leurs peines de cœur. Malgré un statut indéfini, j’avais leur confiance.

Par ailleurs, la situation duelle d’entretien dans un espace isolé associée à la présence d’un matériel d’enregistrement s’est avéré un cadre rigide particulièrement intimidant pour les jeunes qui ont souvent eu du mal à quitter l’enregistreur des yeux et à adopter une position passive en attente de questions auxquelles ils répondaient par des réponses laconiques malgré le caractère ouvert des questions posées. Situation qui tranchait avec la capacité à s’exprimer que je leur connaissais en dehors du cadre formel de l’entretien.

L’entretien formel soulève une autre forme de difficulté majeure. Les jeunes rencontrés dans le cadre de nos enquêtes sont fréquemment amenés à devoir *parler de soi* pour la simple raison qu’ils font l’objet de l’attention de nombreux professionnels. Le risque est alors de voir assimiler l’entretien ethnographique à des formes d’entretiens sollicités, entre autres, par des psychologues, des assistantes sociales, des éducateurs, etc.

*Journal de terrain du février 2014*

« Nous partons avec Sarah mener l’entretien dans une petite salle adjacente à la salle des profs. Celui-ci durera environ 40 minutes. Jonas, Anatole et Jérémy passeront nous rappeler vers 19h que c’est l’heure du repas. Ils sont tous passés un par un entre le rideau et la baie vitrée de la salle pour jeter un regard sur ce que nous faisions. Je laisse partir Sarah, de toute manière nous étions arrivés au terme de l’entretien. Je reste toutefois un peu sur ma faim quant aux entretiens individuels, trop formels sans doute. Trop proches de la forme des entretiens qu’ils ont pu rencontrer dans le cadre de suivis divers au CMPP et au SESSAD. J’en reste d’autant plus persuadé que lorsque Sarah a dit à ses camarades qu’elle allait parler avec moi, Jonas a tout de suite repris en disant : "Pourquoi tu as des problèmes ?". »

Ces jeunes ne sont bien souvent interrogées qu’à travers le seul prisme de leur marquage institutionnel qui tend à consacrer leur altérité : le retard mental ou les troubles psychiques. Risque qui, si l’on n’y prend garde, a tendance à faire oublier qu’ils ne se réduisent pas à ce que l’on considère comme « leurs » problèmes et encore moins à nos préoccupations de recherches. Notre seule présence imposait un cadre problématique de discussion, d’où la nécessité de savoir oublier pour un temps son objet, en s’intéressant par exemple aux passions repérées chez ses interlocuteurs, afin éviter leur lassitude. Les « effets d’imposition » (Bourdieu, 1984) et l’« effet interrogatoire » (Bruneteaux et Lazarini, 1998) sont inévitables dans le cours des entretiens formels. En début d’enquête, je n’ai pas échappé à des formules du genre, « Ah, y a la gendarmerie ! » (Jérémy) ou « Tu passes à l’interrogatoire ? » (Noa s’adressant à Jonas avant l’entretien). Si cela n’a jamais été dit ouvertement, pour quelques-uns des élèves, à l’instar de Jérémy, j’ai été, au moins en début d’enquête, une sorte d’*espion* venu les observer pour le compte de leur enseignant.

Les différentes limites évoquées précédemment sont autant d’éléments qui sont venus parasiter les entretiens formels avec les jeunes interrogés lors de nos enquêtes. Elles nous ont convaincu de préférer les moments où il est possible de « faire avec » (Weber, 1989) nos interlocuteurs dans le but de ménager des espaces de conversations informelles ou « orientées » (Brunteaux et Lanzarini, 1998).

Un autre exemple de ce travail aux côté de l’enfant peut être trouvé du côté du terrain dans l’hôpital de jour appelée Unité A. L’une des spécificités de cette structure est en effet « d’aller chercher » les enfants, au sens propre comme au sens figuré. Le public de cette institution étant très majoritairement marqué par de multiples formes de précarité (économique, social, administrative), les professionnels travaillant dans cette structure savent que pour que les soins puissent se poursuivre, il est nécessaire de susciter la demande des familles et des enfants, davantage que dans le cadre d’une prise en charge pédopsychiatrique plus classique, qui laisse en général les familles venir aux soins. Ainsi, les professionnels de l’Unité A n’hésitent pas à aller chercher et à raccompagner les enfants accueillis, à l’école et/ou à domicile. Or cette activité engendre une organisation complexe, qui change chaque semaine au gré des emplois du temps des enfants et des soignants. Assez rapidement, une fois que ma présence régulière dans l’Unité A (aux réunions professionnelles et dans les groupes d’enfants) a été établie et que mes liens avec les soignants et les enfants se sont consolidés, on m’a proposé de participer à ces accompagnements. J’ai ainsi raccompagné plusieurs fois chez lui un enfant d’une dizaine d’années, Florent, que je côtoyais une fois par semaine lors d’un groupe thérapeutique. Comme le disent souvent les soignants, ces trajets sont une occasion d’échange avec les enfants, dans un cadre différent de celui de les locaux de l’Unité A, où les thèmes de conversation et le ton employé prennent d’autres formes. Pour le chercheur, ces conversations ambulantes en tête-à-tête, ou plutôt côte-à-côte, avaient l’avantage de faire découvrir l’enfant sous un nouveau jour, de discuter avec lui de divers sujets, sans que cela prenne la tournure formelle d’un entretien sociologique. Avec Florent, nous avons ainsi chanté, parlé de ses activités préférées, de son école, de ses frères et sœurs, ce qui semblait beaucoup plus difficile à aborder de manière naturelle dans les murs de l’Unité A.

1. **« Faire avec » : un moyen de créer de espaces de conversations informelles**

Dans un des entretiens qu’Henri Cartier-Bresson donne à Pierre Assouline, le photographe rappelle un des principes qu’il s’est toujours attaché à respecter dans son travail de photographe : « Quand on veut, on n’obtient rien. Il ne faut pas vouloir. Il faut être disponible et puis ça vient. (…) Si on force les gens on n’obtient rien. » (2009) Ce principe pourrait avoir toute sa place dans les manuels de méthodologie de sciences sociales. La disponibilité du chercheur à l’égard de son terrain est une des conditions *sine qua non* en ethnographie. Weber (1989) a longuement insisté sur l’importance du « faire avec » dans le travail avec les enquêtés. Nous avons ainsi passé beaucoup de temps avec les élèves rattachés aux dispositifs étudiés, à parler de tout et de rien, à ne rien dire parfois, à partager seulement leurs « temps vides » (Diederich et Moyse, 1995). Quelques élèves rattachés à l’Ulis passent en effet beaucoup de temps à attendre du fait que leur emploi du temps se voyait conditionné par les horaires des cars de ramassage scolaire et des VSL.

Ces espaces temporels, en apparence de faible intensité, ont ouvert des brèches sur d’autres formes possibles d’entretiens, à savoir des conversations informelles qui, sans en enlever la spontanéité, ont pu être anticipée et préparée. Ce qui a permis de neutraliser certains biais des entretiens formels. Dans le cours de moments d’observation participante, il s’est agi d’engager des conversations informelles, souvent dans des lieux isolés de la cour, lors des repas, mais aussi et surtout lors de déplacements à pieds lorsque les élèves se rendaient en ville dans le cadre de sorties pédagogiques ou sur des installations sportives. Ces conversations pouvaient avoir lieu en face à face ou en présence d’autres jeunes au cours de déplacements. S’intéresser aux « scènes non pédagogiques » d’un établissement scolaire, c’est restituer à l’École la complexité d’un monde qui ne se réduit pas à une communauté d’enseignants ni à une juxtaposition de micro-scènes pédagogiques. Ce serait réduire l’école à une scène sans coulisses (Payet, 1997).

Ces cadres d’échanges « souples », ont l’avantage d’être moins intimidants du point de vue de l’interlocuteur. Du fait de l’absence d’outils propres à l’entretien formel tels que l’enregistreur et le journal de terrain mais aussi parce que ces discussions se déroulent rarement dans un lieu clos. Néanmoins, la mémoire du chercheur est quant à elle particulièrement sollicitée. D’une part, ces conversations informelles pouvant le souvent être anticipées, il devient nécessaire de les préparer et donc de retenir les thèmes que l’on souhaite aborder. Et, d’autre part, de retenir les réponses des interlocuteurs. Notons, que le téléphone portable peut être ici d’un grand secours ; prétexter devoir envoyer un SMS peut être un moyen de prendre discrètement et sur le vif quelques notes pour y revenir plus tard. Attitude qui n’a par ailleurs jamais choquée mes jeunes interlocuteurs. Je dirai même qu’au contraire, elle n’a fait que renforcer le caractère « ordinaire » de notre conversation puisque les jeunes ne quittaient que rarement leur téléphone des yeux et ne se privaient pas de répondre aux messages qu’ils recevaient tout en poursuivant la discussion. Nos conversations ont été parfois graves à propos de leurs expériences présentes ou à venir mais aussi plus légères à propos de sujets plus anodins mais non moins intéressants.

Un des risques toutefois, dont il est important de se prémunir, consiste à ne pas transformer ces moments de conversations informelles « orientées » en interrogatoire, en donnant l’impression à l’interlocuteur de vouloir le « faire parler » en le bombardant de questions (Bruneteaux et Lanzarini, 1998). Il est en effet toujours tentant et sécurisant pour le chercheur de souhaiter retrouver le cadre de l’entretien formel au risque toutefois de crisper et agacer l’interlocuteur. Rappelons-nous les remarques de Jérémy : « Ah, y a la gendarmerie ! » et Noa : « Tu passes à l’interrogatoire ? ». Il faut savoir se contenter de peu quitte à y revenir plus tard, ce que permet le temps long de l’enquête ethnographique.

Dès que l’occasion se présentait, je prenais donc part aux activités auxquelles participaient les élèves afin de partager leurs temps de présence au lycée, ménager des moments de « co-temporalité » (Fabian, 2006). J’ai fait du jardinage, de la danse, des arts plastiques, de l’EPS , des sorties en ville pendant les temps libres des internes, des démarches pour en aider certains à trouver un stage, fait réviser le code de la route, des recherches au CDI pour préparer des exposés, etc. Lors des « temps vides » des élèves s’était installée une relation de type don et contre don dans le sens, où ma présence permettait de rompre temporairement l’ennui et leur sentiment de solitude et en retour ces temps partagés me permettait d’engager des conversations informelles en face à face. C’est bien souvent dans ces moments que ces jeunes ont le plus souvent levé le voile sur leurs expériences. Le fait de résider dans la ville où j’ai effectué mon travail d’enquête me procurait une disponibilité importante pour accepter le « temps des autres » (Augé, 2017). À force de temps partagés, ces moments où l’on « fait avec » ses interlocuteurs, j’ai pu gagner progressivement la confiance des élèves, nouer des relations sincères et solides avec eux et diminuer la distance sociale qui nous séparait.

Au final et avec du recul, nos enquêtes nous apparaissent paradoxalement comme ayant été plutôt « faciles », alors même nous pensions nous confronter à des terrains particulièrement difficiles, du fait des difficultés d’élaboration ou de langage des enfants, ou de leur agitation parfois violente ou désordonnée. Cette facilité inattendue peut être analysée au regard des caractéristiques précises de nos terrains respectifs (Borelle et al., 2019) ; mais elle peut aussi nous conduire à nous interroger sur notre propre surprise. Pourquoi ces terrains nous semblaient-ils devoir être difficiles ? Au-delà de la question des autorisations formelles dont nous avons déjà parlé plus haut, cette prénotion renvoie selon nous au fait que ces enfants en particulier, mais dans une moindre mesure l’enfance dans son ensemble également, sont perçus comme des adultes inachevés, des individus en devenir, fragiles et vulnérables, qui n’ont pas (encore) tous les « codes » pour participer au monde des adultes, donc à une recherche sociologique. Dépasser cet a priori, c’est se rendre compte que les codes en question ne sont pas, si l’on y réfléchit bien, des facilitateurs de l’enquête sociologique, mais plutôt des obstacles à franchir si l’on veut atteindre le cœur des relations sociales, et non en rester à la surface.

**Bibliographie**

Augé, M. (2017). *Qui donc est l’autre ?* Paris : Odile Jacob.

Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.

Béliard, A., Eideliman, J. S., Fansten, M., Jiménez-Molina, Á., Mougel, S., & Planche, M. (2018). Le TDA/H, un diagnostic qui agite les familles. Les quêtes diagnostiques autour d’enfants agités, entre rupture et continuité. *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé [En ligne]*, 17.

Borelle, C, et al. (2019). À contre-courant: les approches psychodynamiques de l’enfance agitée en France, entre crise et résistance. *Saúde e Sociedade* 28 : 27-39.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1978). La jeunesse n’est qu’un mot », entretien avec A.-M. Métailié, « Les jeunes et l’emploi. *Association des âges*: 520-530.

Calvez, M. (1994). L’institution totale gestionnaire de biographie. L’entrée de déficients mentaux dans le milieu ordinaire. *Politix* 7(27) : 143-158.

Danic I., Delalande J. & Rayou P. (2006) *Enquêter auprès d’enfant et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Diederich, N. & Moyse, D. (1995). Intégrations et images de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue européenne du handicap mental 5*(2) : 15-27.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions. Suivi de La connaissance de soi*

*et Il n’y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte.

Fabian, J. (2006). *Le temps et les autres. Comment l’anthropologie construit son objet ?* Toulouse : Anacharsis.

Galland, O. (2004). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Hamelin Brabant L. (2006). La recherche auprès des enfants, institutionnalisation de l’éthique et nouvelles prescriptions normatives. *Recherche et Formation* 52: 79-89

Hughes, C.E. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis.* Paris : EHESS.

[Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil](https://journals.openedition.org/cybergeo/33783).

Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d’autonomie. *Alter* 13.1 : 29-42.

Lansade, G. (2016). « La vision des inclus » Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).

Lanzarini, C. & Bruneteaux, P. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 30(2) : 157-180.

Lignier, W. et Pagis, J. (2017). *L’enfance de l’ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.

Lignier, W. (2012). *La Petite Noblesse de l’intelligence. Une sociologie des enfants surdoués.* Paris : La Découverte.

Lignier, W. (2008). La barrière de l’âge. Conditions de l’observation participante avec des enfants. *Genèses*, *73*, 20-36.

Mauger, G. (1991).  Enquêter en milieu populaire. *Genèses* 6 : 125-143.

Mercklé, P. et 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) : 561-591.

Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue: Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.

Peatrick, A.M. (2003). L’océan des âges. *L’Homme* 167-168 : 7-24.

Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-H. 2009, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan.

Salgues, C., (2021), *Politiques Sociétés comparées*, à paraître.

Sirota, R. (Ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Weber, F. (1989). *Le travail à côté*. Paris : Édition EHESS-INRA.

Zazzo, R. (1969). *Les débilités mentales.* Paris : Armand Colin.

1. Cette expression est empruntée à Jean-Pierre Boutinet (2005) sans toutefois l’employer dans son sens initial. [↑](#footnote-ref-1)
2. Les élèves et les professionnels parlent de « taxis », il s’agit en fait de transports VSL (Véhicule Sanitaire Léger) dont certains élèves bénéficient du fait de leur reconnaissance de handicap. [↑](#footnote-ref-2)
3. L’énonciation, en tant qu’attitude du sujet parlant à l’égard de son énoncé, est une dimension dont le chercheur, qui plus est s’il se situe dans le cadre d’une démarche ethnographique, ne peut écarter le caractère fondamental dans les conversations auxquelles il participe. Je pense ici aux travaux de François Recanati, et plus particulièrement à son ouvrage *La Transparence de l’énonciation* (1979). [↑](#footnote-ref-3)
4. Le décalage entre *identité sociale virtuelle* et *identité sociale réelle* peut être défini comme un écart par rapport aux attentes normatives d’autrui à l’égard de son identité ; une différence entre ce qu’un individu donne à voir de lui-même et ce qu’il est « réellement ». [↑](#footnote-ref-4)